

Perspektive als Entwicklungsaufgaben in Schule und allen Phasen der Lehrendenbildung Relevanz hätten. Damit sind die Adressat/inne/n einer voraussetzungsreichen Lektüre angesprochen, die bedeutsame Anregungen für kommende Diskurse der Verortung von Schule und Pädagogik in der funktional differenzierten Weltgesellschaft enthält.

Bedauerlicherweise fehlt ein zusammenfassender Schluss, der angesichts der komplexen Themenstellung erwartet werden musste. Zusammen mit der sehr kurz geratenen Einleitung wird so der systematische Blick auf das Gesamtthema erschwert. Wünschenswert wäre auch ein Glossar gewesen, um den Facettenreichtum der gewählten Begriffe und Zusammenhänge in ihrer Ganzheit schnell überblicken zu können. Interessant sind die Kästen mit vielfältigen weiterführenden Informationen und Arbeitsaufträgen in den letzten drei Abschnitten, die von Beginn an vorstellbar gewesen wären.

Der Charme der Publikation liegt darin, Interkulturalität und Globalisierung als zentrale Herausforderungen für Schule und Allgemeine Didaktik ernst zu nehmen. Damit können verschiedene disziplinäre Gräben überwunden und neue erziehungswissenschaftliche Reflexionsoptionen eröffnet werden. Um dies noch stärker als Gesamt herauszustellen, wäre eine metatheoretische Verortung des Themas notwendig gewesen, die leider nicht im Interesse des Herausgebers liegt. Möglicherweise hätte hier die Berücksichtigung des Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung in eigenständigen Beiträgen neben der Interkulturellen Pädagogik systematische Unterstützung bieten können, die in den Beiträgen von Clemens/Wulf und von Holzbrecher im zweiten und dritten Abschnitt lediglich mit bearbeitet werden. Gerade aber in der historisch-systematischen Würdigung der drei Querschnittskonzeptionen gäbe es viel Neues für Schulpädagogik zu entdecken. Auch hier hätte eine stärkere metatheoretische Trennung von Globalisierung und (Inter)Kultur hilfreich sein können, die Verbindungen und Spannungen der gesellschaftlichen Herausforderungen allgemeindidaktisch und schultheoretisch noch klarer in den Blick zu bekommen.

Gregor Lang-Wojtasik

Nishino, Ryota (2011): *Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison, 1945–1995* (=Eckert. *Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsforschung*, Bd. 129), V & R unipress, Göttingen, 222 S., ISBN 978-3-89971-816-4, 25,90€.

Historische Vergleichsstudien scheinen immer noch zu den Seltenheiten in der Wissenschaft zu gehören. Hier nun legt ein japanischer Bildungshistoriker eine solche Studie vor. Er hat japanische und südafrikanische Schulbücher analysiert und so weit es möglich war, miteinander unter speziellen Fragestellungen verglichen.

Auch wenn es auf den ersten Blick kaum glaubhaft erscheint, es gibt Ansätze zum Vergleichen. So insbesondere bezüglich der Diskussionen um die im Geschichtsunterricht in den südafrikanischen, wie auch in den japanischen Schulen anhaltenden Kritik über die vielfältigen Versuche in der Vergan-

genheit, die in Öffentlichkeit und Wissenschaft umstrittenen Vermittlungsversuche des Geschichtsunterrichts in den ersten Jahrzehnten nach Beendigung des zweiten Weltkrieges, rigoros aufzuklären. Das trifft in Südafrika auf die Lehrkonzeptionen der Apartheid zu. Hier ist trotz einiger Anstrengungen noch nicht genug getan worden, um das rassistische Geschichtsbild aus den Köpfen der Lehrer, Eltern und Schüler zu verbannen. Auch in Japan gibt es Geschichtsperioden im 20. Jahrhundert, die noch einer kritischen Aufarbeitung harren.

Dieses Buch ist der erste Versuch, einige unklare Vorgänge der Vergangenheit in ihrer geschichtspädagogischen Ausprägung in zwei Ländern systematisch aufzuarbeiten und zu vergleichen. Vor allem wird hinterfragt, in welcher Weise die Bildungsbürokratien in Japan und Südafrika mit der Opposition und den Kritikern der offiziellen Regierungspolitik in der Zeit von ca. 1945 bis 1995 umgegangen sind, als nämlich die Gesellschaften beider Länder durch eine Ein-Parteien-Herrschaft für etwa 50 Jahre dominiert waren. Der Verfasser argumentiert, dass sowohl die südafrikanische als auch die japanische Bildungssystembürokratie sich nicht offen über ihre Ziele und Absichten in den Lehrplanunterlagen oder in den Lehrbüchern geäußert haben, sondern Wege suchten und auch gefunden zu haben glaubten, ihre Autorität in den Schulen durch eine Reihe von subtilen Maßnahmen durchzusetzen.

Insgesamt acht Themen in 60 offiziell anerkannten Standards sechs südafrikanischen und japanischen Mittelschul-Geschichtsbüchern wurden von Nishino ausgewählt, um die Veränderungen und die Kontinuität eines solchen in den Schulen vermittelten Geschichtsbildes aufzuzeigen.

Nach einer gut strukturierten Einleitung zur gewählten Thematik geht der Verfasser im ersten Kapitel auf den Vergleich der Bildungspolitiken Südafrikas und Japans nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis Mitte der 1990er Jahre ein.

Im zweiten Kapitel analysiert er anhand einiger konkreter Beispiele der Geschichte Südafrikas – beispielsweise wie die Beziehungen zwischen den ersten europäischen Siedlern und der Khoi-Khoi-Bevölkerung bzw. den San (der im vorliegenden Buch gebrauchte Begriff ‚Bushmen‘ sollte nicht mehr verwendet werden!), der Sklaverei am Kap sowie die Auseinandersetzungen zwischen Zulu und burischen Siedlern – die von rassistischer Überheblichkeit geprägten Beziehungen zwischen ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ im Süden Afrikas und zwar anhand der Auswertung von „Standard 6 History Textbooks“. Im folgenden Kapitel untersucht Nishino dann die japanischen Geschichtsbücher der Mittelschule ebenfalls anhand von vier Fallbeispielen.

Das vierte und letzte Kapitel präsentiert sodann die Schlussfolgerungen des Verfassers. Er kommt zur folgend zitierten, nicht gerade überraschenden Ansicht: „The education bureaucracy of both countries avoided explicit commitments to use history education as a vehicle for political indoctrination. However, the regulations and the process that governed the screening and adoption of textbooks subtly operated to limit the range of possible outcomes. These process also had a profound effect on the textbook publishing industry. Both countries developed very similar textbooks screening systems and markets that operated on a semi-private and semi-public basis. A striking result is that this occurred irrespective of the number of education authorities involved“ (S. 186).

In Japan war die Vermittlung des Geschichtsbildes in den Schulen an einer zentralen Autorität, genannt Mombusho, gebunden. In Südafrika hingegen war solche Funktion auf Grund der weit verbreiteten und von der überwiegenden Mehrheit der weißen Bevölkerung mitgetragenen Apartheid verteilt auf mehrere Autoritäten, die sowohl aus institutionellen, als auch aus individuellen Meinungsmachern und -gestaltern bestehen konnten.

Trotz der zuweilen beim Leser auftretenden Skepsis hinsichtlich der Effizienz der Vergleichbarkeit beider Bildungssysteme (immerhin handelt es sich bei der Apartheid um eine unikate Rassenpolitik), handelt es sich bei der Untersuchung um eine nützliche und wertvolle Arbeit, die Anregungen für ähnliche Forschungen geben könnte.

Ulrich van der Heyden

Leewe, Hanne (2010): Lust auf Begegnung mit der Welt Globales Lernen an evangelischen Schulen, Jena, Verlag IKS Garmond, Edition Paideia, 181 S., ISBN 978-3-941854-29-1 16,90€.

Im Verlagsflyer wird diese Softcoverausgabe angekündigt als „grundlegendes ‚Nachschlagewerk‘ für Globales Lernen“. Und tatsächlich habe ich es selbst beim Lesen ähnlich empfunden: Hier sind alle namhaften – und auch unbekanntere – Autor/inn/en aufgeführt, die sich vor allem in den letzten 10–15 Jahren grundsätzlich konzeptionell und auch unterrichtspraktisch mit dem Begriff des Globalen Lernens (GL) auseinandergesetzt haben. Wir finden einen Überblick über die Anfänge, Wurzeln und Ausdifferenzierungen sowie kontroverse Debatten und didaktische Ansätze. Das handliche Büchlein ist dadurch als Einführungslektüre geeignet, um Praktikern eine grundlegende Orientierung für den Unterricht, mit dem Ziel „guter praxisorientierter Theorie“ oder „theorie-reflektierter Praxis“, zu geben.

Dabei ist sich die Autorin wohl bewusst, dass es aufgrund der Literaturlage zu einer Verengung auf die europäisch-nordamerikanische, bzw. deutschsprachige Perspektive kommt – und bei letzterer noch fast ausschließlich der westdeutschen Sichtweise. Deshalb hat sie die lateinamerikanische Pädagogik der Befreiung und den Blick aus der Ex-DDR einbezogen.

Das Interesse der Autorin – selbst Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Ev. Landeskirche Anhalts – ist klar benannt: „Ich (verfolge) mit dieser Studie das Interesse, Schulen so zu entwickeln, dass in ihnen Demokratie, Partizipation, Verantwortungsübernahme gelernt werden können.“ (S. 11) Als Praxisbeispiel dient das Christliche Spalatin-Gymnasium in Altenburg, das sich auf den Weg gemacht hat, Globales Lernen als profilgebenden Lernbereich zu stärken und sich in seinem Schulentwicklungsprozess begleiten zu lassen.

Das Werk behandelt nach einführenden Bemerkungen über die komplexen, multiperspektivischen Grundbegriffe „Globalisierung“ und „GL“ vielfältige Wurzeln und Quellen sowie Konzepte GLs, dem sich sowohl Ziele und Leitbilder als auch didaktische Eckpfeiler zuordnen. Stets ist das Interesse der Autorin zu spüren, die Denkvoraussetzungen und Zielvor-

stellungen auf das Praxisfeld einer evangelischen Schule zu beziehen, deren Schulentwicklungsprozess das letzte Kapitel gewidmet ist.

Bemerkenswert ist, dass nach grenzüberschreitenden Aspekten gesucht wird, um bei schulrelevanten Schlussfolgerungen den Blick zu weiten. Beispielsweise werden neben den bekannten Wurzeln des GL und deren gemeinsamen interdisziplinären Aufgaben auch das diakonische Lernen, das Ökumenische Lernen, das Service Learning und der Anti-Bias-Ansatz als Quellen einbezogen.

In Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) sieht Leewe keinen Oberbegriff, wie manche anderen Autor/inn/en, sondern einen gewissen Gegensatz zum GL: Letzteres sei ideologiekritischer und würde stärker die globale Perspektive betonen, während in der BnE häufig – vgl. Agenda21-Prozesse – die globale Ebene hinter der lokalen Handlungsebene verschwinde. Auch seien im GL eher nicht-staatliche Initiativen aktiv.

Bei den Konzepten GL unterscheidet Leewe zwischen zwei Richtungen, nämlich den handlungstheoretischen Entwürfen einerseits, die normative Bildungsziele und Inhalte formulieren und einem evolutionstheoretischen Diskurs, der auf das Leben in einer ungewissen Zukunft verweist. Leewe setzt sich bzgl. der Ziele GLs mit der Frage des Universalismus versus Partikularismus auseinander und geht für sich von einem sich seiner Begrenztheit und Angreifbarkeit bewussten partikularen Ethos aus. Sie warnt aber vor einer Postulats- oder Gesinnungs-Pädagogik. Demgegenüber verteidigt sie die Notwendigkeit utopischer Denkwürfe, die eine Gegenmacht gegen das Faktische darstellen können. „Damit Handeln Sinn und Richtung hat, braucht es eine Zukunfts-Offenheit und Hoffnungsfähigkeit.“ (S. 87) Hier wird von ‚Umkehr‘ bzgl. der aktuellen, die Gegenwart prägenden Werte ausgegangen und das Leitbild von Gerechtigkeit, Frieden und der Bewahrung der Schöpfung postuliert. Es bedarf nach Leewe immer wieder des inter-kulturellen selbstkritischen Austauschs zur kontextuellen Klärung unterschiedlicher Prioritäten und Konnotationen und darf nicht statisch festgeschrieben werden.

In der didaktischen Umsetzung des Globalen Lernens kann es laut Leewe keinen verbindlichen Themenkanon geben, sondern nur offen formulierte Orientierungen für thematische Lerngelegenheiten. Allerdings widmet sich die Autorin ausführlich den Kriterien für die Auswahl von Themen. Die oben angesprochenen Kompetenzen haben dabei einen zentralen Stellenwert, auch wenn sie nicht durchgängig messbar sind oder sein sollten (vgl. z.B. Bildungsziele wie Empathie oder Hoffnungsfähigkeit). Dem formalen schulischen Lernen stellt sie non-formales und informelles Lernen ergänzend an die Seite, auch wenn solche unplanbaren Lernsituationen von vielen Lehrenden schwer zu akzeptieren und zu integrieren sind. Erfahrungsbezogenes Lernen soll sich bei Leewe vor allem an der Handlungsfähigkeit orientieren. Eine partizipative Schulkultur kann den Schüler/inn/en – beispielsweise in einer Schülerfirma – Kompetenzerwerb und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, begleitet von Lehrkräften in ihrer neuen Rolle als Moderatoren.

Methodenvielfalt sollte dabei einerseits inklusives Denken, also den Umgang mit Komplexität und Denken in Alternativen (z.B. auch durch Assoziationen, narrative Elemente, Lerntagebücher, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Aus-