

Inken Carstensen-Egwuom/Sibylle Machat

Globales Lernen als Lernbereich im M.Ed. Grundschule an der Europa-Universität Flensburg: Ein Erfahrungsbericht

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Konzept des Lernbereiches Globales Lernen vorgestellt, der seit dem Sommersemester 2014 an der Europa-Universität Flensburg im Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen institutionalisiert ist. Dabei wird verdeutlicht, wie der Lernbereich entstanden ist und wie er in die Gesamtstruktur des Masterstudiengangs eingebunden ist. Zudem wird das inhaltliche Konzept vorgestellt und die organisatorischen und inhaltlichen Erfahrungen werden kritisch reflektiert.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Rassismuskritik, Lehrerbildung, Lehramtsstudium, politische Bildung*

Abstract

This article provides an introduction to the concept, history, organisational background, content, and structure of the study specialization Globales Lernen (Global Learning), which was introduced at Europa-Universität Flensburg in 2014 and has since been offered every summer term in the Master of Education for future Elementary School Teachers. The article looks at the institutional and conceptual challenges that this study specialization has to contend with and offers both an assessment of the programme as it is, as well as perspectives for future development and optimisation.

Keywords: *global learning, education for sustainable development, critique of racism, teacher education, civic education*

Einleitung

Fest institutionalisierte Module zum Globalen Lernen sind an den Universitäten in Deutschland noch selten, auch in Lehramtsstudiengängen – diese zehn Jahre alte Aussage (Asbrand & Lang-Wojtasik, 2007, S. 2) kann auch heute noch so bestehen bleiben. Gleichzeitig ist jedoch neben dem überarbeiteten Orientierungsrahmen von KMK und BMZ (2016) eine Vielzahl an Lernmaterialien entstanden. Große Teile dieser Materialien zum Globalen Lernen, zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie zur entwicklungspolitischen, rassismuskritischen und interkulturellen Bildung werden von NGOs oder Unternehmen (z.B. GEPA) entwickelt. Für die kompetente Bearbei-

tung entsprechender Lerninhalte in Schulen gilt, dass Lehrerinnen und Lehrer möglichst bereits im Studium wichtige Kompetenzen entwickeln sollten: Sie brauchen einen Einblick in die Debatten zu unterschiedlichen Themenbereichen des Globalen Lernens, die Möglichkeit zur Reflexion ihrer eigenen Position in globalen Verflechtungen, sowie die Chance, entsprechende Bildungsmaterialien zu kritisieren und in Ansätzen weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des Masterstudiengangs für das Lehramt an Grundschulen ist es an der Europa-Universität Flensburg seit dem Sommersemester 2014 möglich, als einen Studienschwerpunkt *Globales Lernen* zu wählen. Im Folgenden wird zunächst die Entstehung des Lernbereichs *Globales Lernen* und die organisatorische Einbettung in das Masterstudium vorgestellt und kritisch reflektiert. Danach werden das inhaltliche Konzept, methodisch-didaktische Überlegungen sowie zentrale Erfahrungen aus den bisher vier Durchgängen des Lernbereichs vorgestellt.

Entstehung, organisatorische Einbettung und Herausforderungen der Organisation im Lernbereich

Im Wintersemester 2013 startete der Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen an der Europa-Universität Flensburg. Innerhalb dieses Studiengangs wünschte sich das Präsidium der Universität für die Studierenden eine Möglichkeit, einen Studienschwerpunkt auf interdisziplinäre Ansätze zum Globalen Lernen zu legen. Direkt aus dem Präsidium wurden Vertreter/-innen unterschiedlicher Fächer angesprochen, die bereits in internationale Forschungs- und Lehrkontexte eingebunden waren, diesen zu entwickeln – mit dabei waren Anglistik/Amerikanistik, Geographie und Geschichte. Durch die Vorgabe aus dem Präsidium war vor Beginn der Kooperation dieser Fächer bereits klar, dass das Ziel der gemeinsamen Konzeptarbeit ein „Lernbereich“ im M.Ed. Grundschule sein sollte. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichte die Entwicklung und Durchführung des Lernbereichs unter Einbezug verschiedener fachlicher Perspektiven. Die Erziehungswissenschaften (mit Schwerpunkten zur Heterogenität), die Soziologie (mit einem Schwerpunkt zu Rassismus und Migrationsregimen), das Norbert-Elias Center für Transformationsforschung (Schwerpunkt Nachhaltigkeit) und der Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Migration und Mehrsprachigkeit) sind an dem Lern-

bereich nicht direkt beteiligt, wobei sich trotzdem etliche Anknüpfungspunkte bieten. Im Zuge des Lernbereichs sehen wir Lehrenden es u.a. als unsere Aufgabe, auf diese Anknüpfungspunkte aufmerksam zu machen und das Bewusstsein der Lehramtsstudierenden z.B. für Projektseminare und Forschungsvorhaben an der Europa-Universität zu stärken.

Einbettung in den Masterstudiengang

Die Lernbereiche sind eine Besonderheit im Flensburger Masterstudiengang M.Ed. Grundschule. Sie umfassen jeweils 15 ECTS Punkte (d.h. 450 Arbeitsstunden). Planmäßig finden in einem Lernbereich drei Lehrveranstaltungen mit jeweils 2 SWS und 5 ECTS statt, die entweder auf zwei Semester verteilt oder in einem Semester gemeinsam angeboten werden. Die Möglichkeit der Studierenden, diese Lernbereiche zu belegen, variiert je nach individueller Fächerkombination.

Alle Studierenden belegen im Masterstudium Seminare in ihren beiden Fächern, in Pädagogik sowie zwei zusätzlichen Lernbereichen. Studierende, die weder Mathematik noch Germanistik studieren, müssen die Lernbereiche Deutsch und Mathematik belegen, um einen Einblick in diese Fächer zu erlangen. Ist eines der *eigenen* Fächer Mathematik oder Germanistik, muss nur das jeweils andere als Lernbereich belegt werden und ein Lernbereich ist aus dem allgemeinen Angebot der Universität wählbar. Studierende, die sowohl Mathematik als auch Germanistik als Fächer studieren – dies ist jedoch eine sehr geringe Minderheit – können zwei Lernbereiche frei wählen. Zu den angebotenen Lernbereichen (außer Deutsch und Mathematik) gehören:

- Ästhetisch-kultureller Lernbereich
- Bewegung und Gesundheit
- Darstellendes Spiel
- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Ernährung
- Friesische Sprache und friesische Minderheit
- Naturphänomene in der Grundschule
- Niederdeutsch
- Umgang mit normativen Fragen

Sowie der hier behandelte Lernbereich „Globales Lernen“. Die Lernbereiche ermöglichen den Studierenden also, einen oder mehrere eigene Schwerpunkte zu wählen. Die Lernbereiche werden geregelt durch eine jeweils eigene fachspezifische Anlage zur Prüfungsordnung und entsprechende Modulkataloge.¹ Die Absolvent/-innen jedes Lernbereichs bekommen ein *Diploma Supplement*, das die Kompetenzen zusammenfasst, die im Lernbereich erworben wurden.

Organisatorische Herausforderungen

Organisatorische Herausforderungen sind häufig spezifisch für eine konkrete Hochschule. Jedoch ergeben systematische Vergleiche der Herausforderungen und Probleme durchaus teilweise Parallelen und Ähnlichkeiten. Anderen Akteuren, die mit Fragen nach der institutionellen Einbindung und Verankerung von Inhalten des Globalen Lernens befasst sind, können die Flensburger Erfahrungen als Vergleichshorizonte dienen.

Eine erste Herausforderung besteht darin, unter den drei beteiligten Fächern, die außerdem drei unterschiedlichen Instituten zugeordnet sind, eine Struktur zu finden, in der die Ge-

samtverantwortung für den Lernbereich klar ist und auch kontinuierlich übernommen wird. An den meisten Universitäten – so auch in Flensburg – werden personelle und finanzielle Ressourcen anhand der Anzahl eingeschriebener Studierender pro Fach verteilt. Lernbereichs-Studierende zählen in dieser Rechnung nicht selbstverständlich als „Studierende“. Die Fächer haben also nicht notwendigerweise ein organisatorisches Eigeninteresse am Lernbereich, es braucht jedoch eine Person in Gesamtverantwortung für die Beibehaltung und die Weiterentwicklung des Lernbereichs – eine Zuständigkeit. Diese Zuständigkeit ist in Flensburg über eine Beauftragung durch das Präsidium festgelegt worden.

Eine zweite Herausforderung besteht in der Sicherstellung der Kontinuität des Lernbereichs. Sind die Inhalte des Globalen Lernens innerhalb eines Instituts nicht durch mehrere Personen vertreten oder grundsätzlich als fachlich zentral anerkannt, kann eines der Seminare durch das Auslaufen einer befristeten Stelle (oder auch eine Emeritierung) in seiner inhaltlichen Kontinuität gefährdet sein. Hierfür müssen jeweils frühzeitig unterschiedliche Optionen als Lösungsmöglichkeiten gefunden werden (z.B. Lehraufträge, Verlängerungen, Entfristungen, Ausschreibung von Stellen mit einem bestimmten Profil).

Drittens ist der Kreis der Studierenden, welche die freien Lernbereiche wählen können, nicht immer sehr groß und die Platzverteilung der verschiedenen Angebote nicht aufeinander abgestimmt – einige Lernbereiche nehmen bis zu 30 Seminarteilnehmende auf; und es gibt kein System, in dem die Studierenden generell über die Inhalte der Lernbereiche informiert werden. Zusätzlich fehlt ein System, bei dem Studierende z.B. über eine zentrale Verteilung z.B. ihre Erst-, Zweit- und Drittwahl festlegen. Die Tendenz geht eher dahin, dass die Schnelligkeit der Einschreibung über den Platz in jedem einzelnen Lernbereich entscheidet. Für einen Lernbereich wie *Globales Lernen*, dessen Inhalt und v.a. Praxisbezug für ihre Tätigkeit als Grundschullehrer/-innen vielen Studierenden nicht spontan deutlich ist, ist dies ein Nachteil. Dies führte zu relativ kleinen Seminargruppen im Lernbereich.

Eine vierte organisatorische Herausforderung besteht darin, dass die Seminare inhaltlich aufeinander aufbauen, organisatorisch jedoch in einem Semester zu studieren sind. Dies führt zu einer hohen Anzahl an (möglichst hintereinander geschalteten) Blockveranstaltungen (in den ersten beiden Jahren jeweils zwei Seminare, im Jahr 2016 und 2017 alle drei Seminare), die für den Lernprozess nicht ideal sind. Ein Verbesserungsversuch im Studienjahr 2017/2018 ist die Auslagerung des Grundlagenseminars in das vorangehende Semester. Hier ist jedoch die jeweilige Gesamtarbeitsbelastung durch die Seminare der anderen Teilstudiengänge und Lernbereiche zu beachten und eine Abstimmung zur Ermöglichung einer möglichst großen Wahlfreiheit wichtig.

Inhaltliche Struktur, Konzeption und Erfahrungen im Lernbereich

Der Lernbereich *Globales Lernen* zielt in einem ersten Schritt auf den Erwerb von konzeptuellem Wissen rund um Ansätze des Globalen Lernens, die jeweils in Bezug auf das eigene Handeln als Lehrende im Grundschulkontext reflektiert und kontextbezogen umgesetzt werden sollen. Dazu gehört eine grund-

Seminar	Globalität und Transkulturalität – Theoretische Grundlagen zum Lernbereich Globales Lernen	Globales Lernen in der Grundschule	Kinder dieser Welt
Disziplinäre Verortung	Geographie	Geschichte	Anglistik/ Amerikanistik
Semesterwochenstunden	2	2	2
ECTS	5	5	5
Prüfungsleistung	Portfolio: Zusammenfassung und kritischer Kommentar (mit Aufbautexten) zu einem Grundlagen-text, schriftliche Reflexion zu drei weiteren thematischen Einheiten	Portfolio: Theoretische und grundschuldidaktische Aufarbeitung einer thematischen Einheit	Portfolio: Entwicklung (und Erprobung) einer 45-minütigen Unterrichtseinheit mit kritischer Reflexion
Bisherige Dozent/inn/en	Inken Carstensen-Egwuom	Prof. Dr. Bea Lundt, Nicole Gifhorn (Promotorin für Globales Lernen beim Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein), Thomas Rothenberg (Bildungsreferent Artefact Glücksburg)	Dr. Sibylle Machat, Susanne Grigull (2015 Museumspädagogin, jetzt Leiterin Schiffahrtsmuseum Flensburg)
Zentrale Inhalte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexion eigener Welt- und Menschenbilder und bisheriger (formeller und informeller) Lernerfahrungen mit Bezug zu den Themen des Globalen Lernens 2. Reflexion der eigenen Position in globalen Verflechtungen 3. Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen Globales Lernen als gesellschaftspolitisch umkämpftes und mit unterschiedlichsten Anliegen verbundenes Dokument 4. Thematische Einheiten mit theoretischen Texten, zu denen jeweils eine interaktive Einheit gestaltet wird. <ul style="list-style-type: none"> – Kultur und Transkulturalität – Postkoloniale Ansätze – Kritische Geopolitik – Globale Ungleichheit und wirtschaftliche Globalisierung – Globale Umweltveränderungen und Politische Ökologie – Konsum, Moral und Nachhaltigkeit – Migration(en) – Entwicklungszusammenarbeit – Postkapitalistische Ansätze und Sozialökologische Transformation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexion der Alltäglichkeit und Lokalität globaler Bezüge im Tagesverlauf eines Grundschulkindes 2. Einordnung der heutigen Globalisierung in globale historische Prozesse 3. Kennenlernen und grundschuldidaktische Reflexion verschiedener außerschulischer Lernorte 4. Kennenlernen und grundschuldidaktische Reflexion verschiedener Bildungsmaterialien zu den Themen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Besuch der Marsianer auf der Erde (Einheit zu Interkulturalität) 2. Kritische Betrachtung vorhandener Bildungsmaterialien (z.B. von GEPA, „Gemeinsam für Afrika“, Welthaus Bielefeld oder aus dem Bereich Sachunterricht der Europa-Universität Flensburg) anhand von Fragen und Anliegen, die aus der theoretischen Beschäftigung mit verschiedenen Themenbereichen entwickelt wurden. 3. Entwicklung und kritische Reflexion einer eigenen kleinen Einheit (45 Minuten) zum Globalen Lernen für eine Grundschulklasse 4. Diskussion von in den anderen Seminaren entstandenen und noch offenen Fragen zum Globalen Lernen
Methodische Besonderheiten	Die interaktiven Sitzungen werden von den Studierenden selbst gestaltet. Diskussionsmaterialien in Form von Videos, Aktionen von Initiativen, Reportagen, Fotos sowie Texten aus Zeitschriften oder offenen Briefen etc. werden jeweils durch die Dozentin oder die Studierenden bereitgestellt und für die folgenden Jahrgänge auf Moodle gesammelt.	Kennenlernen existierender außerschulischer Lernorte	Erprobung der selbst entwickelten Einheiten in der Studierendengruppe Optionale Erprobung der eigenen Einheit mit einer Grundschulklasse im Rahmen der „Jungen Uni“

Tab. 1: Die drei Seminare des Lernbereichs „Globales Lernen“

legende Reflexion der eigenen Positionierung – im Kontext globalen Wandels, gesellschaftlicher Diversität und transkultureller Verflechtungen. Durch die Einbettung in verschiedene disziplinäre Kontexte bietet der Lernbereich an der Europa-Universität Flensburg Einblick in verschiedene Forschungsdiskurse und deren Verbindungen zu Konzepten und Praxiselementen im Globalen Lernen. Die Entwicklung der Kompetenz zur kritischen Reflexion bestehender Lernmaterialien aus unterschiedlichen Perspektiven sowie zur Entwicklung eigener kleiner Projekte gehört ebenfalls zu den Zielen des Lernbereichs.

Der Lernbereich gliedert sich in drei Seminare, die in Tabelle 1 jeweils kurz zusammengefasst werden. Durch die Benennung der entsprechend zuständigen Dozent/inn/en wird deutlich, für welches Seminar die beiden Autorinnen dieses Textes jeweils verantwortlich sind.

Didaktische Ansätze und konkrete Beispiele

Eine zentrale didaktische Herausforderung ist die *Verzahnung von theoretischen und praktischen Anteilen im Lernbereich*. Im ersten Jahr der Durchführung des Lernbereichs sind die Seminare der beiden Autorinnen dieses Beitrags jeweils gemeinsam im Team-Teaching gestaltet worden, in den folgenden Jahren wurden sie – in weiterhin bestehender enger Verzahnung – getrennt unterrichtet. Konzeptuelles Ziel der gemeinsamen Entwicklung und erstmaligen Gestaltung dieser beiden Seminare war es, die einführende Theorie und die konkrete Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Dies wurde durch folgende didaktische Ansätze erreicht:

Erstens wurde ein gemeinsamer Einstieg entwickelt, der zum Ziel hatte, die Studierenden auf die Verzahnung von theo-

retischer Textarbeit, der Reflexion eigener Welt- und Menschenbilder sowie praktischer Erprobung didaktischer Ansätze vorzubereiten.

Durch die Abfrage der Erwartungen an den Lernbereich wurde deutlich: Viele Studierende erwarten von einem Seminar im M.Ed. Grundschule einen hohen Praxisbezug und brachten mehrheitlich gleich zu Beginn Fragen wie „Wie kann ich globale Themen in der Grundschule einbringen?“, „Wie kann ich eine Unterrichtsstunde zum ‚Globalen Lernen‘ mit den Kindern gestalten?“ mit. Daher war es von Anfang an wichtig, die Bereitschaft zur eigenen, theoretischen Arbeit und zur Selbstreflexion in Bezug auf Globales Lernen jenseits der angestrebten Tätigkeit als Lehrende an einer Grundschule zu fördern. Die Übung *Implizite Weltbilder* stellte dafür einen ersten Schritt dar. Verschiedene Materialien (Youtube-Videos: *Alle Kinder lernen lesen, Africa for Norway, The West Wing – Why are we changing Maps? (Ausschnitt), Yakari, (Trailer), Das Fest des Huhnes, (Trailer), Home von Yann-Arthus Bertrand, (Trailer), Taking Root. The Vision of Wangari Maathai, (Trailer)*, sowie Kinderatlanten, der *Atlas der wirklichen Welt*, ein *Pippi Langstrumpf*-Buch, einige *Indianer*-Hefte von Klett, eine aktuelle Spendenwerbung einer Nothilfe-Organisation) wurden den Studierenden zur Verfügung gestellt. Einführend wurde betont, dass wir ständig von Medien umgeben sind, die uns Vorstellungen der Welt vermitteln, oft eher implizit oder versteckt. Während einer Betrachtung der Materialien sollten die Fragen beantwortet werden: Welche Bilder über *das Globale* werden Kindern bzw. Erwachsenen vermittelt? Gibt es irritierende Momente? Stimmen die vermittelten Vorstellungen mit meinen Vor-Annahmen überein? Habe ich Kritik an den Materialien?

In dieser Übung wurde häufig das Gefühl eines Unbehagens mit existierenden Bildern in Kindermedien und alltäglichen Medienprodukten geäußert. Diesem Unbehagen weiter nachzuspüren, ist ein Ziel des Seminars. Implizite Welt- und Menschenbilder zu artikulieren und sie dadurch für die Diskussion und Reflexion zugänglich zu machen, stellt eine wichtige Kompetenz für Lehrende im Bereich des Globalen Lernens dar. Dazu ist eine Arbeit an theoretischen Ansätzen und Begrifflichkeiten hilfreich, welche die theoretischen Begrifflichkeiten immer wieder auf im Alltag beobachtbare Strukturen, Darstellungen und Haltungen bezieht.

Zweitens wurde die Verzahnung der drei Seminare des Lernbereichs durch eine von den Studierenden von Beginn an zu führende *Frageliste an das Globale Lernen* gefördert. In dieser *Frageliste* sammeln die Studierenden sowohl Fragen an die Praxis, die sich aus den theoretischen Reflexionen in den Seminaren ergeben, als auch konkrete umsetzungspraktische Fragen. Außerdem können auch ggf. noch offene Verständnisfragen eingebracht werden.

Das Seminar *Kinder dieser Welt* bot dann Raum für die Diskussion dieser Fragen. Für diese Diskussionen werden von Studierenden im Verlauf der ersten beiden Kurse des Lernbereichs für sie offene/ungeklärte Fragen in Bezug auf das Globale Lernen gesammelt und dann vor der ersten langen Sitzung an die Dozentin gesendet, die diese mit in die Veranstaltung bringt. Studierende clustern die Fragen zu Themenbereichen, die Fragen werden während allen Veranstaltungen durch Poster sichtbar gehalten und sich klärende Fragen werden entfernt, in den letzten Stunden der letzten Sitzung findet eine Abschlussdiskus-

sion noch offener Fragen statt. Fragen sind hier z.B. „Thema Eurozentrismus: Wie macht man Kindern, die in ihrer Entwicklung tendenziell noch sehr ichbezogen sind, klar, dass andere Lebensweisen gleichwertig mit ihren eigenen sind? Gibt es hier Unterrichtsvorschläge, Materialien, etc.?“, „Wie entscheide ich, wie stark ich vereinfache, welche Vereinfachungen sind sinnvoll, welche kontraproduktiv?“ (eingereichte Fragen 2017).

Um das Thema „Kultur und Transkulturalität“ zusätzlich zur theoretischen Reflexion im Seminar „Globalität und Transkulturalität“ auch erfahrungsbasiert zu bearbeiten, wird regelmäßig eine Übung zur interkulturellen Kommunikation durchgeführt. Das Vorbereitungsseminar zum dritten Kurs des Lernbereichs endet mit der Einführung des *interkulturellen Kommunikationstrainingsspiels Die Marsianer*, welches auf Grundlage von Horace Miners Aufsatz „Body Ritual among the Nacirema“ (1956) entwickelt wurde und u.a. im Mitarbeiter/-innentraining in der interkulturellen Betriebswirtschaftslehre weitverbreitet Anwendung findet (Kohls & Knight, 2004, 63ff.). Diese Aufgabe wurde passend auf Studierende des Lernbereichs abgewandelt und sendet diese als Marsianer in kleinen Gruppen auf Erkundungsmission zum Planeten Erde, wo diese dann an bestimmten Orten bestimmte Handlungsweisen von Erdlingen beobachten sollen, so z.B. Kindererziehung und Nahrungsaufnahmekonventionen bei McDonalds, Banken als Orte irdischer Bildung, Buchläden als irdische Krankenhäuser und Arztpraxen, etc. In der ersten großen Sitzung des Lernbereichs berichten die ‚Marsianer‘ über ihre Ergebnisse und Erfahrungen und entwickeln aufgrund der gesammelten Eindrücke Handlungsanweisungen an den marsianischen Präsidenten für einen ersten offiziellen Erstkontakt mit dem Planeten Erde.

Die bereits durch die Aufgabe vorgegebenen Interpretationsrahmen der einzelnen Orte führen *die Marsianer* zu zum Teil – je nach Abstraktionslevel der Gruppen – sehr eigenwilligen Interpretationen des Erlebten, was Teil der Aufgabe ist. So soll der Erstkontakt zwischen Erde und Mars schlussendlich – obwohl von beiden Seiten guter Wille gezeigt wird – scheitern, damit die Teilnehmer/-innen über Probleme bei interkulturellen Kontakten reflektieren und die Arbitrarität kultureller Verhaltensmuster erkennen. In einem weiteren Schritt reflektieren die Teilnehmer/-innen über ihre eigenen Erfahrungen beim Durchführen der Aufgabe und denken über Anwendungsmöglichkeiten der hier erkannten Relativität von Handlungs- und Orientierungsmustern auf zukünftige interkulturelle Kontakte in der Schule und in ihrem Umfeld nach.

Eine weitere Übung zur Verzahnung von Theorie und Praxis ist die *kritische Reflexion existierender Bildungsmaterialien*. In dieser Praxisaufgabe wenden Studierende die in den bisherigen Seminaren erarbeiteten und geclusterten Fragen, sowie ihre bisher erlangten Erkenntnisse und Kritikpunkte auf vorhandene Bildungsmaterialien an (z.B. Sachunterrichtskoffer der Europa-Universität Flensburg zu *Inuit, Kinder in Indien, Kinderrechte*) und kommentieren diese Materialien kritisch. Ebenfalls wird Raum für die Erarbeitung erster Verbesserungsvorschläge gegeben. Hierzu nutzen die Studierenden auch z.B. bereits bestehende *Fragelisten*, die ihnen zur Verwendung und kritischen Reflexion im Grundlagenseminar vorgestellt wurden. Hingewiesen wurde dabei u.a. auf eine Liste von Andreotti² sowie auf weitere kritische Analysen und Versuche der Überwindung von kolonialen Bildern (Autor*innenkollektiv Rassismus-

kritischer Leitfaden, 2015; Danielzik et al., 2013; Danielzik, 2013; Marmer, 2013; Berliner Entwicklungspolitischer Rat, 2012; Kersting & Hoffmann, 2011).

Im ersten Jahrgang des Lernbereichs fand zusätzlich eine Exkursion zum Tierpark Hagenbeck statt, während derer die Studierenden zu bestimmten Teilen und Artefakten des Parks kritische Reflexionen einführten. Dabei fragten sie danach, welche (kolonialen?) Weltbilder durch Artefakte und grundlegende Gestaltung des Tierparks implizit vermittelt werden – und welches Weltwissen Besucher mitbringen (müssen), um die Artefakte jeweils interpretieren zu können. Als Grundlage diente hier ein Text von Steinkrüger (2013). Durch den Gang in den Tierpark wurden die Studierenden (noch einmal) darauf aufmerksam, dass Globales Lernen auch in Bildungsmaterialien (oder an außerschulischen Lernorten) stattfindet, die nicht dezidiert thematisch so benannt bzw. ausgerichtet sind. Damit knüpfte die Exkursion zum Tierpark an die Eingangübung zu den *Impliziten Weltbildern* an. In den folgenden Jahren wurde durch Besuche und Kooperationen mit dem Flensburger Schifffahrtsmuseum³ sowie mit dem Artefact⁴ jeweils auf außerschulische Lernorte und Projektkonzepte in der näheren Umgebung aufmerksam gemacht und diese auf ihre Potenziale und mögliche Problematiken hin reflektiert.

Im Anschluss an diese auf vorhandenen Materialien basierenden Aufgaben sind Studierende gefordert, *selbst eine Unterrichtsstunde zu einem Thema des Globalen Lernens zu entwickeln*, in der sie eben diesen kritischen Reflexionen vorhandener Materialien Rechnung zeugen. Hier war es Studierenden der Jahrgänge 2014 und 2016 selbst überlassen, zu welchem Bereich sie etwas entwickeln – gefordert war eine Rahmensetzung durch Umriss der gesamten thematischen Einheit, inkl. praktischer und didaktischer Einordnung, sowie die Entwicklung der Materialien einer konkreten Unterrichtsstunde à 45 Minuten. Diese wurde im Seminar vorgestellt und von den anderen Studierenden kritisch reflektiert, worauf eine Überarbeitung zu folgen hatte. Hier entstanden u.a. Stunden zu *Ein Tagesablauf im Leben eines Kindes in Deutschland und in Indien*, *Wasserverbrauch in Deutschland und in Mozambique*, *Die Erdbeere und die Ananas – Vergleich von Transportwegen*, *Planspiel zu Klimaschutzverhandlungen mit unterschiedlichen Staaten als Akteuren*, *Was wird aus dem Müll in der Tonne?*, *Spielzeug und seine Produktion*, *Mit dem Buch Bestimmt wird alles gut (Kirsten Boie) über Flucht sprechen*, *Siegel auf Milch und Eier*. Bezeichnend für den gesamten Lernbereich ist es, dass die Studierenden die Unterrichtsentwürfe gegenseitig kritisch reflektierten und nach der Diskussion bei den Studierenden eher ein Unbehagen (z.B. mit einseitigen, rassistischen Bildern, Idealisierungen, Vereinfachungen oder implizit vermittelten Ungleichwertigkeiten) als eine große Begeisterung über ihre selbst hergestellten oder verwendeten Materialien entsteht. Dieses Unbehagen und auch die kontinuierliche Verbesserung der eigenen Lehrpraxis durch kritische Reflexion zu fördern – und die Studierenden trotzdem zu ermutigen, im Alltag als Lehrer/-in wenigstens „etwas“ zu tun, ist Basis dieser Einheit, ganz im Sinne eines ‚Try Again. Fail Again. Fail Better‘ (Samuel Beckett, 1996, zitiert nach Haschemi Yekani et al., 2011). Im Jahrgang 2017 entwickelten die Studierenden einen gemeinsamen Projekttag zum Thema *Transportwege von Obst*, welcher in der 4. Klasse einer Grundschule durchgeführt wurde.

Inhaltliche Herausforderungen und Erfahrungen

Im Folgenden berichten die Autorinnen über Herausforderungen und Erfahrungen in den von ihnen unterrichteten Teilen des Lernbereichs.

Reflexionen zum Theorie-seminar

Inhaltlich ist in einer universitären Veranstaltung zum Globalen Lernen wichtig, nicht lediglich den Orientierungsrahmen *Globale Entwicklung* in der ersten Fassung (BMZ/KMK, 2007) bzw. in der überarbeiteten Neuauflage (BMZ/KMK, 2016) zu kennen und jeweils fachspezifisch anwenden zu können. Vielmehr geht es darum, einen Einblick in die Debatten und unterschiedlichen Positionen im Feld der Erstellung eines solchen Orientierungsrahmens zu bekommen. Die *globale Entwicklung ist ein umkämpftes Feld* – entsprechend sind in einem Dokument wie dem Orientierungsrahmen viele unterschiedliche Stimmen, Ansätze, Disziplinen, Positionen und Haltungen zusammengetragen, die sich durchaus teilweise widersprechen. Diese werden in (teilweise) öffentlichen Debatten um Problematiken, Herausforderungen und Machtverhältnisse in der Bestimmung von Inhalten, Konzepten und Begrifflichkeiten entwickelt. Um diese Deutungs- und Rahmungskämpfe in Ansätzen nachvollziehen zu können, werden im Einstieg zum ersten Seminar neben dem Orientierungsrahmen unterschiedliche Texte angeboten (Danielzik, 2013; Danielzik et al., 2013; Eberlein, 2013; Overwien, 2013; Krämer, 2013; Ziai, 2013a), u.a. auch ein offener Brief, der während der Überarbeitungsphase kursierte.⁵ So wird zu Beginn des Lernbereichs bereits eingeführt, wie breit und ausdifferenziert die gesellschaftliche Diskussion um das Globale Lernen ist. Dabei wird ebenfalls thematisiert, wie sich Verbindungslinien oder Abgrenzungsbewegungen zu (den Studierenden teilweise bekannten) Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung oder der Umweltbildung ziehen lassen (Scheunpflug, 2008). Durch diese Art der Einführung in den Orientierungsrahmen gelangten die Studierenden selbst recht bald zu der Frage, inwiefern es möglich oder wünschenswert sei, als Lehrkraft eine *neutrale* Perspektive auf Themen des *Globalen Lernens* zu vermitteln – oder ob z.B. eine deutliche Positionierung mit einer eigenen Perspektive und Meinung sowie das Angebot verschiedener Perspektiven sinnvoller sei. Die Reflexion dieses Themas (Wie kann der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven gelingen? Wie rechtfertige ich die Setzung normativer Leitlinien? Oder ist das schon *Überwältigung* der Kinder?) zog sich durch den gesamten Lernbereich (u.a. auch die offene Abschlussdiskussion im Seminar *Kinder dieser Welt*). Diese und ähnliche Fragen spiegeln sich auch in wissenschaftlichen Reflexionen und Überblickswerken zum Globalen Lernen (Frieters-Reermann, 2010; Lang-Wojtasik & Klemm, 2012).

Im ersten Durchgang des Seminars „Globalität und Transkulturalität“ stand der letzte Punkt, *Postkapitalistische Ansätze und sozial-ökologische Transformationen*, noch nicht auf dem Seminarplan. Der Anlass für den Einbezug dieses Themas war der Folgende: Durch den Lernbereich *Globales Lernen* entstand bei den Studierenden der Eindruck, als Individuum den globalen, komplexen und überwältigenden Problemlagen, die durch den Lernbereich stärker ins Bewusstsein gerückt waren, ohnmächtig und hilflos gegenüberzustehen. Aus solchen Eindrücken könnten, so ergab sich in der gemeinsamen Reflexion

des Grundlagenseminars mit den Studierenden, teilweise lähmende Schuldgefühle oder Tendenzen zur Verdrängung der erlernten Inhalte erwachsen.

Wie es eine Studierende aus dem Jahr 2017 ausdrückte: „Aufgrund der Größe, Komplexität und der fundamentalen Bedeutung für das Fortbestehen der Menschheit auf diesem Planeten, die das Thema „Globales Lernen“ beinhaltet, fällt es [...] denjenigen, die sich hiermit auseinandersetzen schwer, nicht in eine Art Handlungsohnmacht zu verfallen und sich vor eine Ausweglosigkeit gestellt zu sehen.“ (Studierende 2017, schriftliche Reflexion).

Diskussionen unter Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Geographie und Norbert-Elias-Center für Transformationsforschung) ergaben ähnliche Erfahrungen. In dieser Phase wurde der Text „Teaching a Politics of Hope and Possibility“ (Cameron, 2007) die Grundlage für die Entwicklung einer weiteren Seminareinheit. Der Text beschreibt die Schwierigkeiten, aber auch inhaltliche Ansätze für Lehrende, die eine kritische Betrachtung von sozialen und ökologischen Problemen anregen und gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten und Hoffnung für die Zukunft vermitteln möchten.

Grundlage des Lernziels der letzten Seminareinheit war das Zitat von Frederic Jameson (1994, zitiert nach Gibson-Graham, 2006, ix): „It seems to be easier for us today to imagine the thoroughgoing deterioration of the earth and of nature than the breakdown of late capitalism; perhaps that is due to some weakness in our imaginations.“ Das Seminar hatte damit zum Ziel, in einem realistischen Rahmen die Vorstellungskraft der Studierenden (und von uns Lehrenden) anzuregen. Es wurde Raum dafür gegeben, sich Lebensweisen vorzustellen und existierende Ansätze wahrzunehmen, die Alternativen zum hohen Energie- und Ressourcenverbrauch des modernen Kapitalismus entwickeln. So wurden mehrere Texte, die sich mit Überlegungen zu Alternativen zum Status Quo befassten (Gibson-Graham, 2006, 2011; Bauhardt, 2015; Martens, 2015; Habermann, 2015; Konzeptwerk Neue Ökonomie, 2013) ausgewählt, sowie ein Fokus auf alltägliche ökologische oder soziale Widerstände und gesellschaftliche Umbewertungen gelegt. Im Jahr 2016 entschieden sich die Studierenden für die Vorstellung der Stiftung *Futurzweifel*⁶ sowie von lokalen Projekten und Vorhaben u.a. zur solidarischen Landwirtschaft, außerdem wiesen sie zusätzlich zum Seminar auf den während des Semesters erscheinenden Film *Tomorrow. Die Welt ist voller Lösungen* (Laurent et al., 2016) hin. Im Jahr 2015 wurde u.a. Dr. Klara-Helene Stumpf, die Leiterin eines Forschungsprojektes zur *Gemeinwohlökonomie* (Kny et al., 2016) ins Seminar eingeladen. Ein Nebeneffekt des Einbezugs dieser Seminareinheit war es, die Studierenden auf Inhalte von Forschungsprojekten und Forschungszentren innerhalb der eigenen Universität hinzuweisen, die ihnen bis dahin unbekannt waren.

Ein Studierender reflektierte im Seminar tiefsitzende familiäre (und gesellschaftliche) Vorstellungen eines „gelingenden, erfolgreichen Lebens“, die alternativen Praxen entgegenstünden. Sein Cousin lebe seiner Meinung nach sehr nachhaltig, werde aber von der gesamten Familie als „gescheiterte Existenz“ angesehen (Studierender 2015, mündliche Semindiskussion). Eine andere Studierende nahm eine ähnliche Reflexion zum Anlass, eine Lehreinheit für eine vierte Klasse zu entwickeln, in der eine alternative, ökologische Kommune mit

ihren Werten, Praxen und Begründungen für die Wahl ihrer Lebensweise vorgestellt wurde. Zusätzlich zu den Themen Nachhaltigkeit und Ökologie konnte so ein Aspekt interkulturellen Lernens (Wissen über Differenzen und Verstehen von Beweggründen) berührt werden (Studierende 2014, mündliche Projektvorstellung).

Aufbauend auf die Einheit *Konsum, Moral, Nachhaltigkeit* in Verbindung mit dieser neu gestalteten Seminareinheit wurde die Frage aufgegriffen, wie Lehrende die Schüler/-innen eigentlich sehen: Als (zukünftige, moralische, nachhaltige?) Konsument/inn/en und/oder als politische Subjekte? So wurde darüber diskutiert, inwiefern der Fokus auf einen *guten, moralisch einwandfreien* Konsum eine Engführung der Nachhaltigkeitsdebatte sei und kapitalistische Verhältnisse stabilisiere. Außerdem führe die Konzentration auf (moralischen) Konsum möglicherweise zu einer Stabilisierung von Ungleichheit in der Klassengemeinschaft: Ausgehend von den finanziellen Möglichkeiten und Haltungen der Eltern wird ein Kind als *moralischer* als ein anderes Kind gesehen. Eine Alternative zu solchen Unterrichtsinhalten ist die Fokussierung auf mögliche gesellschaftliche Einflussnahme durch die eigene politische Stimme und Aktivitäten außerhalb der Welt des Konsums (Verzichten, Containern, Sammeln, Protestieren, Reparieren, Teilen, Tauschen, ...). Dies führte zu Überlegungen, dass die Schüler und Schülerinnen z.B. im Unterricht Briefe an Unternehmen schreiben könnten, um Informationen zu den Herstellungsbedingungen ihrer Spielzeuge oder Kleidung zu erbitten oder problematische Zustände zu kritisieren.

Ein zentrales Thema, das sich jeweils durch den Lernbereich zog, war die *Einsicht in den Eurozentrismus und damit die Beschränktheit der eigenen Weltsicht*, die vormalig häufig als „neutral-objektiv“ gedeutet wurde. Dieses Thema wurde von den Studierenden in der Reflexion jeweils mit vielen verschiedenen Themenbereichen verbunden, kritisch reflektiert wurde jeweils die Frage „Wie kommen wir eigentlich (ansatzweise) zu einer Überwindung unseres Eurozentrismus?“. Dazu sind im Laufe der Jahre verschiedene Ansätze entstanden. Unter anderem in den Themenbereichen *Politische Ökologie* (Flitner, 2014; Flitner & Görg, 2008; ENTITLE – European Network of Political Ecology, 2014) *Wirtschaftliche Globalisierung* (Allen, 2008; Oßenbrügge, 2012; Giese et al., 2011) und *Entwicklungszusammenarbeit* (Müller-Mahn & Verne, 2014; Neuburger & Schmitt, 2012; Ziai, 2012; Ziai, 2013b) wurde die Möglichkeit von Veränderungsprozessen durch Aktivismus von marginalisierten Gruppen im Globalen Süden aufgezeigt. Den Eurozentrismus vieler *Entwicklungsprojekte* durch die Fokussierung auf soziale Bewegungen oder politisch-ökologische Ansätze (z.B. Buen Vivir) aus dem Globalen Süden zu durchbrechen, war ein wichtiger Aspekt dieser Seminareinheiten. Als wichtigen Moment beschrieben z.B. einige Studierende des Jahres 2015 eine Szene aus einem selbst entwickelten Planspiel zu globalen wirtschaftlichen Verflechtungen (auf der Basis der oben zitierten Texte) im Grundlagenseminar. In einer Szene zu möglichen Veränderungen der Arbeitsbedingungen wurde deutlich, dass es die Selbstorganisation der Arbeiter/-innen in der Fabrik war, der realistischerweise ein Interesse an sowie die theoretische Möglichkeit zur Durchsetzung tatsächlicher Veränderungen zugetraut wurde. Durch diese Fokussierung auf die Akteurskraft, die politischen Widerstandsbewegungen und

kollektiven Strategien derjenigen, die oft lediglich als *Opfer* dargestellt werden, wird eine Chance zur Überwindung rein eurozentrischer Perspektiven eröffnet.

Reflexionen zum Seminar: „Kinder dieser Welt“

Die Aufgabe des *Besuchs der Marsianer auf der Erde* führt von Jahrgang zu Jahrgang zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, da es Studierenden hier nicht immer in gleicher – und eigentlich geforderter – Weise möglich ist, den ihnen kulturell vertrauten Interpretationsrahmen zu verlassen und den marsianischen Blickwinkel einzunehmen. Sollte dies im Verlauf der Vorstellung der Exkursionsergebnisse offensichtlich werden, gilt es der anschließenden Diskussion entsprechend mehr Platz zuzugestehen und hier im Nachhinein eine Abstraktionsebene über „artefacts, attitudes, norms and values“ (Browaeys & Price, 2008, S. 4), deren Persuasivität und deren Erkennungsmöglichkeiten einzufügen.

In den Jahrgängen 2014 und 2016 entwickelten die Studierenden (wie bereits erläutert) eine eigene Grundschulunterrichtsstunde zu einem Themenbereich des Globalen Lernens, die im Seminar vorgestellt und kritisch reflektiert wurde. Im Jahrgang 2017 ergab sich durch eine Schulkooperation eine Besonderheit. Die hier gesammelten Erfahrungen werden im Folgenden erläutert.

Im Sommersemester 2017 wurde die Möglichkeit genutzt – im Rahmen des Schuladoptionsprogramms der Europa-Universität Flensburg und des Projekts „Junge Uni“ – die im dritten Teilmodul des Lernbereichs Globales Lernen entwickelten Unterrichtsstunden während eines Projekttag in einer vierten Klasse in Flensburg in der Praxis auszuprobieren. Die Lehrerin dieser Klasse suchte sich aus mehreren von den Studierenden des Lernbereichs in Koordination mit der Dozentin vorgeschlagenen Themen einen Projekttag zum Thema *Transportwege von Obst* mit einem Schwerpunkt auf Regionalität und Saisonalität aus, der Ende Juni 2017 an einem Freitag in der Klasse durchgeführt wurde.

Die Studierenden des Lernbereichs bewerteten diesen Projekttag in der Nachbesprechung als (nur) teilweise gelungen – durch Zeitmangel wurden nicht alle didaktischen Ziele erreicht. Die nicht behandelten Themen wird die Lehrerin, da ihr alle von den Studierenden entwickelten Materialien zur Verfügung stehen, in den folgenden Stunden jedoch aufgreifen. Durch den konkreten Praxisbezug bewerteten die Studierenden den Projekttag jedoch als sehr hilfreich, was das konkrete Unterrichten von Themen des Globalen Lernens sowie die Ausarbeitung einer mehrstündigen Unterrichtseinheit zu einem Themenfeld des Lernbereichs betrifft. Außerdem sahen sie die Entwicklung und Durchführung des Projekttags als hilfreich für das im 3. Semester anstehende Praxissemester an.

Als Dozentinnen des Lernbereichs und im Vergleich zu den Kursinhalten der vergangenen Semester teilen die Autorinnen diese Beurteilung nur bedingt. Die Einschätzung, dass der konkrete Praxisbezug und das Erstellen und Umsetzen eines Projekttag zu einem Aspekt des Globalen Lernens, inkl. der Erfahrungen in der Schulklasse, für die Studierenden hilfreich und lehrreich war, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings sehen die Autorinnen im Rückblick die sehr starke thematische Engführung, die die Gestaltung des Projekttag

mit sich brachte, kritisch. Durch die Ausgestaltung thematisch zusammenhängender und aufeinander aufbauender Stunden ist im dritten Teil des Lernbereichs viel von der thematischen Breite verloren gegangen, die dort in den Jahren vorher besprochen wurde. In den vorherigen Seminaren war es den Studierenden möglich, ein Thema zu wählen, das sie persönlich beschäftigte oder das ihnen in der theoretischen Diskussion besonders viele Erkenntnisse oder neue, spannende Perspektiven vermittelt hatte. Diese Freiheit fiel in diesem Jahr weg. Auch für die vertiefte kritische Analyse bereits bestehender Materialien zum Globalen Lernen blieb weniger Zeit. Eines der Ziele des Seminars, die reflektierte Diskussion der in den anderen zwei Bereichen des Globalen Lernens gemachten Erfahrungen und des dort erlernten Wissens und dessen Auswirkungen auf die eigene Lehrerendenpersönlichkeit und Haltung zu Fragen von Bildung und Erziehung konnte so nur in Teilen erreicht werden, da hierfür weniger Zeit zur Verfügung stand.

Des Weiteren konnten noch offene Fragen im Bezug zu Aspekten des Globalen Lernens in diesem Jahr nur in 40 Minuten diskutiert werden, während hierfür im Jahrgang vorher mehr als 180 Minuten Raum von den Studierenden (inkl. einer auf Wunsch der Studierenden angefügten zusätzlichen Doppelstunde) eingenommen wurde, was von Studierenden laut Evaluation des Seminars immer sehr geschätzt wurde: „Mir brachte die Diskussionen über spontane Fragen, grundlegende Fragen zum Bereich ‚Globales Lernen in der Grundschule‘ und zu den einzelnen Vorträgen sehr viel.“ „Besonders gut sind die Diskussionen an der Veranstaltung. Spontane Fragen und grundlegende Fragen des Bereiches ‚Globales Lernen‘ wurde[n] sehr lange, angeregt und gewinnbringend diskutiert.“ (Anon, EVASYS Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden SoSe 2016). Auch aus Dozentinnensicht stellt diese Diskussion einen der zentralen Teile des abschließenden Seminars des Lernbereichs dar: Sie bietet die Möglichkeit des gemeinsamen Rückblicks, der Thematisierung übergreifender Fragestellungen zwischen Theorie und Praxis sowie der Reflexion der eigenen Positionierung als Lehrende.

Fazit und Ausblick in die Zukunft

Ausgehend von dieser Momentaufnahme und Reflexion des Lernbereichs *Globales Lernen* an der Europa-Universität Flensburg sehen die Autorinnen diesen keineswegs als bereits voll ausgereift an. Vielmehr gibt es weiterhin kontinuierliche Diskussionen über konzeptuelle Änderungen und organisatorische Verbesserungsmöglichkeiten. Eine dieser Maßnahmen ist die bereits erwähnte Verschiebung des ersten Seminars des Lernbereichs in das kommende Herbstsemester 2017, zur Entzerrung und zum Rückbau der im Lernbereich durchgeführten Blockveranstaltungen. Für das folgende Frühjahrssemester 2018 ist geplant, das zweite Seminar weiterhin als Blockveranstaltung zu Anfang des Semesters durchzuführen, um daran anschließend das dritte Seminar als vierstündige 14tägige Veranstaltung abzuhalten.

Inhaltlich wünschen sich die Studierenden oft eine Beschäftigung mit der Lebensrealität von Kindern in aller Welt. In den Materialien, die für Grundschulkindern angeboten werden, kritisieren sie jedoch häufig lückenhafte Informationen und eurozentrische Beschreibungen, außerdem vermissen sie eine Sensibilität für die Perspektiven der Kinder. Hier steht es

noch bevor, z.B. theoretische Ansätze und grundlegende Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendgeographien (Jahnke, 2013; Skelton, 2009; Holloway, 2014) und der internationalen Kindheitsforschung z.B. zu häufig behandelten Themen wie Kinderarbeit, Straßenkinder, sowie transnationale Verbindungen von Kindern und Jugendlichen (Noack Napoles, 2008; Kleeberg-Niepage, 2007; Mizen & Ofosu-Kusi, 2013a; Mizen & Ofosu-Kusi, 2013b; Hörschelmann & Refaie, 2014) in das Theorie-Seminar einzubetten. Weiterhin wurde im Jahr 2014 im Theorie-seminar auf der Basis eines relativ alten, aber theoretisch und empirisch fundierten und gut verständlichen Textes von Mannitz (2002) auch das Thema des schulischen Umgangs mit religiöser Diversität eingeführt. Hier besteht ebenfalls für die weitere Konzeptarbeit die Überlegung, dieses Thema wieder aufzugreifen und auf die aktuelle Situation zu beziehen. Wie diese Beispiele zeigen, ist es eine beständige Herausforderung, zu möglichst vielfältigen Themen ein Grundlagenwissen zu vermitteln, aber gleichzeitig die Seminare nicht zu überfrachten.

Die weitere Entwicklung des Lernbereichs wird auf dessen Homepage⁷ nachzuvollziehen sein.

Anmerkungen

- 1 Diese sind hier einsehbar: <http://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/im-studium/dokumente-zum-studium/ordnungen-master/med-lehramt-an-grundschulen/ordnungen-2015/>.
- 2 <http://globalwh.at/heads-up-checklist-by-venessa-de-oliveiraandreotti>
- 3 <http://www.flensburg.de/Kultur-Bildung/Kultureinrichtungen/Schiffahrtsmuseum/Koloniales-Erbe>
- 4 <http://www.artefact.de/de/ueber-uns/index.html>
- 5 <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>
- 6 www.futurzwei.org
- 7 <http://www.uni-flensburg.de/globales-lernen>

Literatur

- Allen, J. (2008). Claiming connections: a distant world of sweatshops? In C. Barnett, J. Robinson & G. Rose (Hrsg.), *Geographies of globalisation. A demanding world* (2. Aufl., S. 7–54). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2007). Globales Lernen in Forschung und Lehre. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(1), 2–6.
- Author*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Zugriff am 24.08.2017 http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf
- Bauhardt, C. (2015). *Feministische Kapitalismuskritik und postkapitalistische Alternativen*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211047/feministische-kapitalismuskritik-und-postkapitalistische-alternativen>
- Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (2012). *Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Zugriff am 11.07.2017 <http://eineweltstadt.berlin/wie-wir-arbeiten/rassismuskritik/von-trommlern-und-helfern-2007/>
- BMZ/KMK (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 12.12.2013 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf, zuletzt aktualisiert am 2007
- Browaey, M. & Price, R. (2008). *Understanding Cross-Cultural Management*. Harlow: Pearson.
- Cameron, J. (2007). *Teaching a Politics of Hope and Possibility. Invited Keynote Presentation to SocCon 2007* (National Conference of New Zealand Social Sciences Teachers). Zugriff am 22.05.2015 <http://www.communityeconomies.org/site/assets/media/old%20website%20pdfs/Papers/on%20rethinking%20the%20economy/Teaching%20a%20Politics%20of%20Hope%20and%20Possibility.pdf>
- Danielzik, C. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Danielzik, C., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Zugriff am 11.07.2017 <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>
- Eberlein, R. (2013). Finger on the trigger. *Eine ethnologisch-autobiographische Zwischenbilanz von unserem inzwischen leider verstorbenen Autor Ruben Eberlein*. Zugriff am 15.07.2017 https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/338_fairtrade/eberlein
- ENTITLE – European Network of Political Ecology (2014). *What is Political Ecology?* Zugriff am 15.07.2017 <https://www.youtube.com/watch?v=HLVE69QZt5w>
- Flitner, M. (2014). Global Change. In J. Lossau, T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie* (S. 81–93). Stuttgart: Ulmer.
- Flitner, M. & Görg, C. (2008). Politik im Globalen Wandel. Räumliche Maßstäbe und Knoten der Macht. In A. Brunnengräber, H.-J. Burchardt & C. Görg (Hrsg.), *Mit mehr Ebenen zu mehr Gestaltung? Multi-Level-Governance in der transnationalen Sozial- und Umweltpolitik* (S. 163–181). Baden-Baden: Nomos.
- Frieters-Reermann, N. (2010). Zwischen Normativität und Komplexität. Spannungsfelder und Widersprüche entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit in Nichtregierungsorganisationen. Gruppendynamik und Organisationspsychologie. *Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 41(3), 219–233.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). The end of capitalism (as we knew it). A feminist critique of political economy. *Capital & Class*, 21(2), 186–188.
- Gibson-Graham, J. K. (2011). A feminist project of belonging for the Anthropocene. *Gender, Place & Culture*, 18(1), 1–21.
- Giese, E., Mossig, I. & Schröder, H. (2011). *Globalisierung der Wirtschaft. Eine wirtschaftsgeographische Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Habermann, F. (2015). *Commonsbasierte Zukunft. Wie ein altes Konzept eine bessere Welt ermöglicht*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211051/commonsbasierte-zukunft-wie-ein-altes-konzept-eine-bessere-welt-ermoglicht>
- Haschemi Yekani, E., Dietze, G. & Michaelis, B. (2011). ‚Try Again. Fail Again. Fail Better.‘ Queer Interdependencies as Corrective Methodologies. In Y. Taylor, S. Hines & M. E. Casey (Hrsg.), *Theorizing intersectionality and sexuality* (S. 78–98). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Holloway, S. L. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies*, 12(4), 377–392.
- Hörschelmann, K. & Refaie, E. (2014). Transnational citizenship, dissent and the political geographies of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39(3), 444–456.
- Jahnke, H. (2013). Kinder- und Jugendgeographien. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z* (S. 137–139). Braunschweig: Westermann.
- Kersting, P. & Hoffmann, K. W. (Hrsg.) (2011). *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie.
- Kleeberg-Niepage, A. (2007). *Kinderarbeit, Entwicklungspolitik und Entwicklungspsychologie. Arbeitende Kinder als Herausforderung für die universalisierte eurozentrische Konstruktion von Kindheit*. Hamburg: Dr. Kovac.
- KMK/BMZ (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 15.07.2017 https://www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_EG/Angebote_A_Z/Lernbereich_Globale_Entwicklung_in_der_Schule/Orientierungsrahmen%20fuer%20den%20Lernbereich_barrierefrei.pdf
- Kny, J., Sommer, B., Stumpf, K. & Wiefek, J. (2016). *Mehr als CSR? Gemeinwohlorientiertes Wirtschaften unter der Lupe*. Bericht zum NEC-Forschungsprojekt GIVUN (Langfassung). Zugriff am 15.07.2017 <http://www.forum-csr.net/News/9415/MehrsCSR.html>
- Kohls, L. R. & Knight, J. M. (2004). *Developing Intercultural Awareness. A Cross-Cultural Training Handbook*. London: Nicolas Brealey.
- Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2013). *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*. München: oekom.
- Krämer, G. (2013). *Augen zu vor der Schuld der Anderen. Für radikale Antirassisten sind die Bösen immer weiß*. Zugriff am 13.05.2014 <http://www.welt-sichten.org/artikel/17560/augen-zu-vor-der-schuld-der-anderen>
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (2012). *Globales Lernen. Handlexikon*. Münster: Klemm u. Oelschläger.
- Laurent, M., Dion, C. & Lévy, B. (2016). *Tomorrow – Die Welt ist voller Lösungen*. Zugriff am 15.07.2017 www.tomorrow-derfilm.de

- Mannitz, S. (2002). Religion in vier politischen Kulturen. In W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.), *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern* (S. 101–138). Münster: Waxmann.
- Marmar, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrika-bildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- Martens, H. (2015). *Anders Wirtschaften – genossenschaftliche Selbsthilfe*. Zugriff am 15.07.2017 <http://www.bpb.de/apuz/211049/anders-wirtschaften-genossenschaftliche-selbsthilfe>
- Miner, H. (1956). Body Ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58(3), 503–507.
- Mizen, P. & Ofosu-Kusi, Y. (2013a). A Talent for Living. Exploring Ghana's 'New' Urban Childhood. *Children & Society*, 27(1), 13–23.
- Mizen, P. & Ofosu-Kusi, Y. (2013b). Agency as Vulnerability. Accounting for Children's Movement to the Streets of Accra. *Sociological Review*, 61(2), 363–382.
- Müller-Mahn, D. & Verne, J. (2014). Entwicklung. In J. Lossau, T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie* (S. 94–107). Stuttgart: Ulmer.
- Neuburger, M. & Schmitt, T. (2012). Theorie der Entwicklung – Entwicklung der Theorie Post-Development und Postkoloniale Theorien als Herausforderung für eine Geographische Entwicklungsforschung. *Geographica Helvetica*, 67(3), 121–124.
- Noack Napoles, J. (2008). Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit. Praxeologische Reflexionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit in Brasilien (PETI). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(4), 25–32.
- Oßenbrügge, J. (Hrsg.) (2012). *Geographie der Weltwirtschaft – nach der Krise ist vor der Krise*. Hamburg: Institut für Geographie der Universität Hamburg.
- Overwien, B. (2013). *Critical Whiteness II: Die Critical Whiteness Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht*. Zugriff am 24.08.2017 http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/iz3w-overwien_globales_lernen_neu_kurzbeo-24-07-2013end.pdf
- Scheunpflug, A. (2008). *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens*. Zugriff am 24.08.2017 <http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Scheunpflug%3A%20Konzeptionelle%20Weiterentwicklung.pdf>
- Skelton, T. (2009). Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration. *Geography Compass*, 3(4), 1430–1448.
- Steinkrüger, J. (2013). *Thematisierte Welten. Über Darstellungspraxen in Zoologischen Gärten und Vergnügungsparks*. Bielefeld: transcript.
- Ziai, A. (2012). Post-Development: Fundamentalkritik der „Entwicklung“. *Geographica Helvetica*, 67(3), 133–138.
- Ziai, A. (2013a). *Das Imperium schlägt zurück. Georg Krämers Kritik am Antirassismus zeichnet ein verzerrtes Bild*. Zugriff am 13.05.2014 <http://www.welt-sichten.org/artikel/18311/das-imperium-schlaegt-zurueck>
- Ziai, A. (2013b). Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 15–19.

Dr. Inken Carstensen-Egwuom

verteidigte im Jahr 2016 erfolgreich ihre Dissertationsschrift mit dem Titel „Intersektionalität und Transnationalismus zusammen denken. Eine intersektionale Perspektive auf die transnationale soziale Positionierung nigerianischer Migranten in Bremen“ an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Migration, Konzepte (städtischer) Differenz und Ungleichheit, Globales Lernen sowie Positionalität und Reflexivität in der qualitativen Forschung. Sie arbeitet seit Oktober 2016 in der Anlauf- und Beratungsstelle für ehrenamtliches Engagement mit Geflüchteten bei der Stadt Flensburg.

Dr. Sibylle Machat

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg, ihr aktuelles Buchprojekt (Habilitation) beschäftigt sich mit der ‚Darstellung des Planeten Erde im amerikanischen Kinderbuch von 1820-heute‘. An der EUF unterrichtet sie amerikanische Geschichte, Literatur und Kultur, im Lernbereich Globales Lernen sowie im außerschulischen Master Kultur-Sprache-Medien, dessen stellvertretende Studiengangsleiterin sie ist.