

## Rezensionen

Redaktion Weltalmanach (Hg.) (2017). *Der neue Fischer Weltalmanach 2018. Zahlen, Daten, Fakten.* 736 S. + CD ROM, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)/United Nations Population Fund (UNFPA) (Hg.) (2017). *Weltbevölkerungsbericht 2017. Gespaltene Welt – Reproduktive Gesundheit und Rechte in Zeiten der Ungleichheit.* 82 S., (Deutsche Kurzfassung), Hannover.

T. Müller-Heidelberg et al. (2017). *Grundrechte-Report 2017. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland.* 223 S., Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

OECD (Hg.). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren.* 568 S., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bei einer Rezension zu Jahrbüchern und Almanachen stellt sich sofort die Frage, ob entsprechende Werke denn überhaupt noch zeitgemäß sind und nicht eher etwas für bibliophile Sammler? Aber, „Hand aufs Herz“, wo bekommen wir denn einen Überblick über einen Jahresverlauf her? Aus dem Netz? Und wenn ja, lesen wir dann am Bildschirm die oftmals mehreren hundert Seiten? In vielen Fällen finden wir eine andere Lösung – so meine Vermutung: Wir lassen es sein! Jahrbücher und Almanache haben aus verschiedenen Gründen ihren Charme und Mehrwert scheinbar verloren. In einer „to go-Kultur“ halten solche Printmedien nur auf und sind „Zeitfresser“ geworden!?

Voraussetzung für eine Mehrwertnutzung solcher Werke sind zweierlei: Man benötigt ein Interesse am Überblick, am „Großen Ganzen“, und Disziplin in der Arbeit. Wenn beides vorhanden ist, dann greifen wir zum Jahrbuch und zum Almanach. Und in diesem Sinne habe ich einige Vorschläge:

Der Klassiker unten den jährlichen Nachschlagewerken ist in Deutschland zweifellos der „Fischer Welt-Almanach“, der erstmals für 1960 erschien und derzeit auch noch (!) allen Online-Konkurrenzen als Printausgabe trotzt. Die Gliederung ist klassisch und bewährt: Im Einleitungskapitel werden für 2017 wesentliche globale Themen prägnant und immer mit Farbfotos und farbigen Tabellen/Grafiken aufgezeigt: Pressefreiheit, Gewalt gegen Frauen, Krieg und Konflikte, Raumfahrt, Hunger und Naturkatastrophen. Nach diesem Warming up folgt der umfangreichste Teil des Almanachs: 195 Staaten von Afghanistan bis Zypern werden im Umfang von einer Seite (z.B. Vatikanstadt) bis zu 48 Seiten (BRD) vorgestellt – bei den USA sind scheinbar zwölf Seiten ausreichend. Daran schließt ein Europa-Kapitel an, das sowohl Basisinformationen zur EU als auch aktuelle politische Entwicklungen (z.B. „Brexit“) beleuchtet. Obwohl umfassend in der Systematik, fällt das Kapitel über die UN dagegen etwas mager aus. Etwas mehr Tiefenbetrachtung an einigen Stellen hätte nicht geschadet. Mit den beiden letzten Kapiteln zur Wirtschaft und zur Umwelt folgen zwei ebenso interessante wie kurze Abschnitte. Natürlich hätte man an der einen oder anderen Stelle einen anderen Schwerpunkt setzen können und auch etwas ausführlicher schreiben – jedoch: Ein solcher Almanach muss endlich bleiben und wird auch immer

Lücken haben müssen. Eine Lösung bietet die beiliegende CD ROM mit zusätzlichen Informationen.

Ebenfalls aus dem Fischer Taschenbuchverlag kommt ein anderes jährliches Periodikum: Der erste Grundrechte-Report erschien vor zwanzig Jahren und wird heute als „wahrer“ Verfassungsschutzbericht – so auf dem Cover vermerkt – bezeichnet. In der aktuellen Ausgabe für 2017 sind 42 Beiträge von 46 Autor/-innen enthalten, die vielfältige Themen in Deutschland im Horizont des Grundgesetzes bearbeiten. Gegliedert sind die kurzen Artikel, die jeweils einen Umfang von etwa vier Seiten haben, nach verschiedenen Grundrechtsartikeln aus dem Grundgesetz. Dabei werden aus den letzten Jahren wiederkehrende Themen wie die anlasslose Vorratsdatenspeicherung, Diskriminierung von Sinti und Roma, Menschenrechte behinderter Menschen, Mindestlohn, Skandale der deutschen Geheimdienste oder Versammlungsfreiheit mit neuen Fällen und Ereignissen erörtert, aber auch neue(re) Themen aufgegriffen. Dazu zählen beispielsweise Racial Profiling, die demokratischen und sozialen Auswirkungen des Freihandelsabkommens CETA oder die Abschottungs- und Abwehrmaßnahmen gegenüber Flüchtlingen. Die Artikel bieten eine schillernde Mischung deutscher Menschenrechtsverletzungen 2017. Eine Vertiefung und ein Diskurs mit Details sind dabei jedoch nicht zu erwarten. Die Autor/-innen reißen Themen an, setzen einen Spot und machen neugierig bzw. sorgen für Erstaunen – mehr geht auch nicht. Ihre juristische Expertise wird dabei immer wieder sichtbar. Der Sammelband ist ein zivilgesellschaftliches Produkt und wichtiger denn je. Im Zeitalter von Fake-News, permanenten Internet-Informationen und einer Halbwertszeit von Nachrichten im Minutentakt, ist dieser Grundrechte-Report ein Ruhepunkt, der Orientierung bietet und aber auch Anlass zu zivilem Ungehorsam.

Das dritte hier zu besprechende Jahrbuch stammt von der OECD und erscheint seit 1996 mit dem deutschen Titel *Bildung auf einen Blick* (Education at a Glance).

Die OECD veröffentlicht jährlich diesen Indikatorenbericht, der international und vergleichend zentrale Bildungsindikatoren misst. Insgesamt werden dabei mit über 30 Indikatoren die Bildungssysteme beurteilt. Das Ziel ist eine umfassende statistische Erfassung und Beschreibung der Situation internationaler Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang sind auch die PISA- und PIAAC-Studien der OECD zu sehen, die als kompetenzorientierte Ergänzungen zu den Indikatorenstudien seit 2001 (PISA) bzw. 2013 (PIAAC) regelmäßig veröffentlicht werden.

Auch *Bildung auf einen Blick* bietet 2017 wieder eine Zusammenstellung von vergleichenden OECD-Bildungsindikatoren. Untersucht wird die Qualität von Lernergebnissen, (bildungs-)politischen Ausgangspunkten und gesellschaftlichen sowie individuellen Bedingungen. Betrachtet wird das gesamte Bildungssystem von 46 Ländern von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung (wobei hier die formale berufliche und betriebliche Bildung im Mittelpunkt steht und nicht die allgemeine, non-formale). Die Studie 2017 – die Untersuchungsthemen wechseln jährlich – hat zum Schwerpunktthema die MINT-Bil-

dung. Wie jedes Jahr in Deutschland, wurde auch 2017 *Bildung auf einen Blick* wieder von der OECD zusammen mit dem Bundesbildungsministerium und der KMK vorgestellt. Dies geschah letztes Jahr mit Bundesbildungsministerin Johanna Wanka und Susanne Eisenmann, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg und KMK-Vorsitzende, im September 2017 mit der Pressemeldung „Deutschland ist OECD-Spitze in der MINT-Bildung“. Und in der Tat weist Deutschland nach dieser Studie einen sehr guten Stand in der naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung auf und auch mit 40 % aller Studienanfänger/-innen in den MINT-Fächern ist Deutschland Spitzenreiter. Hinzu kommt das bewährte System der dualen Berufsausbildung. Aber auch die „dark side“ zeigt diese Studie erneut: Deutschland investiert deutlich weniger als vergleichbare Staaten in das Bildungssystem und Bildungschance sind signifikant ungleich verteilt. Nehmen wir noch andere Studien hinzu, die ergänzende Faktoren betrachten – z.B. die Leo-One-Studie von Anke Grotluschen (2011) zur Literalität von Erwachsenen und dem Ergebnis von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten – dann muss dieses Ergebnis relativiert werden. Das positive Ergebnis verdeckt aber auch noch eine andere Realität: Die Bildungsinvestitionen in den MINT-Bereich gehen einher mit der Vernachlässigung der sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie musischen Themen und Fächer. Sport, Kunst, Musik, Geschichte, politische Bildung werden zu Marginalien in den Schulen. Und in der Erwachsenenbildung ist die politische Bildung signifikant abgebaut worden und unterfinanziert. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Versäumnisse derzeit vor allem in den neuen Bundesländern mit Schnellprogrammen – im Horizont des politischen Rechtsrucks und der zunehmenden Demokratieferne bestimmter Bevölkerungskreise (Stichworte: Pegida, AfD) – kompensiert werden sollen.

Diese jährlichen OECD-„Bildung auf einen Blick“-Studien gehören zu den Basics der internationalen Bildungsforschung und sind eine Pflichtlektüre für Wissenschaft und Praxis.

Der Weltbevölkerungsbericht 2017 mit dem Titel *Gesplaltene Welt*, der im Oktober 2017 in der Bundespressekonferenz in Kooperation mit der *Deutschen Stiftung Weltbevölkerung* (DSW) vorgestellt wurde, ist die deutsche Kurzfassung (82 Seiten) des jährlichen Berichts des UNFPA (United Nations Population Fund), des Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen. Was wir täglich in den Medien lesen und sehen, wird in diesem Bericht statistisch belegt und in nüchternen Worten beschrieben: „In der heutigen Welt ist die Kluft zwischen Arm und Reich erschreckend groß geworden“ (DSW/UNFPA 2017, S. 5). Zwei Gründe für die globale Ungleichheit werden dafür ausgemacht: Die mangelnde Geschlechtergerechtigkeit und die Ungleichheit bei der Verwirklichung der sexuellen und reproduktiven Gesundheit und Rechte. Vor allem diesem zweiten Aspekt, der eher selten in den Blick bei der Ursachenforschung genommen wird, widmet sich der Weltbevölkerungsbericht 2017. Die Auswirkungen der Ungleichheiten der sexuellen und reproduktiven Gesundheit und Rechte auf gesellschaftliche Entwicklungen sind massiv. Im Kern geht es um ungewollte Schwangerschaften von Mädchen und Frauen, die Bildung und politische Mitbestimmung beschränken bzw. behindern und berufliche Entwicklungen sowie ökonomische Selbständigkeit verhindern. Ein großes Problem ist dabei der eingeschränkte Zugang zu Dienstleistungen bei der Familienplanung und Verhütung. In Zahlen

ausgedrückt bedeutet dies: 43 % aller Schwangerschaften sind in Entwicklungsländern ungeplant und ungewollt, das sind 89 Millionen Schwangerschaften; diese führen zu 48 Millionen Abtreibungen, 10 Millionen Fehlgeburten und einer Millionen Totgeburten. Auch wenn am Ende des Berichts ein 10-Punkte-Massnahme-Katalog steht (DSW/UNFPA 2017, S. 64/65), ist dies nur eine schwache Perspektive. Bereits 1994 wurde ein ähnliches Aktionsprogramm bei der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo aufgestellt. Wir wissen, dass die UN-Aktionsprogramme und Schwerpunkt-Dekaden notwendig und unverzichtbar sind. Wir wissen aber auch, dass die Umsetzung Generationen dauern kann. Dieser knapp formulierte und grafisch exzellent gestaltete Bericht von 2017 hat eine breite Resonanz verdient und sollte in die schulische und außerschulische Bildungsarbeit einfließen.

Fragt man nach einem Fazit aus diesen vier Almanachen, dann wird deutlich, dass es nicht an Daten und an internationaler Forschung mangelt. Die Sozial- und Humanwissenschaften sowie nationale und internationale (zivilgesellschaftliche) Organisationen sind sich ihrer Verantwortung bewusst. Die Wissenschaften verfeinern ständig ihr empirisches Methoden-Repertoire, um ihre Gütekriterien noch souveräner erfüllen zu können – und auch Finanzmittel für Datenanalysen sind vorhanden. Jedoch: Ohne einen politischen Willen, der in der Folge von Forschungsergebnissen entstehen kann, bleiben die Ergebnisse Makulatur. Was bedeutet dies aber für die Wissenschaft? Kann sie und muss sie sich „nur“ um Daten kümmern und alles andere der Politik und Zivilgesellschaft überlassen? Zu dieser „alten“ Frage gibt es keine einfache Antwort – aber vielleicht können die angesprochenen Jahrbücher auch dafür mal wieder einen Anlass zum Nachdenken geben.

*Ulrich Klemm*

**Gottfried Böttger, Siegfried Frech, Andreas Thimmel (Hrsg.) (2016). Politische Dimensionen internationaler Begegnungen (Non-formale politische Bildung 10). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 144 S., 16,89€.**

In dem von Gottfried Böttger, Siegfried Frech und Andreas Thimmel herausgegebenen Sammelband „Politische Dimensionen internationaler Begegnungen“, der in der Reihe „Non-formale politische Bildung“ im Wochenschau Verlag erschienen ist, wird sich aus unterschiedlichen Perspektiven der von den Herausgebern in der Einführung formulierten Frage genähert, wie „die angesichts der weltweiten politischen Veränderungen notwendigen Thematisierung des Politischen und die politischen Bildungsmöglichkeiten, die sich in einer Jugendbegegnung eröffnen“ (S. 12) umgesetzt werden können, dabei jedoch gleichzeitig „den sozialen und touristischen Ansprüchen an eine Jugendbegegnung gerecht zu werden“ (ebd.). Diese Annäherung geschieht sowohl theoretisch und empirisch, als auch konzeptionell und praxisorientiert.

Nach einer thematischen Rahmung durch die Herausgeber nimmt Monika Oberle Begriffsbestimmungen vor und beschreibt das Potenzial internationalen Schüleraustausches für politische Bildung. Janina Jaspers und Hermann Josef Abs zeigen anhand einer empirischen Studie und basierend auf den theoretischen

tischen Überlegungen von Antikainen zu „significant learning experiences“ und den Akkulturationstypen von Berrz, dass „kritische Situationen einen bedeutenden Kontext für signifikante Lernerfahrungen in Akkulturationsprozessen von Schülerinnen und Schülern bilden“ (S. 45f.). Benedikt Widmaier benennt „Aktive Bürgerschaft“ als verbindendes Element von politischer Bildung und internationaler Jugendarbeit und stellt Überlegungen an zu einer Kooperation mit Schulen. Andreas Thimmel beschreibt den Beitrag internationaler Jugendarbeit zu politischer Bildung anhand von sieben Elementen. Darauf aufbauend schlägt er eine „reflexive internationale Jugendarbeit“ vor, eine Erweiterung einer reflexiven interkulturellen Jugendarbeit um eine neue Perspektive der politischen Dimension.

In den sich anschließenden Artikeln wird die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit aus Sicht unterschiedlicher Akteure und Programme beschrieben. Helle Becker stellt politische Bildung anhand von vier Dimensionen der europäischen Jugendarbeit im Programm JUGEND IN AKTION vor. Gottfried Böttger geht der Frage nach, wie politisch Schulbegegnungen sein sollen, benennt die Interessenslagen unterschiedlicher Akteure im Feld und weist auf die fehlende fachliche Ausbildung der begleitenden Lehrkräfte hin. Anna Veigel lenkt den Blick auf internationale Freiwilligendienste basierend auf dem Programm „kulturweit“, Vera Phillips gewährt einen Einblick in die Förderpraxis anhand des Beispiels der Stiftung MERCATOR und Knut Mueller beschreibt politische Bildung aus der Perspektive des langfristigen Jugendaustauschs (Youth For Understanding). Den Abschluss des Bandes macht Ulrich Ballhaus mit einem Plädoyer für die Ermöglichung von politischen Bildungsprozessen in internationalen Jugendbegegnungen.

Der Sammelband gibt einen interessanten Einblick in die aktuelle deutsche Diskussion um die Praxis politischer Bildung in internationalen Begegnungen. Durch die theoretischen, empirischen, konzeptionellen und praxisorientierten Beiträge aus Sicht von Theoretikern und Praktikern des Feldes kann der Band eine breite Leserschaft ansprechen, sei es in der Wissenschaft, der Praxis internationaler Jugendarbeit, bei Förderern oder politisch Verantwortlichen.

Die vornehmlich europäische Perspektive internationaler Jugendarbeit in diesem Band hätte durch die Perspektive internationaler Jugendarbeit und/oder Schulaustausch im globalen Nord-Süd-Kontext etwas aufgebrochen werden können. Eine Bereicherung für den Band hätte darüber hinaus auch die Perspektive der (kirchlichen) internationalen Jugendverbandsarbeit sein können, die sich in vielen Fällen als explizit politisch versteht und somit Anregungen zur politischen Bildung in internationalen Jugendbegegnungen geben könnte.

Der Sammelband leistet einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Zielrichtung internationaler Jugendbegegnungen und die Integration einer politischen Perspektive in diese. Es bleibt zu wünschen, dass die in diesem Band veröffentlichte Diskussion auf breite Rezeption stößt und internationale Jugendbegegnungen zu einer politischen Nachhaltigkeit beitragen.

*Susanne Krogull*

**Reheis, Fritz; Denzler, Stefan; Görtler, Michael & Waas, Johann (Hrsg): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2016, 239 S., 26,80€.**

Widerstand und Kompetenz sind zwei große Begriffe mit umfassenden Diskurskontexten, die mit der Publikation zusammen gebracht werden und sich als Aufforderung an eine streitbare Demokratie mit langen Traditionslinien aufeinander beziehen lassen. Damit wird das Interesse der Herausgeber unterstrichen, den Kompetenzdiskurs aus seinem stark ökonomisch-politisch gewollten Korsett der Entmündigung zu befreien und Kompetenz als das zu würdigen, was sie in bildungstheoretischer Tradition ist: Mündigkeit (Roth 1971, S. 180f)! Möglicherweise ist dies bereits eine Form des Widerstandes, die im Anliegen der Tagung mitschwingt, die im März 2015 an der Universität Bamberg stattfand und in der präsentierten Publikation in insgesamt 23 interdisziplinären Beiträgen dokumentiert wird – davon eine systematische Einleitung (Reheis) und ein fokussierendes Fazit aller Herausgeber.

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Thema sind die aktuellen Veränderungen im Widerstandsverständnis politischer Bewegungen zwischen Links und Rechts sowie die Rückbindung an eine demokratisch gesetzte Pflicht zum Widerstand angesichts des real existierenden Faschismus in Deutschland von 1933–1945. Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, wie umfassend der Fragenkatalog ist, der debattiert werden soll. Es geht v.a. um soziologische, politische, bildungswissenschaftliche und politikwissenschaftlich-didaktische Fragen nach dem „Kontinuum zwischen Anpassung und Widerstand“, der Optionen einer Operationalisierung von „Widerstandskompetenz“, nach Erkenntnissen zu „Motivation und Volition in Bezug auf Widerstand“ sowie damit assoziierte tragfähige Variablen, die Bedeutung von Einflussfaktoren usw. (S. 8). Um die hohe Komplexität des Themenfeldes zu würdigen, wird der Sammelband in vier Abschnitte untergliedert – 1) Widerstand und Widerständigkeit, 2) Phänomenologische Zugänge zu Widerstandskompetenz, 3) Optionen einer Förderung einer Kompetenz zum Widerstand bezüglich Legitimations-, Demokratie- und Kompetenzdiskurs, 4) Zugänge einer Förderung von Widerstandskompetenz in der Schule, Arbeitswelt, im öffentlichen Raum, medial und methodisch.

Erfreulich ist, dass neben metatheoretischen und konzeptionellen Herangehensweisen auch empirische Zugänge ihren Platz haben; z.B. eine häufigkeitsstatistische Fragebogenuntersuchung zum Demokratieverstehen von Schüler/inne/n (Förster/Weiß), eine rekonstruktive Untersuchung (dokumentarische Methode) zu Handlungspraxen von Lehrkräften des Faches Politik mithilfe narrativer Interviews (Kessler) oder multimethodische Studien zu „Solidarität und Widerstand in der Arbeitswelt“ (Held). Sehr lesenswert sind auch die fächerübergreifenden Anregungen musikdidaktischen Sozialkundeunterrichts (Gloe) oder deutschdidaktische Globalisierungskritik als Handlungs- und Produktionsorientierung (Zelger).

Wenn das Widerstandsthema eng mit der Pflicht zum Widerstand angesichts nationalsozialistischer Geschichte verbunden ist, wäre eine größere Distanz zu bestimmten Autoren wünschenswert gewesen. Überraschend ist z.B. die weitgehend unreflektierte Parallelität von Adorno und Gehlen in der Argu-

mentation Keupps (S. 37ff.). Immerhin ist die Adorno'sche „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 1966) vor dem Hintergrund seiner Exilerfahrungen entstanden; also einer Zeit, in der Gehlen seine These des Mängelwesens zur Entfaltung brachte, die in der Erstausgabe mit dem Rekurs auf „Oberste Führungssysteme“ (Gehlen 1940, S. 447ff.) unproblematisch in einen faschistischen Kontext gestellt werden konnte. Dass er sich von seinen Positionen niemals ernsthaft distanziert hätte, ist nicht bekannt. Ihn vor diesem Hintergrund als „konservativen Denker“ (S. 40) zu beschreiben, ist aus demokratiegeleiteter Widerstandsperspektive euphemistisch. Vielmehr ist dies ein Hinweis darauf, wie schwer es im wissenschaftlichen Diskurs bis heute fällt, Ross und Reiter zu benennen. Und gerade die Debatten um eine kompetenzorientierte „Nützlichkeit“ (S. 44) oder leistungsorientierte Exzellenz des Menschen mithilfe ökonomischer Leistungskategorien und jenseits seiner natürlichen Menschlichkeit lassen oft einen historischen Tiefgang vermissen. Damit assoziierte kognitivistisch verkürzte Kompetenzverständnisse hätten hier historisch-systematisch anders gerahmt werden können.

Überraschend ist in diesem Zusammenhang auch, dass auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rasse“ (S. 12, 116) verzichtet wird. Diese auf Menschen übertragene Kategorie aus dem Tierreich „feiert bis heute fröhliche Urständ“. Dies geschieht z.B. dann, wenn die erwähnten „besorgten Bürger“ (S. 228) mit entlehnten Analogien einer aufgeklärten Wissenschaft – wie etwa Identität in der Identitären Bewegung oder Ethnopluralismus als abgrenzender Wortverbindung von Ethnien und Pluralismus – grundsätzliche und unveränderliche Eigenschaften von Menschengruppen unterstellen und so ein territorial gedachtes Rassekonzept der Neuen Rechten mit vermeintlich positiv besetzten Begriffen einer der Demokratie verpflichteten Wissenschaft etabliert wird. Nach meinem Verständnis hätte es hier auch gewinnbringend sein können, einen Blick auf die Weltbilder von Kant oder Hegel zu werfen, mit denen heute zu oft unreflektiert argumentiert wird und so Argumentationslinien einer europäischen Aufklärung bemüht werden, die mühelos die Zeit des Kolonialismus überdauert haben. Alles in allem heißt dies, dass wir als Wissenschaftler/-innen und Aktive der Zivilgesellschaft wieder stärker aufpassen dürfen, wenn Begriffe und Zusammenhänge weitgehend unreflektiert verwendet werden und so Türen für vermeintlich neue Setzungen eröffnen. Wer heute von Widerstand spricht, darf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte nicht aus den Augen lassen. In dieser ist deshalb kein Widerstandsrecht vorgesehen, weil mit ihrer Umsetzung im staatlichen Rahmen der Kampf gegen „Tyrannei und Unterdrückung“ (S. 82) als institutionalisiert galt. Jeder Widerstand jenseits eines menschenrechtlichen Fundaments ist daher ein Kampf gegen „illegitime Herrschaft“ (ebd.). Diese Option riecht dann doch wieder schwer nach Weimarer Republik und der Tatsache einer faschistisch geleiteten Machtübernahme in demokratischen Bahnen, die im Rückblick gerne als Machtergreifung bezeichnet wird.

Deshalb lohnt es sich, dass sich die Kinder, Enkel und Urenkel der schweren Verantwortung deutscher Geschichte stets bewusst sind: Demokratie war schon immer und bleibt anstrengend. Ein demokratisches Gemeinwesen fordert institutionalisiertes Wissen und organisationale Ausdifferenzierungen massiv heraus; also auch die Bildungsarbeit und allen voran die Schule. Damit stellen sich neue Anforderungen an alte Herausforderungen

auch politischer Bildungsarbeit in lebenslanger Perspektive: Was bedeuten Mündigkeit, Aufklärung, Vernunft, Solidarität in Zeiten immer stärker entdemokratisierter ‚Wutbürger/-innen‘? Oder anders formuliert: Was eigentlich ist ‚gewaltfrei‘ an Pegida, wie es auf ihren Leittransparenten heißt? Das muss ein anderes Verständnis von Gewalt und ihrer Überwindung sein, wenn gleichzeitig mit dem Skandieren der ‚Lügenpresse‘ eine ganze Branche unter Generalverdacht gestellt wird!

Die Publikation ist eine Fundgrube einer neu zu etablierenden Leidenschaft für Demokratie, die von den Herausgebern als „Widerstandskompetenz“ (S. 230ff) bezeichnet wird: Denn existierender Widerstand braucht stellungnehmende Widerständigkeit, eine als immer ungerechter wahrnehmbare Ökonomisierung aller Lebensbereiche erfordert ein widerständiges Innehalten und eine Rückbesinnung auf Menschlichkeit, eine immer stärker erschwerte Widerständigkeit darf im Rahmen von Bildungsangeboten für Mündigkeit stärker gefordert werden und Widerstand bietet auch Möglichkeiten, die eigene Bequemlichkeit vermeintlicher Alternativlosigkeit zu überwinden.

Und hier ist das Anliegen des Bandes auch eine Steilvorlage für ein dringend notwendiges Nachdenken für eine noch stärkere Re-Politisierung des Globalen Lernens jenseits ökonomisierender Herausforderungen und mit einem historisch-reflektierten Rekurs auf anthropologische sowie gesellschaftstheoretische Fundamente.

*Gregor Lang-Wojtasik*

Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. (S. 88–104). Frankfurt: Suhrkamp

Gehlen, A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: AULA Verlag.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

**Patricia K. Kubow & Allison H. Blosser (2016). Teaching Comparative Education: trends and issues informing practice. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books, 212 S., £42.00.**

Die Edition verfolgt die Fragestellung, welche Rolle der Theorie- und Forschungsstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Ausbildung von Lehrkräften spielt, und zwar sowohl in der akademisch- professionellen Erstausbildung (preservice training) als auch bei berufsauffinen Graduiertenprogrammen (Master of Education und PhD oder Doctor of Education) sowie in der innerberuflichen Weiterqualifizierung (in-service-training). Nahezu gemeinsame Grundannahme der Beiträge ist dabei die Feststellung einer weltweiten „technizistisch-utilitaristischen“ Wendung der Bildungspolitik nicht nur in der Lehrerbildung, die durch Stichworte wie Standardisierung, Kompetenzentwicklung, evidenzorientierte Überprüfung und flächenstatistische Vergleichsstudien des Unterrichtserfolgs gemessen an Schülerleistungen, gekennzeichnet ist. Diese Tendenz wird als bildungsbezogene Dimension eines neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells gesehen. Forschungsmethodisch geht die Orientierung mit einer stärkeren Gewichtung

der positivistisch-empirisch-nomothetischen gegenüber der philosophisch-hermeneutisch-idiographischen Herangehensweise in der Bildungswissenschaft einher.

Im ersten Kapitel der Edition „Ideenbezogene und begriffliche Landschaft der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ finden sich Beiträge von Robert M. Arnove and Barry L. Bull zur „Rolle der Sozialwissenschaften und der Philosophie in der Hochschullehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ und von Michael Crossley zur „Rekonzeptualisierung der Lehre der vergleichenden Erziehungswissenschaft“.

Darüber hinaus greift der Disziplinhistoriker Erwin H. Epstein die in der US-Fachgesellschaft seit Jahrzehnten schwebende Auseinandersetzung um die Relation der Begriffe „comparative“ und „international“ in der Bezeichnung der Disziplin auf und plädiert für eine klare definitorische Trennung: Vergleichende Erziehungswissenschaft ist „die Anwendung der Werkzeuge der Geschichtswissenschaft und der Sozialwissenschaften, um internationale Probleme des Bildungsbereichs zu verstehen“, wohingegen International Erziehungswissenschaft die Anwendung der Ergebnisse dieses Verstehens bedeutet, um die administrative Wirksamkeit von bildungsbezogener Auslandshilfe, international ausgreifender Bildungszusammenarbeit und entsprechender Studienprogramme zu erhöhen“. Bei der Lösung konkreter Aufgaben sind beide Seiten freilich funktional verschränkt.

In demselben Kapitel widmet sich der Beitrag der Herausgeberinnen mit Blick auf die USA der Frage, warum die Multi- bzw. Interkulturelle Erziehungswissenschaft in der Erstausbildung von Lehrkräften seit längerem einen festen Platz hat, der der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht eingeräumt worden ist. Die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen, die von den ca. 4 Millionen Lehrkräften an amerikanischen Schulen unterrichtet wird, ist in deutlichem Wandel begriffen. Im Jahr 2019 wird die Mehrheit der Schüler/-innen „farbig“ (of color) sein. Schwarze, einheimisch indianische, Inuit-Kinder in Alaska und Hispanic-Kinder sind darüber hinaus überdurchschnittlich von Kinderarmut betroffen. Der Lehrerberuf ist von weiblichen Lehrkräften geprägt. An öffentlichen Elementarschulen sind 84 % der Unterrichtenden Frauen, an Sekundarschulen 59 %. Im Gegensatz zur Schülerschaft ist der Lehrkörper der Schulen noch mehrheitlich weiß, nur 7 % der Lehrenden kommen aus schwarzen oder Hispanic-Familien. Kritisch sogenannte Apartheid-Schulen, die 90 % der „farbigen“ Schülerschaft betreuen, haben weniger qualifizierte Lehrkräfte. Die Dozentenschaft an Lehrerbildungsinstitutionen ist überwiegend weiß. Zum Ausgleich der sich aus der Situation ergebenden Spannung sind in die Lehrerbildungsprogramme Kurse in multikultureller Bildung, Englisch als Zweitsprache und „stadtbezogener Bildung“ (urban education) eingefügt worden, wobei die übrigen curricularen Inhalte unverändert blieben. Zur Inklusion in sozialer und kultureller Hinsicht sind multikulturelle pädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte unabdingbar, wie sie schon in den frühen 1990er Jahren von dem Klassiker des Feldes Banks mit den Dimensionen – kulturspezifische Inhalte integrieren, Wissenskonstruktion ermöglichen, Vorurteile reduzieren, auf Chancengleichheit gerichtete Unterrichtsverläufe organisieren, eine entsprechende Schulkultur etablieren – entfaltet worden waren. Darüber hinaus aber haben viele Unterrichtende kaum

Kenntnisse über die internationalen Zusammenhänge in der Weltgesellschaft. Die ihnen zu vermitteln ist eine wichtige Möglichkeit der Beteiligung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an Programmen der Lehrerbildung. Neben der Multikulturellen ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft ein unverzichtbarer Bestandteil des kritischen globalen Lernens der Lehrkräfte im Dienste ihrer Schülerschaft.

Im zweiten Kapitel „Ziele und Zwecke der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ (in der Lehrerbildung) untersucht der Beitrag von Karen I. Biraimah die Funktion des Auslandsstudiums für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Irving Epstein plädiert für eine Abkehr vom Standardisierungs-Professionalisierungs-Modell der Lehrerbildung. Das führt er am Beispiel der Erfordernisse für eine Lehramtslizenz im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium der „undergraduates“ in seinem Heimatbundesstaat Illinois vor. Die in dem Programm vorgesehenen Kompetenzen sind in neun Standards entfaltet, deren Inhalt in 159 Indikatoren ausbuchstabiert ist. Zugleich müssen die Lehramtsstudierenden ähnliche Indikatorenmengen in ihren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien bewältigen und für den Studienabschluss nachweisen. Bei dieser curricularen präskriptiven Kleinteiligkeit bleibt kaum Zeit für eigenes kritisches Denken oder gar für die Hinwendung zu Themen außerhalb der direkten Programminhalte. Epstein setzt dem ein Modell der „liberalen Erkundung“ (liberal inquiry) entgegen. Die Themen der Kurse in Vergleichender Erziehungswissenschaft bieten ein Aufgabenfeld, das dieses eigenaktive Lernen provoziert. Nicht umsonst sind solche Studierende auch in Aktivitäten wie Auslandsstudium, Projektarbeit oder Lernen durch Erbringung einer sozialen Dienstleistung (service learning) engagiert. Das Lehramtsstudium rückt näher an das der Sozialarbeit heran.

Maria Manzon fragt in ihrem Beitrag explizit nach den Zielen und Zwecken der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, verfolgt also eine Fragstellung, die in Deutschland mit den Funktionen der Disziplin bezeichnet worden ist. In Anlehnung an verschiedene Autoren arbeitet sie mit Dreier-Einteilungen: akademische (theoretische), professionsbezogene (Lehrerbildung) und interventionistische (Politikberatung) Vergleichende Erziehungswissenschaft, die Disziplin als Spiegel der nationalstaatlichen Erziehungswirklichkeit, als Fenster zur Erweiterung der eigenen Perspektive, als Mikroskop zur Vergrößerung unseres Blickes auf die Situierung der Bildung in ihrem sozialen Kontext, theoretische, pragmatische und kritische Orientierung des Feldes. Ziel des theoretischen Interesses ist die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung per se, die des pragmatischen die Entgrenzung nationalstaatlichen Ethnozentrismus zugunsten einer internationalen Offenheit sowie das Lernen von fremden Bildungssystemen zur Verbesserung des eigenen, die des kritischen die Herstellung von Bildungsgleichberechtigung (equity) durch die analytische Kritik von Machtverteilung, die sich verbindet mit Stichworten wie wirtschaftlicher Wohlstand, politischer Einfluss, Sozialprivilegien, kulturelles Kapital, Sozialprestige. Hier nimmt die Autorin explizit auf Habermas' Begriff des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses Bezug. Diese Zielüberlegungen kontrastiert sie mit der kaum vorhandenen Rolle der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den akademischen und Lehrerbildungsinstitutionen ihres Dienstsitzes Hongkong. Der Zustand ist umso erstaunlicher als sich die Ver-

treter des halbsouveränen Stadtstaats ständig mit den Spitzenrepräsentanten des technologischen Weltfortschritts vergleichen, sich an ihnen messen und umgekehrt der Ruf der Qualität des Bildungssystems nach Erfolgen bei PISA und anderen Leistungsvergleichsstudien zu einer Art Pilgerbetrieb in das Gebiet durch Bildungsexperten anderer Länder geführt hat. Forschungsergebnisse der Disziplin werden allenfalls außerhalb wissenschaftlicher Institutionen (extramural) gelegentlich als Impulse zur Bildungssteuerung (educational governance) genutzt.

Im dritten Hauptteil „Soziopolitische Trends und Gegebenheiten, die die Praxis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beeinflussen“ fragt Noah W. Sobe angesichts der Globalisierung, ob es sich bei der Lehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft um eine mit oder gegen den Nationalstaat handelt. Des Weiteren bietet der Freireaner (Selbstbezeichnung) Alberto Carlos Torres entlang gehend an einem von ihm mitverfassten erfolgreichen und in mehrere Sprachen übersetzten Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft neben Überlegungen aus der feministischen, der explizit postkolonialistischen Theorieperspektive, der Theologie der Befreiung oder der amerikanischen Rezeption der Kritischen Theorie und sich stützend auf die 2012 vom Generalsekretär der Vereinten Nationen proklamierte „The Global Education First Initiative“ ein praxisrelevantes, auf Veränderung gerichtetes Programm der globalbürgerschaftlichen (global citizenship) oder weltbürgerlichen Bildung auf. Es ist eingebettet in ein neues sich von neoliberalen Vorstellungen absetzendes bildungsbezogenes Narrativ. Das entsteht in kontroversen Diskursen, Spannungen und Paradoxien, die eine „heilsoffizielle“ Verordnung eines Programms ausschließen und, wie gebrochen auch immer, eine demokratische Beteiligung sichern. Dennoch ist die Richtung nicht beliebig. Es orientiert sich an den Menschenrechten, die eine moralische und eine rechtlich-politische Seite haben. Wenn freilich von politischen Mächten im Namen der Menschenrechtswahrung militärisch in Konflikte interveniert wird, sind viele Menschenleben zu beklagen, die nicht als Kollateralschaden verharmlost werden dürfen. Bei der Bearbeitung dieses Programms in Kursen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unter Wahrung von Stärke und Exzellenz (rigor and excellence) sind acht didaktische und unterrichtsorganisatorische Prinzipien und Arrangements wichtig: Respekt vor Wissen und Erfahrungen der Studierenden; Respekt vor klassischen (z.B. soziologischen) Texten; Nachdruck auf Daten; solide Forschungsmethoden unter Einschluss sowohl qualitativer als quantitativer Verfahren, einer Vielzahl von Formen des Herangehens verbunden mit einer „Dosis“ von analytischer Skepsis; relationale Analyse, etwa der Verbindung von Bildungsgegebenheiten mit Wirtschaft, Politik und Kultur, aber auch mit Aspekten wie Ethnizität, „Race“, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Klasse; Respekt vor Widersprüchen und Spannungen; Beachtung der Verbindung von Theorie, Praxis und Transformation; Respekt vor der langen klassischen Tradition akademischer Lehre.

Der aus Deutschland kommende Beitrag von Marcelo Parreira do Amaral und Sabine Hornberg skizziert die Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (für die in der früheren DDR wird nur auf Literatur verwiesen). Einflussfaktoren wie die durch die deutsche Teilung bedingte Orientierung auf den Ost-West-Vergleich, die Neusituierung der Erziehungswissenschaft an ost-

deutschen Hochschulen nach der Vereinigung, die durch Migrationsbewegungen ausgelöste Veränderung (nicht nur) der Schulpopulation, die sich u.a. in der Festschreibung des europäischen Bildungsrahmens auswirkende EU-Mitgliedschaft werden gekennzeichnet. Die sich in der Gliederung der entsprechenden Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausdrückende Erweiterung der komparativen Fragestellung um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Interkulturelle Pädagogik wird eingeschätzt. Dabei lässt sich für die Interkulturelle Bildung eine Konzentration auf die Problemstellungen und -lösungen in der Aufnahmegesellschaft bemerken. Der weltweite Trend zu einer auf messbare Leistung gerichteten Umstrukturierung der Schulen, der in Deutschland mit dem Wechsel von einer input- zu einer output-Steuerung verbunden wurde, die auf standardisierte Kompetenzförderung gerichtete Neuausrichtung der Lehrerbildung, die Bedeutung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, deren Auswertung in der wissenschaftsinteressierten Öffentlichkeit fast ausschließlich als Zweck vergleichender Ansätze angesehen wird, haben die philosophisch-historisch-kulturtheoretischen Anteile komparativen Bemühens gerade auch in Kursen der Lehrerbildung verringert. Als Beispiele für die „Brückenbildung“ zwischen praktischen performanzbasierten Kompetenzen und kritischer Reflexivität werden die Fragestellungen, Inhalte und hochschuldidaktischen Prozeduren des Seminars „Bildungssysteme in international komparativer Perspektive“ an der Universität Dortmund und der Vorlesung „Einführung in die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft“ an der Universität Münster ausgebreitet.

Gegen jeden der näher besprochenen Aufsätze kann Kritik vorgebracht werden. In Erwin Epsteins Beschreibung der Internationalen Erziehungswissenschaft mag man einen von der dominierenden Rolle der USA ausgehenden paternalistischen Trend erkennen. Pragmatische Reformer können in Bezug auf den Beitrag von Irving Epstein argumentieren, dass es nicht um einen absoluten Paradigmenwechsel sondern um eine Verbindung professionsorientierter Bildung mit kritischer Reflexivität gehen sollte. Bei den Studien von Kubow und Blosser, Manzon und Torres kann man konkretisierende Hinweise, wie die Vorschläge hochschuldidaktisch umgesetzt werden können oder Vermessungen, wie sie realisiert worden sind, vermissen. Der Beitrag von Parreira do Amaral und Hornberg ist sehr auf die deutschen Verhältnisse fixiert und – so mag man einwenden – entbehrt damit gerade der nationalstaatlichen Entgrenzung, die ein Charakteristikum vergleichender Forschung ist. Es ist nicht nur die vorgegebene Ausrichtung auf die Lehrerbildung sondern auch diese Begrenzung, die ein näheres Eingehen auf die „interventionistische“ Hauptfachausbildung etwa pädagogischer Entwicklungsfachleute vermeiden lässt.

Insgesamt erhalten Hochschullehrer/-innen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aus dem Band theoretische Aufklärung über die aktuelle Situation des Faches und sie erhalten Argumentationshilfen für die Einbringung ihrer Thematik in Curricula der Lehrerbildung. Die konkrete Umsetzung freilich bleibt ihnen überlassen.

*Volker Lenhart*

Richter, Sonja; Krogull, Susanne (Hrsg.) (2017): *Globales Lernen in Begegnungsreisen*. Reihe: *Globales Lernen in der Schule – Impulse aus Theorie und Praxis*. Comenius-Institut-Münster. Als pdf zum Download unter: <http://fachstelle-glis.de/neue-veroeffentlichung-globales-lernen-in-sued-nord-begegnungsreisen/>

Die Publikation *Globales Lernen in Nord-Süd-Begegnungsreisen*, hg. von Sonja Richter und Susanne Krogull, versammelt dreizehn Beiträge einer Tagung der Fachstelle Globales Lernen in der Schule des Comenius-Instituts, die 2016 in Kassel stattfand. Der Band versteht sich als erweiterte Dokumentation der dort diskutierten Vorträge und verfolgt das Ziel, einerseits theoretische Reflexionen und andererseits praktische Anregungen zu Gestaltung und Umsetzung von schulischen Begegnungsreisen in globalen Schulpartnerschaften vorzustellen. Im Fokus stehen Einfluss der Globalisierung auf Bildung und globales Lernen, der Umgang mit Machtdifferenzen und der kolonialen Vergangenheit der beteiligten Länder und die zum Teil herausfordernden Strukturen des Feldes Schule. Der Zielsetzung entsprechend gliedert sich der Sammelband in einen ersten Teil theoretischer Auseinandersetzungen und einen zweiten, der unterschiedliche Erfahrungen aus der Praxis darstellt.

Im einführenden Beitrag fasst Sonja Richter den Stand der Forschung zusammen, indem sie fünf Herausforderungen beschreibt, denen sich Wissenschaft und Praxis im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Nord-Süd-Schulpartnerschaftsprogrammen stellen müssen. Dabei eröffnet sie zugleich das Themen- und Gegenstandsspektrum, in das sich die folgenden Texte einordnen: Lehrerbildung, Umgang mit der Kolonialvergangenheit, Sicherstellung einer langfristigen und umfassenden Wirkung mit Hilfe des Whole School Approaches, die Rolle von Nichtregierungsorganisationen und die Aufgabe der Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Von den sechs Texten, die theoretische Impulse geben, sind die Beiträge von Annette Scheunpflug, Susanne Krogull und Dunja Živanović, sowie das Interview mit Vanessa Andreotti besonders lesenswert: Scheunpflug setzt sich mit der weltgesellschaftlichen Rahmung des Lernens im Zusammenhang mit Nord-Süd-Begegnungsreisen auseinander und stellt die Frage, welchen Beitrag sie für eine weltbürgerliche Bildung leisten können. Nach einer Definition von Weltgesellschaft unter Rekurs auf Luhmann stellt sie fünf didaktische Grundsätze auf, die zu berücksichtigen sind, um ein breites Bildungsspektrum sicherzustellen: Perspektivenwechsel, Selbstreflexion, abstrakte Sozialität, Empowerment und Kommunikation. Empirisches Material zu weltbürgerlicher Bildung und zum Verständnis der teilnehmenden deutschen Schüler/-innen von Transnationalität liefert Susanne Krogull. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sie Weltgesellschaft als eine „Addition von Nahräumen konstruier[en], die in einem hierarchischen Binnenverhältnis verfasst sind. Die Begegnung ermöglicht den Zugang zu anderen Nahräumen, ohne dass“ eine (welt-)gesellschaftliche Perspektive eingenommen würde (S. 22). Die postkoloniale Blickrichtung bringt das Gespräch mit Vanessa Andreotti ein, die eindrücklich Möglichkeiten und Grenzen dieser Theorierichtung markiert. So ist postkoloniales Denken nicht unmittelbar ein Werkzeug zum Ausgleich von Machtdifferenzen, keine Handlungsanweisung, sondern vielmehr eine

Einladung, „unsere Zufriedenheit mit den überlieferten Formen der Existenz zu hinterfragen“ (S. 9). Dunja Živanović legt den vierphasigen erfahrungsbasierten Lernzyklus nach Kolb zugrunde, um sich einer Optimierung des Lernprozesses bei interkulturellen schulischen Begegnungsreisen anzunähern. Sie weist auf dafür bereitgestellte Ressourcen z.B. des Europarates für Planung, Durchführung und Auswertung hin und schafft damit einen Übergang zum praktisch orientierten Teil.

Im Rahmen der insgesamt fünf Praxisimpulse ermöglichen Klaus Schilling, Lacina Yéo, Minnie Maisie Salanga und Uwe Berger sowie Claudia Schilling vielgestaltige Einblicke. Klaus Schilling beschreibt unter Berufung auf Bhabha einen Versuch, Schulbegegnungsprojekte zum Third Place werden zu lassen. Yéo stellt die vom deutschen Auswärtigen Amt angestoßene PASCH-Initiative vor. Dabei werden formale Schulen weltweit ausgewählt und als Partnerschulen im Bereich ihrer Deutschförderung besonders unterstützt. Der Autor fragt kritisch, inwiefern es sich dabei um ein einseitiges Instrument globalen Lernens handelt, das ausschließlich von Deutschland als Mittel der eigenen Kulturdiplomatie gesteuert wird. Salanga und Berger widmen sich der Rolle von Nichtregierungsorganisationen und beschreiben die Herausforderungen, denen sie sich bei ihrer Arbeit stellen müssen incl. administrativer Hürden und Ideen für Fundraising. Sie messen denjenigen Organisationen besondere Bedeutung bei, die die Schulen unmittelbar an ihren Standorten unterstützen. Claudia Schilling berichtet schließlich aus der Perspektive des ENSA-Förderprogramms, in dessen Rahmen das BMZ Begegnungen und die Qualifizierung von SchülerInnen, LehrerInnen und Nichtregierungsorganisationen im Rahmen von Schulpartnerschaften in Deutschland und in ausgewählten Ländern des globalen Südens fördert. Sie stellt klar, dass es kaum möglich ist, Nord-Süd-Schulbegegnungsreisen auf Augenhöhe zu gestalten. Sie wirbt für Bewusstwerdung und Haltungsänderung als Notwendigkeiten für Partnerschaftlichkeit.

Der Band räumt mit der oft impliziten Annahme auf, dass das Reisen, die Begegnung allein schon zum interkulturellen Lernerfolg und damit dazu führt, dass sich die reisenden Schülerinnen und Schüler zu kritischen, offenen Mitgliedern der Weltgesellschaft bilden. Die Aufsätze belegen stattdessen, dass interkulturelle Erfahrung systematisch pädagogisch begleitet werden muss, sowohl vor als auch während und nach der Reise.

Die AutorInnen mahnen immer wieder zurecht an, die Südperspektive nicht zu kurz kommen zu lassen; allerdings – das mag der Kürze der Beiträge geschuldet sein – schleichen sich Einzelformulierungen ein, die auf vorschnelle Festlegungen hindeuten (Othering) oder selbst die Südperspektive unterlaufen. Z.B. wenn der Süden im Gegensatz zum Norden davon freigesprochen wird, eine multiperspektivische Sicht einzunehmen und ihm stattdessen nahegelegt wird, sich auf „eigene Errungenschaften (zurück-)[zu]besinnen“ (S. 19). Hier ließe sich fragen, ob eine Weltgesellschaft, die an einen ihrer Teile den Anspruch der multiperspektivischen Kritikfähigkeit nicht stellt, diesen überhaupt ernst nimmt.

*Melanie David*