Editorial

Mit der zunehmenden globalen Vernetzung gewinnt auch die internationale Bildungskooperation an Bedeutung. In allen Bildungsbereichen – vom Kindergarten bis zur Hochschulbildung – lassen sich Beispiele sowohl für die internationale Zusammenarbeit einzelner Bildungsinstitutionen als auch für die Einrichtung ganzer Netzwerke der internationalen Bildungskooperation finden. Ein Teil dieser internationalen Bildungszusammenarbeit zielt auf Beiträge zur Armutsbekämpfung und nachhaltigen Entwicklung in den so genannten Entwicklungsländern und ist somit auch im Kontext der Millennium-Entwicklungsziele sowie des Aktionsplans „Education for All – EFA" zu sehen. Dieser Teil steht im Fokus der aktuellen Ausgabe der ZEP. Dabei ist die internationale Bildungskooperation nicht als einseitiger Wissenstransfer von Nord nach Süd zu verstehen. Sowohl in einer inhaltlichen als auch in einer personellen Dimension ermöglicht sie beiden Seiten durch den Austausch von Wissen und Erfahrungen sowie von Lehrenden und Lernenden eine Bereicherung der jeweiligen Bildungskontexte. In diesem Sinne bestehen auch Bezüge zum Globalen Lernen.

In diesem Heft sollen verschiedene Facetten der internationalen Bildungskooperation beleuchtet und dabei auch ihre Herausforderungen deutlich gemacht werden.

Im einführenden Artikel diskutiert Heribert Weiland den Entwurf der neuen entwicklungspolitischen Bildungsstrategie (2010–2013) des Bundesministeriums für Entwicklung und wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ). Diese deute, so der Autor, eine Wende in der Bildungszusammenarbeit der Bundesregierung und eine Ausweitung der Bildungsmaßnahmen in den kommenden Jahren an.

In den drei sich anschließenden Beiträgen steht die Zusammenarbeit im Hochschulbereich im Mittelpunkt. Kambiz Ghawami stellt in einer Rückschau auf 60 Jahre World University Service (WUS) die Hintergründe und Ziele der Arbeit des WUS dar. Dabei richtet der Autor seinen Blick auf Exilstudierende und verfolgte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Marco Rieckmann geht auf Förderprogramme des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ein, mit denen deutsche Hochschulen bei strukturbildenden Kooperationsvorhaben mit Partnern in Ländern des Südens unterstützt werden. Am Beispiel des deutsch-ecuadorianischen Hochschulpartnerschaftsprojekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen" zeigt der Autor auf, wie durch das Vorhaben Beiträge zu einer nachhaltigen Hochschulentwicklung und zum Globalen Lernen geleistet werden. Christel Adick schließlich stellt das von der Europäischen Union (EU) finanzierte Master of Arts Programme (MAP) in „Educational Research and Development", einen internationalen erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang in Afghanistan, vor. Dabei werden einige der Erfahrungen im Hinblick auf Umsetzung und Ertrag des Programms reflektiert.

Im Anschluss an die Hochschulperspektive fokussiert Christiane Paulus in ihrem Artikel den schulischen Bereich. Sie stellt die Befunde einer empirischen Untersuchung an einer deutschen Begegnungsschule im postkolonialen Ausland dar. Die Autorin macht deutlich, dass die von den Beteiligten gehegten Erwartungen an die dort stattfindende Begegnung aufgrund eines Mangels an lokaler Sprachkompetenz der deutschen Seite und des noch bestehenden kolonialen Stils der Auslandsschule enttäuscht werden. Abschließend stellen Reinhard Mitschke und Alexander Wick mit dem Projekt COSMIC (Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Workgroups) einen Ansatz für die Zusammenarbeit in medial vermittelten, internationalen und interkulturellen Arbeitskontexten vor, bei dem Prinzipien Globalen Lernens als Handlungsmuster dienen, um bildungsbezogene und ökonomische Interessen kooperativ im Sinne der Nachhaltigkeit zu realisieren.

Eine anregende Lektüre wünschen

Claudia Bergmüller &
Marco Rieckmann
Nürnberg / Lüneburg im Mai 2011

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt,

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Olivia Katzbach (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Monkey Business www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

34. Jahrgang, Heft 2, 2011
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

2'11

Themen 4 **Heribert Weiland**
Die BMZ Bildungsstrategie 2010–2013

8 **Kambiz Ghawami**
Internationale Bildungskooperation

10 **Marco Rieckmann**
Internationale Hochschulpartnerschaften – Förderung nachhaltiger Entwicklung und Globalen Lernens?

17 **Christel Adick**
Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan

23 **Christiane Paulus**
„Begegnung findet eigentlich nicht statt."

29 **Reinhard Mitschke/Alexander Wick**
Globales Lernen in Wirtschaftsunternehmen implementieren

Porträt 31 Hochschul- und Forschungsprogramm „APPEAR" treibt Wissenschaft (vor)an

VIE 33 Neues aus der Kommission/Viva Wirkungsorientiertung/ Interreligiöses Lernen im globalen Kontext/Symposium 20 Jahre Germanwatch/Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus

37 Rezensionen

39 Informationen

WAXMANN

Heribert Weiland

Mehr Bildung für alle!

Die BMZ Bildungsstrategie 2010–2013 – ein Neuanfang für die Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern?

Zusammenfassung:
Vor dem Erfahrungshorizont der bisherigen Bildungszusammenarbeit (BZ) unternimmt der Autor eine kritische Würdigung des neuen Strategiepapiers des BMZ. Positiv hervorgehoben werden die Neuorientierungen, die den Stellenwert der BZ erhöhen, z.B. die Betonung des ganzheitlichen Ansatzes, oder die Suche nach innovativen Konzepten in der BZ. Zugleich werden einige Zweifel an einer zeitnahen Umsetzbarkeit der ambitiösen Konzeption artikuliert.

Schlüsselworte: *ganzheitlicher Bildungsansatz, Bildungsqualität, Bildung in Konfliktregionen*

Abstract:
With regard to the experiences of German educational cooperation over time the author undertakes a critical assessment of the new educational strategy paper of the German Ministry of Economic Cooperation and Development. He underlines the forward-looking orientation of the document which enhances the importance and significance of educational cooperation by particularly referring to a holistic approach of education, and the quest for innovative concepts. At the same time, some doubts are raised about the feasibility of this ambitious programme within a reasonable period of time.

Keywords: *holistic educational approach, quality of education, education in conflict regions*

Nach einer Zeit bildungspolitischer Zurückhaltung hat Entwicklungsminister Dirk Niebel am 1. März 2011 auf einer internationalen Konferenz zum Thema „Mehr Bildung. Mehr Wachstum. Mehr Gerechtigkeit" den Entwurf einer neuen entwicklungspolitischen Bildungsstrategie 2010–2013 vorgestellt. Mit einem Katalog von zehn dezidierten Programmzielen werden zentrale bildungspolitische Herausforderungen formuliert, die durch eine äußerst ambitionierte Politik angegangen werden sollen. Die bislang noch als „Entwurf" gekennzeichnete Strategie: „Zehn Ziele für Bildung: BMZ Bildungsstrategie 2010–2013" lässt mit einem Blick erkennen, dass bildungspolitischen Maßnahmen in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt werden soll als bisher, dass die Förderschwerpunkte der Bildungszusammenarbeit (BZ) ausgedehnt werden und die für Bildung bereitgestellten Mittel steigen werden. Damit wird dem Koalitionsvertrag der schwarz-gelben Regierung vom 24. Oktober 2009 entsprochen, der Bildung und Ausbildung als einen Schlüsselsektor der Entwicklungszusammenarbeit benennt. Die Vorlage eines Strategiepapiers hat auch deswegen einen hohen Stellenwert, weil der fast gleichzeitig vorgelegte UNESCO-Bericht 2011 ein internationales abnehmendes Interesse an Bildung auf der entwicklungspolitischen Agenda beklagt (UNESCO 2011).

Die vorgelegte Bildungsstrategie ist eine politische Zielvorgabe und trägt Programmcharakter. Eine Bestandsaufnahme der bildungspolitischen Situation in den Entwicklungsländern und eine Bilanz der deutschen Bildungszusammenarbeit werden nur marginal vorgenommen. Eine Bewertung der bisherigen entwicklungspolitischen Leistungen der noch relativ jungen Regierung kann somit hier noch nicht vorgenommen werden. Dennoch ist es aufschlussreich, den vorgestellten, umfassenden bildungspolitischen Zielkatalog und die damit verbundenen entwicklungspolitischen Neuorientierungen vor dem Hintergrund der bisherigen deutschen Bildungszusammenarbeit zu betrachten.[1]

Internationaler Stellenwert der deutschen Bildungszusammenarbeit

Die Bildungszusammenarbeit der Bundesrepublik hat über Jahre hinweg einen hohen Stellenwert eingenommen. Auch wenn das deutsche Bildungswesen in der Pisa-Bewertung anfänglich nicht gut abgeschnitten hat, so hat die deutsche Bildungszusammenarbeit international dennoch einen guten Namen erlangt. Als besonders attraktives Exportprodukt der deutschen Ausbildungspalette galt über Jahrzehnte das duale Berufsbildungssystem, das allerdings, um auch in Entwicklungsländern gut angenommen zu werden, eine ausreichende Zahl von privaten Ausbildungsbetrieben voraussetzte. Aber auch in den anderen Bildungsbereichen hat es viele Programme und Projekte gegeben, die vor allem wegen ihrer gründlichen Planung und Begleitung zu einem Markenzeichen deutscher EZ geworden sind. Als pädagogisch besonders beachtenswert galten die Pilotprojekte zur muttersprachlichen Erziehung, die allerdings in jüngerer Zeit wieder zurückgefahren wurden.

Im letzten Jahrzehnt hat die deutsche BZ jedoch an Rang und Bedeutung verloren. Im Rahmen der Neustrukturierung der deutschen EZ, die in Abstimmung mit den anderen westlichen Geberstaaten erfolgte und in der Paris-Deklaration sichtbar ratifiziert wurde, hat die deutsche BZ im Spektrum entwicklungspolitischer Förderinstrumente zugunsten anderer Schwerpunktbereiche wie Wasser, Good Governance oder Wirtschaftsförderung an Relevanz eingebüßt.

Eingeleitet wurde die neue Schwerpunktsetzung der deutschen EZ durch die im September 2000 verabschiedete Millenniums-Deklaration der UN und durch das Aktionsprogramm 2015, mit der die Armutsbekämpfung zur Kernaufgabe der Entwicklungspolitik erklärt wurde. Diese – hier nicht kritisierte – Neuorientierung führte für die deutsche BZ in doppelter Hinsicht zu tiefgreifenden Veränderungen. Zum einen wurde die Grundbildung zu einem eigenständigen Schwerpunkt erklärt und dadurch die Sicht für eine einheitliche Konzeption der verschiedenen Bereiche von Bildungs- und Wissenschaftszusammenarbeit weitgehend verstellt. Zum anderen fühlte sich die Bundesregierung durch die internationale Diskussion um mehr Effizienz und Effektivität in der EZ herausgefordert, sich stärker multilateral zu engagieren. Die Paris-Deklaration, die durch die Stichworte Ownership, Geberharmonisierung und Alignment gekennzeichnet ist, führte zu tiefgreifenden Verfahrensänderungen, zu mehr Koordination und zu Vereinheitlichungsprozessen. Entsprechend sollten Einzelprojekte zu Programmen zusammengefasst und die Zahl der Geber pro Land und Sektor verringert werden. Für die deutsche BZ führte diese neue EZ-Architektur über die Zeit zu einer Halbierung von Einzelprojekten der bilateralen Zusammenarbeit, zugleich aber auch zu einem verstärkten Engagement durch Finanzierungsbeiträge in multilaterale Bildungsvorhaben. Im Rahmen der Gemeinschaftsfinanzierung für Grundbildungsvorhaben wird der deutsche Beitrag nur noch in acht Ländern sichtbar, in denen die Bundesrepublik die Durchführungsverantwortung für die international vereinbarte BZ in enger Zusammenarbeit mit den nationalen Behörden trägt (Afghanistan, Guatemala, Guinea, Honduras, Jemen, Malawi, Mosambik, Pakistan). Andere Geberstaaten, haben sich dagegen in internationaler Absprache stärker im Bildungsbereich engagiert. Ein Blick auf die konkrete Arbeit an der Basis zeigt sehr deutlich, dass ein langfristiger Erfolg der BZ weniger durch die Höhe der finanziellen Zuschüsse bestimmt wird, als vielmehr durch eine nachhaltige, qualitativ gute Kapazitätsentwicklung vor Ort, die wiederum durch langjährige bilaterale technische und finanzielle Zusammenarbeit sichergestellt wird. Hier liegt ein komparativer Vorteil der deutschen BZ im internationalen Vergleich, der nicht aufgegeben werden sollte (Weiland 2009, S. 449).

Neue Perspektiven und alte Verpflichtungen

Mit der Vorlage der neuen Bildungsstrategie bemüht sich das BMZ offensichtlich, verlorenes Terrain zurückzugewinnen. Bildung wird als entwicklungspolitisches Instrument aus dem Abseits ins Zentrum zurückgeholt und in seiner Bedeutung für Entwicklung für unabdingbar und prioritär bezeichnet: „Die Rolle, die Bildung für Entwicklung spielt, ist nicht hoch genug einzuschätzen“ (BMZ 2011, S. 1). Damit wird der Bildungsförderung zweifellos ein Schub versetzt, der sich einerseits in einer Erhöhung der Mittel, andererseits in einer Strukturverschiebung der Aktivitäten äußern wird. Die exakten Konturen der Neuorientierung sind noch nicht erkennbar, da in beinahe allen Subsektoren der BZ Veränderungen angekündigt werden. Mit Sicherheit lässt sich schon jetzt sagen, dass die bilateralen Fördermaßnahmen, verbunden mit einer höheren Signifikanz der deutschen BZ, einen größeren Stellenwert erhalten werden.

Bei allen Hinweisen auf mehr Bilateralismus, die deutliche Bezugnahme auf die Millenniumsentwicklungsziele, aber ebenso auf die UNESCO-Vereinbarungen „Education for all“ (EFA) und die EFA-Fast Track Initiative (EFA-FTI), lässt erkennen, dass die Regierung an den internationalen Verpflichtungen nicht rüttelt, z.B. an den Zahlungen in den sog. Catalytic Fund. Zugleich wird in dem Strategiepapier darauf hingewiesen, dass „Deutschland eine Schlüsselrolle bei der Reform der multilateralen Initiative ‚Bildung für Alle‘ (EFA) einnehme“ (BMZ 2011, S. 6), zugleich aber „weiterhin Mittel für die Gestaltung und Umsetzung verbesserter nationaler Bildungsstrategien zur Verfügung stellen“ (ebd.) wird. Hier deutet sich die Kehrtwende in Richtung auf mehr bilaterale Programme an. Die Botschaft ist unmissverständlich: „Wir wollen die Anzahl der Partnerländer mit Schwerpunkt Bildung deutlich steigern und regionale Bildungsprogramme stärken“ (BMZ 2011, S. 4). Multilaterale Bildungsvorhaben werden in dem Strategiepapier nicht mehr angesprochen, obwohl die deutsche Unterstützung der international festgelegten Bildungsziele von Jomtien und Dakar nicht infrage gestellt werden. Wichtig scheint nur, dass der deutsche Beitrag zur internationalen Bildungsinitiative „Bildung für Alle“ national wie international sichtbar gemacht wird. Dies entspricht der generellen Linie des BMZ unter neuer Führung, die den deutschen Beitrag der EZ wieder „sichtbarer, bürgernäher und verständlicher“ (BMZ 2011, S. 9) machen will.

Ganzheitlicher Bildungsansatz

Ein neuer Akzent wird in der Strategie sicherlich bezüglich des ganzheitlichen Bildungsansatzes gesetzt. Auch wenn, wie die jüngsten Zahlen zeigen, sich an der vorrangigen Förderung der Grundbildung, die fast 50 % der Regierungszusagen, vor allem an Niedrigeinkommensländer ausmacht, nichts ändert – die Auszahlungen sind zwischen 2007 und 2009 sogar von 62 Mio. auf 106 Mio. Euro gestiegen und sollen weiter steigen[2] – so fällt doch die Betonung der anderen Bildungsbereiche ins Auge. Dies ist in den Länderberichten der Weltbank (Education Country Status Reports), von Bildungsexperten (Adelmann, Hampel, Weiland 2008) und jüngst auch von der UNESCO in ihren Weltbildungsberichten wiederholt gefordert worden. So sollten neben der Grundbildung auch Fördermaßnahmen für andere Bildungsbereiche nicht vernachlässigt werden, um dem Bildungs- und Fortbildungsbedarf in mittel- und längerfristiger Perspektive gerecht werden zu können. Gesamtgesellschaftliche Bildungskonzeptionen sind über den Grundbildungsbedarf hinaus notwendig, um Planungen zum Vorschul-, Sekundar- und Hochschulbereich zu ergänzen.

Auffällig ist, dass die Sekundarbildung, der in dem Papier eine wichtige Brückenfunktion zwischen Grundbildung und Berufs- und Hochschulbildung zugebilligt wird, bisher fast völlig vernachlässigt wurde. In der Bildungsstatistik von 2009 ist der Sekundarschulbereich lediglich mit Auszahlungen von 5 Mio. Euro belegt, die zudem weitgehend über private Träger und Kirchen ausgezahlt werden. Hier dürfte sich sicherlich eine spürbare Kehrtwende anbahnen, denn nach den massiven Steigerungen im Grundbildungsbereich steigt auch der Bedarf für Sekundarschulbildung rapide an. Dies gilt auch für die Verschiebung der sozialen Strukturprobleme vom Primar- in den Sekundarschulbereich: Die Benachteiligung der Mädchen zeigt sich im Bereich der Sekundarbildung deutlicher als im Primarschulbereich.

Der beruflichen Bildung als deutsches Exportprodukt kam immer ein besonderer Stellenwert zu. Allen Kurskorrekturen

zum Trotz ist dieser Bereich hinsichtlich seiner Größe (ca. 70 Mio. Euro) und seiner Verbreitung (Projekte in ca. 80 Ländern) relativ stabil geblieben. Es verwundert nicht, dass der Berufsbildung von der schwarz-gelben Regierung ein besonderer Stellenwert zugemessen wird. Denn wenn in der neuen Bildungsstrategie die Kooperation mit der Privatwirtschaft als eigenständiges Ziel genannt wird, so dürften die von Investoren und Privatunternehmern dringend benötigten lokalen Fach- und Führungskräfte nicht zuletzt aus derartigen Berufsbildungseinrichtungen rekrutiert werden bzw. weitere duale Ausbildungsmaßnahmen im Rahmen von Public Private Partnerships (PPPs) initiiert werden. Hier werden neue bildungspolitische Beiträge von der Privatwirtschaft erwartet. Ob und inwieweit sich die Privatwirtschaft hier zusätzlich engagiert – viele oft in die Firmen integrierte Ausbildungseinrichtungen gibt es ja bereits – bleibt abzuwarten. Aufschluss soll nicht zuletzt ein 2013 geplanter Bildungsgipfel mit der Privatwirtschaft ergeben.

Interessant ist schließlich die explizite Einbindung der Hochschulbildung und Wissenschaft in die Bildungsstrategie. Aus der Perspektive eines ganzheitlichen Bildungskonzeptes „Lebenslanges Lernen" ist die Einbindung der Hochschulbildung unbedingt zu begrüßen, denn im Blick auf den Partnerschaftsgedanken sind gerade die Hochschulabgänger „entscheidende Change-Agents in den Entwicklungsprozessen" (BMZ 2011, S. 6). Durch „passgenaue Konzepte für die unterschiedlichen Bedürfnisse" und „praxisbezogene Hochschulpartnerschaften" soll Wissenschaft sowohl auf dem akademischen Bereich wie auch zwischen Hochschulen und Unternehmen aus Deutschland und den Partnerländern gefördert werden. Konkret soll in Zusammenarbeit mit der Afrikanischen Union eine Pan African University (PAU) etabliert werden – ein Vorhaben, das seit 2009 betrieben wird, an fünf Standorten umgesetzt und von der Bundesrepublik Deutschland insbesondere für den Fachbereich „Wasser, Energie, Klima" in Nordafrika betreut werden soll.

Angesichts der starken Betonung des Hochschulbereichs sei angemerkt, dass dieser beim Ausweis der ODA-Mittel für Bildung von insgesamt 1,23 Mrd. Euro (2009) den größten Anteil ausmacht (858 Mio. Euro). Dies liegt an den Studienplatzkosten für Studierende aus Entwicklungsländern, die in Höhe von 662 Mio. Euro von den Bundesländern getragen werden. Damit werden die Bildungsausgaben Deutschlands in der ODA-Statistik erheblich aufbläht. Doch selbst wenn dies aus den entwicklungspolitischen Leistungen heraus gerechnet wird, bleiben noch fast 200 Mio. Euro für die Hochschulbildung, von denen wiederum ca. die Hälfte vom Auswärtigen Amt und anderen Ressorts finanziert werden.

So wichtig die Betonung eines ganzheitlichen Konzeptes ist, so sehr lässt das bisherige Zahlengerüst erkennen, dass die Mittel und Schwerpunkte in der Vergangenheit sehr einseitig verteilt waren. Hier sollten in einem Strategiepapier geplante Veränderungen deutlicher sichtbar werden: Wie sollen in Zukunft die unterschiedlichen Sektoren besser verknüpft und pädagogisch integriert werden? Wie sehen die bildungspolitischen Vorstellungen insbesondere für die Niedrigeinkommensländer in Afrika aus; für diese Region verspricht das Papier „die Entwicklungsbeiträge für Afrika für Bildung bis 2013 zu verdoppeln" (BMZ 2011, S. 4).

Quantität und Qualität

Hervorzuheben ist, dass die neue Strategie den qualitativen Aspekten der Bildungsförderung einen größeren Stellenwert zuordnen will. Bei den EFA-FTI Diskussionen zur Behebung des weltweiten Bildungsnotstandes stehen die quantitativen Aspekte (EFA-Ziele 2 und 3) des Schulzugangs (Scholarisationsquoten, Anteil der eingeschulten Mädchen etc.) noch immer im Vordergrund. Die qualitativen Ergebnisse (EFA-Ziel 6) der Bildung im Sinne der durch Bildungsmaßnahmen erzielten Wirkungen sind dagegen tendenziell vernachlässigt worden. Allen neueren Untersuchungen zufolge ist trotz steigender Einschulungsraten die mangelnde Qualität der Lernergebnisse alarmierend. Die Quote der Schulabbrecher liegt bei fast 50 % der Eingeschulten und von denen, die die Primarschule zuende führen, verlassen weitere 30 % die Schule ohne Abschlussexamen. Vor allem die Schulleistungen in Rechnen und Lesen sind niedrig (UNESCO 2011, S. 6). Das Qualitätsproblem wurde angesichts vorrangiger quantitativer Forderungen unterschätzt und wird erst seit Neuerem wirklich ernst genommen und international diskutiert. Allerdings sind die wesentlichen Ursachen für den mangelnden Lernerfolg bislang nur unzureichend erforscht. Umso wichtiger ist es, dass das Strategiepapier qualitative Aspekte betont. Dazu gehören vor allem Fragen der Lehrerbildung, der Curriculum-Entwicklung, des Monitorings etc. Dies erfordert in der Mehrzahl der Länder kompetente Beratung durch TZ-Agenturen, die sich in der Vergangenheit sehr bewährt haben und auch weiterhin ihr Know-how in längerfristigen Einsätzen für capacity development zur Verfügung stellen sollten.

Bildung in Konfliktregionen und Ländern mit fragiler Staatlichkeit

Die vom BMZ vorgelegte Bildungsstrategie geht programmatisch und lösungsorientiert vor. Mit den zehn Zielen wird eine selbstbewusste und optimistische Zukunftsvision und ein Ausblick auf mehr und auf bessere Bildung verkündet. Allerdings hätte ein solches Programmpapier noch gewinnbringender sein können, wenn auch auf Hindernisse und Probleme hingewiesen worden wäre. Denn so wichtig und richtig es ist, Bildung als einen Schlüsselbereich für nachhaltige Entwicklung zu begreifen, so sollte aus dem Blickwinkel empirischer Erfahrung auch vor einer Überschätzung dieses Sektors gewarnt werden. Bildung kann sich unter Umständen auch hemmend auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung auswirken. Dies gilt zum einen, wenn Inkongruenzen zwischen dem Bildungsangebot und der Wirtschaftsentwicklung, auftreten (vgl. Hanf et al. 1975, Wolff 2005) zum anderen wenn Bildung gesellschaftliche Konflikte sogar zu verschärfen droht. Am Beispiel fragiler Staaten zeigt sich, dass Bildung in beide Richtungen – konfliktdämpfend und -verschärfend – wirken kann. Konfliktlinien können sich in Schulen widerspiegeln, aber Schulen können auch ein Hort des Friedens sein. Die Problematik der Länder mit fragiler Staatlichkeit, hohem Gewaltpotential und massiven internen Konflikten werden in dem Strategiepapier zwar genannt, allerdings ohne auf die Tragweite der damit verbundenen Herausforderungen für Bildungsmaßnahmen einzugehen. Es erscheint jedoch notwendig, zu erwähnen, dass die Mehrzahl der Schwerpunktländer der deutschen BZ unter die Kategorie der fragilen Staaten fallen und Bildungsaktivitäten dadurch einerseits auf äußerst schwierige Umfeldbedingungen stoßen (wenn z.B. keine Lehrergehälter gezahlt werden oder die Schulen zu Rekrutierungsstätten für Kindersoldaten werden), andererseits aber auch besondere krisenüberwindende Leistungen erbringen sollen.

Der Diskurs um die entwicklungspolitische Zusammenarbeit mit fragilen Staaten wird kontrovers geführt (vgl. BMZ 2004, Debiel 2007) und ist von dem neuen Global Monitoring Report 2011 aufgenommen worden. Einerseits geht es darum, sicherzustellen, dass entwicklungspolitische Leistungen ordnungsgemäß verwaltet werden. Andererseits kann Bildungshilfe im Sinne des Programmpapiers auch zur Überwindung von prekären Situationen beitragen. Wie empirische Studien zeigen, kann Bildung erheblich zu Good Governance und zu einer Demokratisierung beitragen (vgl. Hanf 2007). Jedoch sind Bildungsinvestitionen mehrheitlich langfristiger Natur. Wenn Schulen/Universitäten aus politischen Gründen geschlossen werden oder nicht mehr finanziert werden können, werden Kinder und Jugendliche ihrer Ausbildungschancen beraubt. Der dadurch entstehende Schaden für Individuen und Gemeinschaft wird auf lange Sicht aufgrund des Investitionscharakters von Bildung sehr viel größer als der zunächst im Vordergrund stehende politische Missstand erahnen lässt. Aus diesem Grund sind Bildungsmaßmaßnahmen in Flüchtlingslagern zu befürworten. Die deutsche Bildungszusammenarbeit besitzt in dieser Hinsicht langjährige Erfahrungen. Eine besondere Rolle kommt dabei den NROs zu, insbesondere den Kirchen oder auch privaten Bildungsträgern (z.B. Elternschulen). Dennoch der Zielkonflikt bleibt: Bildungszusammenarbeit mit wenig verlässlichen Regierungen ist ein Risiko. Deshalb sei in besonderer Weise auf die fragilen Kontexte in den Partnerstaaten hingewiesen. Wenn es darum geht, einen gewaltsamen Konflikt einzudämmen, hat nicht unbedingt Bildung die oberste Priorität, sondern andere konflikteinhegende, humanitäre Maßnahmen. Dass dabei Bildung im Sinne von Friedensförderung auch eine große Rolle spielen kann, wird zugestanden (vgl. auch UNESCO 2011). Auf diese neuen Herausforderungen und mögliche Zielkonflikte sollte aber auch in einem Programmpapier verstärkt hingewiesen werden.

Leuchtturmprojekte der Bildungszusammenarbeit

Konkret fassbar wird die neue Strategie in dem allgemein gehaltenen Papier, wenn von innovativen Bildungsansätzen die Rede ist und Leuchtturmprojekte benannt werden, die in Zukunft angepackt oder schon implementiert werden. Besonders genannt sei hier z.B. die „Deutsche BACKUP Initiative Bildung in Afrika", ein Vorhaben, das politische Entscheidungsträger und zivilgesellschaftliche Akteure in Afrika befähigen soll, globale Finanzierungsmechanismen zur Bildungsförderung, wie den EFA-FTI Fund, effektiver nutzen können (z.B. die schon erwähnte panafrikanische Universität). Genannt seien auch spezielle Weiterbildungsangebote für Umweltbildung und Innovationsförderung, die neuen globalen Herausforderungen Rechnung tragen.

Ausblick

Die vom Minister vorgelegte, äußerst ambitiöse Bildungsstrategie deutet eine Wende in der BZ der Bundesregierung an – mit welchem Akzent, bleibt offen, weil die Leistungen in allen Subsektoren angesprochen werden. Die gewählte Diktion enthält einen hohen Verpflichtungscharakter für eine erhebliche Ausweitung der Bildungsmaßnahmen. Weil der Bildung als einem „Schlüsselbereich der Entwicklungspolitik" ein hoher Stellenwert zugeordnet wird und mehr Mittel bereit gestellt werden, wird es eine Neuverteilung geben, die von innen- und internationalpolitischen Kriterien bestimmt werden wird. Internationalpolitische Verpflichtungen sind aufgrund früherer Zusagen zu erfüllen, werden aber wahrscheinlich nicht steigen. Die Ankündigung von Neuvorhaben, insbesondere die Verdoppelung der Bildungsausgaben für Afrika bis 2013 (BMZ 2011, S. 4) und die innovativen Leuchtturmprojekte (BMZ 2011, S. 7) werden erhebliche zusätzliche Mittel erfordern. Ob diese aus steigenden Ressortmitteln oder aus einer internen Umverteilung kommen, wird sich zeigen. Die mittelfristige Finanzplanung der Bundesregierung macht bislang nicht viel Hoffnung auf mehr Budgetmittel und eine signifikante Annäherung an das 0,7-Prozentziel. Folglich muss sich an internen Umverteilungen die Seriosität des bildungspolitischen Neuanfangs zeigen. Allerdings – darauf sei hingewiesen – können die Mehraufwendungen über den Einzelplan 23 hinaus aus anderen Ressorts und nichtstaatlichen Quellen mitfinanziert werden. Die Umsetzung der zehn Ziele steht und fällt mit dem politischen Willen, mit dem die Leitung des BMZ das ambitiöse Programm zu realisieren bereit ist. Immerhin schließt das Programmpapier mit der Versicherung des Ministers: „An der Erreichung unserer strategischen ‚Zehn Ziele für Bildung' wollen wir uns messen lassen (BMZ 2011, S. 11)".

Literatur:

Adelmann, M./Hampel, R./Weiland, H. (2008): Bilanz und Perspektiven der deutschen Bildungszusammenarbeit, Arnold Bergstraesser Institut, Freiburg.

BMZ (2004): Aktionsplan der deutschen Bundesregierung „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung", Bonn.

Debiel, T. (2007): Was tun mit fragilen Staaten? Ansatzpunkte für die Entwicklungspolitik, in: Weiss, S./Schmierer, J. (Hg.), Prekäre Staatlichkeit und internationale Ordnung, Wiesbaden, S. 340–360.

Hanf, T. (2007): Bildung und Konfliktbearbeitung. Ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30/ 2: 7–9.

Hanf, T./Ammann, K./Dias, P. V./Fremerey, M./Weiland, H. (1975): Education, An Obstacle to Development? Some Remarks about the Political Functions of Education in Asia and Africa. In: Comparative Education Review, Febr. 1975, 68–87.

UNESCO–BMZ (2011): Weltbericht – Bildung für Alle, Die unbeachtete Krise: Bewaffneter Konflikt und Bildung, Bonn.

Weiland, H. (2009): Der Fluch der guten Absicht: Die kontraproduktiven Folgen der „Neuen Entwicklungsarchitektur", In: Hanf, T./Weiler, H.N./Dickow, H. (Hg.), Entwicklung als Beruf, Festschrift für Peter Molt, Nomos, Baden-Baden.

Wolff, J. H. (2005): Education and development – some notes on the state of Art. In: Nord-Süd Aktuell, 2. Quartal 2005, S. 115–125.

Worldbank, Education-Country Status Reports, Washington.

Anmerkungen:

1 Aus der Vielzahl der Dokumente zur deutschen BZ seien hier als wesentliche Quellen das Positionspapier 106 des BMZ Grundbildung für alle als internationales Entwicklungsziel – eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik aus dem Jahr 2004 und die Überblicksstudie des Arnold Bergstraesser Institutes: Martin Adelmann, Rainer Hampel, Heribert Weiland, Bilanz und Perspektiven der deutschen Bildungszusammenarbeit aus 2008 genannt.

2 Die hier vorgelegten Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2009, wie sie in einschlägigen Statistiken und beim BMZ zu finden sind. Für das Jahr 2010 ist eine Erhöhung der Regierungszusagen für Bildung auf 220 Mio. € erfolgt.

Prof. Dr. Heribert Weiland

ist Direktor des Arnold Bergstraesser Instituts für kulturwissenschaftliche Forschung und Professor für Politikwissenschaft an der Universität Freiburg. Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungspolitik und Entwicklungstheorie mit einem besonderen Focus auf Bildungsfragen in fragilen Gesellschaften. Regionale Orientierung: Afrika und Asien.

Kambiz Ghawami

Internationale Bildungskooperation: auch eine Frage der Solidarität

Die Arbeit des World University Services (WUS)

Zusammenfassung:
Im Rahmen der internationalen Bildungskooperation erleben wir immer wieder, dass Studierende und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verfolgt und ins Exil getrieben werden. Wie reagiert jedoch die Internationale Gemeinschaft und welche Verpflichtung und Möglichkeiten bestehen in Deutschland, diesen Menschen Schutz und Aufnahme zu bieten?

Schlüsselworte: *Exilstudierende, Exil-Wissenschaftler/-innen, Internationale Bildungskooperation, Solidarität*

Abstract:
In the context of international education cooperation, we see again and again, that students and scientists are persecuted and driven into exile. However, how does the international community react in such situations and what obligations exist in Germany to offer refuge and protection to these people?

Keywords: *Students in exile, exiled scientists, international educational cooperation, solidarity*

Was haben Ernst Reuter, Fritz Neumark, Liselotte Dickmann, Paul Hindemith und viele andere bedeutende deutsche Wissenschaftler/-innen gemein? Sie alle haben während des nationalsozialistischen Regimes Zuflucht und Aufnahme in der Türkei gefunden. Über 100 Professor/in/en, die nach Ende der nationalsozialistischen Diktatur maßgeblich zum Wiederaufbau und der Redemokratisierung Deutschlands beitrugen, haben an türkischen Hochschulen, in Schulen und in Ministerien arbeiten, forschen und überleben können. Vor diesem geschichtlichen Hintergrund hat Deutschland nach 1945 immer wieder verfolgten Studierenden sowie Wissenschaftler/-innen Zuflucht gewährt, so z.B. 1956 nach dem „Ungarn-Aufstand", oder zu Zeiten der Militärdiktatur in Brasilien, nach den Putschen in Griechenland oder in Chile. Diese Selbstverständlichkeit der Solidarität und Aufnahme von verfolgten Studierenden und Wissenschaftler/-innen ist dann allerdings im Zuge der allgemeinen Diskussion in den 1980er und 1990er Jahren, wie viele ‚Flüchtlinge' Deutschland aufnehmen kann, immer mehr in den Hintergrund gerückt. Als 1980 der Militärputsch in der Türkei stattfand und tausende Studierende zwangsexmatrikuliert und hunderte Professor/inn/en entlassen wurden, tat sich die Bundesregierung sehr schwer, sich hier wie in der Vergangenheit als Zufluchtsort anzubieten. Einzelne Hochschulen, wie die Universität Bremen und die TH-Darmstadt, boten Studien- und Arbeitsplätze an und bezogen – nicht zuletzt aufgrund von Partnerschaftsvereinbarungen mit türkischen Hochschulen – klar Position gegen den Militärputsch und die Exmatrikulations- und Entlassungswelle. Am kreativsten engagierte sich der 1995 leider viel zu früh verstorbene türkische Schriftsteller Aziz Nesin gegen die Militärdiktatur. Er übernahm, nachdem seine Bemühungen zur Gründung einer Privatuniversität gescheitert waren, das ‚Zepter' einer existierenden Aktiengesellschaft und startete die Bildungsanstalt „BILAR" mit etlichen der entlassenen Wissenschaftler/-innen als Gegenmodel zu den ‚militarisierten staatlichen Universitäten' des Landes unter der Herrschaft des Militärs. In Cafés, in Wohnungen, in angemieteten Privaträumen fanden interdisziplinäre Vorlesungen zu Themen wie „Stadt", „Gesundheit" oder „Technik" statt, in denen die Thematik aus unterschiedlichen Fachdisziplinen bearbeitet wurde.

Einer, der aus eigenem Erleben als junger Student in England weiß, was es bedeutet, mittellos zu sein und unverhofft ein Stipendium zu erhalten, war George Soros, der 1956 aus Ungarn nach England ging und dort u.a. bei Karl Popper studierte und maßgeblich von den Ideen Poppers und seines Werkes „The Open Society and its Enemies" geprägt wurde. In dieser Zeit nahm sich Soros vor, all die Förderung, die er erhielt, eines Tages ‚zurück zu geben'. Und in der Tat: Georges Soros gründete als Multimillionär die Soros-Stiftung „Open Society Fund" als eine der weltweit finanzstärksten Stipendienorganisationen für Opfer von Diktaturen und Kriegen. So hat die Soros-Stiftung u.a. während des Balkan-Krieges Tausenden von Studierenden, Wissenschaftler/-innen, aber auch Universitäten mit Sach- und Personalmitteln geholfen.

All diese Beispiele spiegeln auch die Arbeit des *World University Service* (WUS) wider. WUS ist eine internationale Bildungsorganisation, die 1920 fünf Frauen in Wien gegründeten. Im selben Jahr wurde in Genf ein Generalsekretariat eingerichtet. Bis heute ist das Grundziel der Organisation das Menschenrecht auf Bildung umzusetzen.

WUS versteht sich als eine internationale Gemeinschaft von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden im Bildungssektor. Ausgehend von einem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen setzt sich WUS für die Entwicklung gerechter, sozialer und politischer Strukturen auf nationaler und internationaler Ebene ein. Basierend auf diesen Grundsätzen hat WUS sich in den letzten 90 Jahren aktiv für Menschen eingesetzt, die ihr Menschenrecht auf Bildung nicht verwirklichen konnten, sei es aus politischen, ethnischen, religiösen oder sozialen Gründen, und hat neben seiner Lobbyarbeit zugunsten des Menschenrechts auf Bildung Opfern von Diktaturen und im Falle des südlichen Afrikas Opfern des Apartheidsystems tatkräftig geholfen, dass sie im Exil Aufnahme und eine Bildungs- und Forschungsmöglichkeit erhielten.

WUS hat nicht nur Studierenden und Wissenschaftler/-innen aus Ungarn 1956 geholfen – so arbeitete im WUS-Büro Wien der junge Thorvald Stoltenberg (später Außenminister von Norwegen und UNHCR-Hochkommissar der UN) – sondern in der Folge auch Exilanten aus Algerien, aus dem südlichen Afrika und aus Lateinamerika. Viele der ehemaligen Exilanten wurden später Staatspräsidenten (Ricardo Lagos und Michele Bachelet in Chile, Phumzile Mlambo-Ngcuka Vizepräsidentin in Südafrika oder Mauricio Funes Staatspräsident von El Salvador). Aber auch Persönlichkeiten wie Paulo Freire waren während ihrer Exilzeit aktiv beim WUS engagiert und darüber hinaus mit ihm verbunden.

In Deutschland hat der WUS 1950 seine Arbeit als Verein aufgenommen.[1] Seither unterstützt das Deutsche WUS-Komitee aktiv u.a. auch die Förderung von Exilanten und gibt immer wieder Anstöße zur Aufnahme von Exilstudierenden sowie Wissenschaftler/-innen – so z.B. in jüngster Zeit aus dem Irak und dem Iran. Was jedoch bisher seitens staatlicher Stellen in Deutschland fehlt, ist die Bereitstellung von Mitteln zur systematischen Förderung von Exilstudierenden sowie Wissenschaftler/-innen in Deutschland einzuführen. Wünschenswert wäre, analog zum „Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund" (Deutsche Akademische Flüchtlings Initiative Albert Einstein – DAFI) des Auswärtigen Amtes in fast 40 Staaten weltweit in Zusammenarbeit mit dem UNHCR (Hohen Flüchtlingskommissariat der UN), eine entsprechende Fördermöglichkeit in Deutschland. Bei den jüngsten Umwälzungen in Ägypten, Tunesien, Libyen, dem Jemen und Syrien zeigt sich, dass es mit Ausnahme von ‚Privathilfen' weder auf Bundes- noch auf Landesebene Möglichkeiten der aktiven Unterstützung von Studierenden sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus diesen Ländern gibt. Aber auch in Situationen, in denen eine langjährige Diktatur herrscht, wie z.B. in Zimbabwe, gibt es keine langfristige, für die Zeit nach Ende der Diktatur angelegte Strategie, Studierende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler so zu fördern, dass sie bei der Redemokratisierung ihrer Heimatländer eine aktive Rolle übernehmen können. Die Mittel hierfür wären eigentlich da, z.B. aus den eingefrorenen Mittel der bilateralen Entwicklungszusammenarbeit.

Jetzt, wo das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung seine Bildungsstrategie grundlegend neu ausrichtet[2] und ebenso sein Konzept „Menschenrechte in der deutschen Entwicklungspolitik"[3], wäre es eine gute Gelegenheit, auch hier klare Akzente zugunsten verfolgter Studierender sowie Wissenschaftler/-innen zu setzen. Internationale Bildungskooperation ist eben auch eine Frage der Solidarität.

Anmerkungen:

1 „60 Jahre World University Service in Deutschland 1950–2010", Hrsg. World University Service, ISBN: 978-3-922845-45-4, Bezug: WUS, Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden. In der konkreten Arbeit lädt WUS ein zu Seminaren, erstellt Publikationen und Informationsmaterialien. WUS betreibt Öffentlichkeitsarbeit auf politischer Ebene, der institutionalisierten Ebene in den bildungs- und entwicklungspolitischen Organisationen und gegenüber den Medien. WUS nimmt teil an nationalen und internationalen Kampagnen im Bildungs- und Entwicklungsbereich, bietet Beratungen an und führt Stipendienprogramme und Projekte durch und arbeitet auf allen Bildungsebenen.

2 „Zehn Ziele für Bildung – BMZ-Bildungsstrategie 2011–2013", Vorgestellt am 01.03.2011 in Berlin

3 Das Konzept wurde am 24.05.2011 ebenfalls in Berlin seitens des BMZ vorgestellt.

4 Arnold Reisman & Ismail Capar: The Nazis' Gifts to Turkish Higher Education and Inadvertently to Us All: Modernization of Turkish Higher Education (1933–1945) and its Impact on Present Science and Culture 2004 (englisch) kostenfreier Download, 40 Seiten, ausführliche Liste der Flüchtlinge nach Fachrichtungen

Kambiz Ghawami

Dr. Kambiz Ghawami ist geschäftsführender Vorsitzender des Deutschen Komitees des World University Service (WUS), Mitglied des Vorstandes des Arbeitskreises Lernen und Helfen in Übersee, Sprecher der AG Bildung – lokal/global des VENRO und Mitglied des Hochschulrates der Vietnamesisch-Deutschen Universität. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Themen des Menschenrechts auf Bildung, des Globalen Lernens und der Internationalisierung der Hochschulen.

Ausgewählte deutsche Exil-Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Türkei[4]

Erich Auerbach, Romanist, Istanbul 1936–1947.

Fritz Baade, Wirtschaftswissenschaftler und Politiker, Ankara 1935–1946.

Leo Brauner, Botaniker, Istanbul 1933–1955.

Friedrich L. Breusch, Chemiker, Istanbul 1937–1971.

Liselotte Dieckmann, Literaturwissenschaftlerin und Germanistin, Türkei 1934–1938, danach USA.

Erich Frank, Mediziner, Straßburg und Breslau, seit 1918 Lehrauftrag für Pathologie (Hämatologie). Von 1933 bis zu seinem Tod aktiver Professor in Istanbul.

Erwin Freundlich, Astrophysiker, Gründer des Astronomischen Instituts in Istanbul, 1933–1937; danach Prag und USA.

Gottfried Hausmann, Pädagoge, 1955–1959 Gastprofessur in Ankara.

Paul Hindemith, deutscher Bratschist und Komponist der Moderne, Gründer des Konservatoriums in Ankara, 1935–1938 in der Türkei, danach Schweiz, USA.

Ernst Eduard Hirsch, Jurist, verfasste das türkische Handelsgesetzbuch und begründete dort ein Urheberrecht, Istanbul ab 1933, Ankara ab 1943. Ende des Exils 1952.

Marianne Laqueur, Informatikerin, Exil seit 1935.

Curt Kosswig, Biologe. In Istanbul seit 1937. Staatsakt der türkischen Regierung in Istanbul anlässlich seines Todes.

Walther Kranz, Altphilologe und Philosoph, Istanbul 1943–1950.

Richard von Mises, Mathematiker, 1883–1953, in der Türkei 1933–1939, danach USA.

Paul Pulewka, Pharmazeut und Toxikologe, war von 1935–1946 beim Gesundheitsministerium, dann bis 1954 an der Universität Ankara tätig.

Hans Reichenbach, Physiker und Philosoph, Istanbul 1933–1938, danach USA.

Ernst Reuter, später Regierender Bürgermeister von Berlin; Türkei 1935–1946 sein Sohn Edzard Reuter, später Vorstandsvorsitzender der Daimler-Benz AG; Jugend 1935–1946 in der Türkei.

Margarete Schütte-Lihotzky, Architektin, Istanbul 1938–1941, in Wien verhaftet, überlebte das Hochverratsverfahren vor dem Volksgerichtshof dank eines gefälschten Briefes ihres Mannes Wilhelm Schütte, Ministerialangestellter in der Türkei.

Philipp Schwartz, Mediziner, Türkei 1933–1953, dann USA.

Hans Wilbrandt, Landwirtschaftsexperte, in Ankara 1934–1952, gründete das türkische Genossenschaftswesen.

Eduard Zuckmayer, Musiker und Musikpädagoge, von 1936 bis zu seinem Tod 1972 in Ankara, gründete die Akademie für Musiklehrer.

Marco Rieckmann

Internationale Hochschulpartnerschaften – Förderung nachhaltiger Entwicklung und Gobalen Lernens?

Zusammenfassung:
Mit dem Förderprogramm „Fachbezogene Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern" unterstützt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) deutsche Hochschulen bei strukturbildenden Kooperationsvorhaben mit Partnern in Ländern des Südens. Die deutsch-ausländische Kooperation soll beiden Seiten neue Impulse in der Lehre geben und zur Bildung von neuen Strukturen an der ausländischen Hochschule beitragen. Das Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg unterhält seit 2009 vom DAAD geförderte Partnerschaftsprojekte mit Hochschulen in Ecuador und Peru. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen" mit der Universidad Técnica del Norte (UTN), Ecuador, zeigt, dass es an der UTN zur Integration des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung in Lehre, Forschung und Verwaltung beiträgt und für alle Beteiligten Möglichkeiten des Globalen Lernens eröffnet. Es werden aber auch Herausforderungen der Nord-Süd-Hochschulkooperation deutlich.

Schlüsselworte: *Studium, Lehre, Austausch, Lateinamerika*

Abstract:
With the programme "Subject-related Partnerships with Universities in Developing Countries" the German Academic Exchange Service (DAAD) supports German universities in structure-building cooperation projects with partners in countries of the South. The German-foreign cooperation aims at giving both sides new impulses in teaching and the formation of new structures at the foreign university. Since 2009 the Institute for Environmental and Sustainability Communication at the Leuphana University of Lüneburg has implemented partnership projects with universities in Ecuador and Peru sponsored by the DAAD. The scientific evaluation of the project "Teaching and Learning Sustainability" with the Universidad Técnica del Norte (UTN), Ecuador, shows that the project contributes to the integration of the concept of sustainable development in teaching, research and administration at the UTN and that it opens opportunities for global learning for all participants. However, also challenges of North-South cooperation in higher education become apparent.

Keywords: *studies, education, exchange, Latin America*

Einführung[1]

Seit 1997 bietet der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) das Förderprogramm „Fachbezogene Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern" an, um deutsche Hochschulen bei strukturbildenden Kooperationsvorhaben mit ihren Partnern in Ländern des Südens zu unterstützen. In dem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanzierten Programm wurden seitdem über 350 Projekte in mehr als 40 Ländern gefördert. Die Kooperationen der Hochschulen sollen neue Impulse in der Lehre geben und dazu beitragen, die Strukturen an der ausländischen Partnerhochschule zu verbessern. Den deutschen Hochschulen wird dabei die Möglichkeit geboten, mit einer oder mehreren ausländischen Hochschulen zusammenzuarbeiten – angesprochen sind alle Fachbereiche. Die Schaffung von Netzwerken zwischen der deutschen und der Partnerseite, wie auch die Süd-Süd-Vernetzungen untereinander, stärken und erweitern das Profil der Hochschulen. Die Erfahrungen der am Austausch beteiligten Wissenschaftler/-innen, Doktoranden und Studierenden fördern fachliches Wissen sowie Sensibilität für kulturelle Werte und die spezifischen Probleme in den Partnerländern. Darüber hinaus wird das Potenzial an Fachkräften mit internationaler Erfahrung und entsprechenden Sprachkenntnissen vergrößert, was zur Internationalisierung und Stärkung des Studien- und Wissenschaftsstandortes Deutschland beiträgt.

Entwicklungsländer brauchen den Anschluss an die globale Wissensvernetzung, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Nur Länder, die über genügend ausgebildetes Humankapital und effektive Wissenschaftssysteme verfügen, können von der Globalisierung profitieren. Die Hochschulzusammenarbeit ist daher ein wichtiges Instrument zur Stärkung der wissenschaftlichen Kapazität in den Ländern des Südens und deren Möglichkeiten, international verfügbares Wissen zu absorbieren und für ihre Zwecke zu nutzen. Die Hochschulen in Entwicklungsländern müssen mit starken Partnern zusammenarbeiten und dabei ihre eigenen Stärken einbringen – eine wichtige Voraussetzung für wirksame Kooperationen. In den vom DAAD geförderten Partnerschaftsvorhaben übernehmen deshalb beide Seiten Verantwortung auf Augenhöhe. So kann langfristig ein Beitrag zur Verbesserung der wirtschaftlichen Situation in den Ländern des Südens geleistet werden. Durch die Kooperationen von Hochschulen werden Regionen und Länder vernetzt, und durch die Bündelung von Know-how wird der Grundstein für

eine nachhaltige Entwicklung gelegt (vgl. Tippelt 2009). Aus den zunächst meist bi- und trilateralen Kooperationen erwachsen Netzwerke, die über die Region hinaus wirken.

Das Ziel der Strukturbildung wird unter anderem erreicht durch Hilfestellung bei der Überarbeitung von Curricula, Konzeption von gemeinsamen Modulen und Forschungsfeldern, gegenseitige Anerkennung von Universitätsabschlüssen und den Austausch von Dozierenden und Studierenden. Die Fördermaßnahmen richten ihr Hauptaugenmerk auf die Verbesserung und Erweiterung der Lehre in den Partnerländern. Zielgruppe des Programms sind Hochschulen aus Deutschland sowie aus Entwicklungsländern nach der DAC-Liste[2] der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Derzeit befinden sich 71 Partnerschaften in der Förderung. Kooperationsvorhaben können in einem maximal vierjährigen Projektrahmen beantragt werden. Getragen werden Reise- und Aufenthaltskosten, Sachkosten für die Ausrichtung von Workshops und Seminaren sowie Personalkosten in begrenztem Umfang.[3]

Neben den fachbezogenen Hochschulpartnerschaften bietet der DAAD seit 2009 ein neues Förderprogramm an, das Maßnahmenpaket „Qualitätsnetz Biodiversität".[4] Im Mittelpunkt der Fördermaßnahmen stehen Hochschulkooperationen oder Fortbildungsveranstaltungen, die das Thema Biodiversität in Forschung und Lehre, Dienstleistung und Management der Hochschulen verankern und den Forschungstransfer und wissenschaftlichen Dialog anregen und intensivieren. Mit der Förderung von Maßnahmen zum Thema Biodiversität durch den DAAD soll es den deutschen Hochschulen ermöglicht werden, auf den verschiedenen akademischen Niveaus gezielt die Fragen der Biodiversität aufzugreifen, die direkt von der Entwicklung in den Partnerländern betroffen sind und die ihrerseits selbst einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung dieser Länder haben.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei vom DAAD geförderte Hochschulpartnerschaften der Leuphana Universität Lüneburg mit Universitäten in Ecuador und Peru skizziert, die sich explizit zum Ziel gesetzt haben, eine nachhaltige Entwicklung an den Partnerhochschulen und damit auch in den Partnerländern zu fördern.

DAAD-Hochschulpartnerschaften der Leuphana Universität Lüneburg

Kooperationsprojekt „Nachhaltigkeit lehren und lernen" (ENSU)

Im Rahmen des Kooperationsprojekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen" („Enseñar y aprender sustentabilidad" – ENSU) zwischen dem Instituto de Postgrado der Universidad Técnica del Norte (UTN), Ibarra, Ecuador, und dem Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Leuphana Universität Lüneburg wird an der UTN im Zeitraum vom 01.01.2009 bis 31.12.2011 ein Fortbildungsprogramm entwickelt und erprobt, das Lehrende dieser Universität zur Integration des Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung in die Lehrangebote und zur Umsetzung entsprechender didaktischer Methoden und Ansätze (u.a. Inter- und Transdisziplinarität, Problemorientierung) befähigen soll.[5] Mit der Fortbildung von Lehrenden aller Fakultäten der UTN wird eine Integration des Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung in alle Studiengänge der Hochschule angestrebt. Im Kontext des gemeinsamen Projekts findet außerdem ein gegenseitiger Austausch von Dozierenden und Studierenden statt. Das Vorhaben zielt auf die Verbesserung und Weiterentwicklung des Lehrangebots an der UTN durch die Integration des Konzepts nachhaltiger Entwicklung in die Lehre und die Einführung von Lehr-Lern-Methoden, die auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden ausgerichtet sind. Damit soll ein Beitrag zur Ausbildung von ecuadorianischen Umwelt- und Nachhaltigkeitsfachkräften geleistet werden. Nicht zuletzt soll ein Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen den beiden Hochschulen sowie eine Erweiterung des Erfahrungshorizonts der beteiligten Personen ermöglicht werden. Die Finanzierung der Partnerschaft erfolgt durch das DAAD-Programm „Fachbezogene Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern".

Kooperationsprojekt „Hochschulpartnerschaft für den Erhalt der Biodiversität" (HEB)

Mit dem Vorhaben „Hochschulpartnerschaft für den Erhalt der Biodiversität", das eine Laufzeit vom 01.01.2011 bis 28.02.2014 hat, wollen die Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Peru, und das Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Leuphana Universität Lüneburg ihre bereits bestehende Zusammenarbeit vertiefen und institutionalisieren. An der PUCP soll ein einjähriges Fortbildungsprogramm gemeinsam entwickelt und angeboten werden, das Lehrende dieser Universität zur Integration einer inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung mit Fragen des Managements, Schutzes und Erhalts sowie der nachhaltigen Nutzung von Biodiversität in Lehrangebote und zur Umsetzung entsprechender didaktischer Methoden und Ansätze befähigen soll. Mit dieser Fortbildung von Lehrenden verschiedener Fakultäten der PUCP soll Management, Schutz und Erhalt sowie nachhaltige Nutzung von Biodiversität zum interdisziplinären Querschnittsthema in der Lehre der PUCP werden. Außerdem soll auf dieser Grundlage die Einrichtung eines Studiengangs für Personen, die auf lokaler Ebene im Bereich von Management, Schutz und Erhalt von Biodiversität tätig sind (z.B. als Ranger in Nationalparks, Mitglieder indigener Gemeinden), vorbereitet werden. Im Kontext des gemeinsamen Vorhabens ist außerdem der Austausch von Dozierenden und Studierenden vorgesehen. Weiterhin soll das Projekt auch einen Wissenstransfer zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der beiden Universitäten ermöglichen, die im Feld der Biodiversitätsforschung arbeiten. Das Vorhaben zielt auf die Verbesserung und Weiterentwicklung des Lehrangebots zu Management, Schutz und Erhalt von Biodiversität an der PUCP, womit ein Beitrag zur Ausbildung von peruanischen Fachkräften für das Management, den Schutz und Erhalt von Biodiversität geleistet werden soll. Des Weiteren soll an der PUCP die Bildung eines interdisziplinären Forschungszentrums zu Biodiversität unterstützt werden sowie ein Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen den beiden Hochschulen und eine Erweiterung des Erfahrungshorizonts der beteiligten Personen ermöglicht werden. Die Finanzierung der Partnerschaft erfolgt durch das DAAD-Maßnahmenpaket „Qualitätsnetz Biodiversität".

Bisherige Ergebnisse des Projekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen"

Da das Projekt „Hochschulpartnerschaft für den Erhalt der Biodiversität" noch am Anfang steht, kann bisher nur die Umsetzung des Kooperationsprojekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen" (ENSU) detaillierter dargestellt werden. Dabei ist die Frage von

Interesse, inwiefern das Projekt tatsächlich zu einer Bildung von nachhaltigen Strukturen an der UTN beiträgt und Möglichkeiten des gemeinsamen (Globalen) Lernens der Beteiligten eröffnet.

Wesentliche Elemente des ENSU-Projekts sind der Weiterbildungsstudiengang „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung", Dozenten- und Studentenaustausch sowie die Unterstützung von Nachhaltigkeitsprojekten und -initiativen an der UTN.

Weiterbildungsstudiengang „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung"

An der Universidad Técnica del Norte ist in Kooperation mit der Leuphana Universität Lüneburg ein Weiterbildungsstudiengang „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" eingeführt worden. Mit diesem Programm werden Dozierende der UTN befähigt, das Konzept nachhaltiger Entwicklung sowohl als Inhalt in ihre Lernangebote zu integrieren als auch solche Lehr-Lern-Methoden anzuwenden, die bei den Studierenden individuelle zukunftsfähige Schlüsselkompetenzen fördern. Damit soll nicht nur ein Beitrag zur Verbesserung der Lehre an der UTN, sondern auch zur Ausbildung von ecuadorianischen Fachkräften geleistet werden, die in der Lage sind, ökologische und soziale Problemstellungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu bearbeiten und damit einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung von Ecuador zu leisten. Der Weiterbildungsstudiengang „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" hat eine Laufzeit von einem Jahr (zwei Semester) und ist folgendermaßen strukturiert:

- 1. Semester: Theoretische Auseinandersetzung der teilnehmenden Dozierenden mit dem Konzept einer nachhaltigen Entwicklung, dem Ansatz der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie innovativen Lehr-Lern-Methoden, Workload: 640 h.[6]
- 2. Semester: Begleitete praktische Umsetzung der erlernten theoretischen Grundlagen in der Durchführung eigener Lehrveranstaltungen, Workload: 480 h.

Die beiden folgenden Tabellen zeigen die einzelnen Module der beiden Semester im Überblick.

In der ersten Hälfte des Jahres 2009 wurde der Weiterbildungsstudiengang konzipiert und beim Nationalen Rat für Hochschulbildung CONESUP in Ecuador akkreditiert und ist damit ein staatlich anerkannter Studiengang. Von September 2009 bis August 2010 ist er zum ersten Mal angeboten worden. Die teilnehmenden Dozierenden aus allen Fakultäten der UTN (Bildungswissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Ingenieurswissenschaften, Umweltwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) haben sich im ersten Semester der Weiterbildung (September 2009–Februar 2010) gemäß der benannten Module theoretisch mit dem Konzept einer nachhaltigen Entwicklung, dem Ansatz der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie mit innovativen Lehr-Lern-Methoden auseinander gesetzt. Dieses ist u.a. im Rahmen von vor Ort angebotenen Seminaren (Präsenzseminare) geschehen, die in Kooperation von Dozierenden der beiden beteiligten Hochschulen vorbereitet und durchgeführt wurden. Zwischen den einzelnen Seminaren und Workshops bearbeiteten die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs Aufgaben in einer Moodle-basierten[8] Lernplattform. Diese Plattform dient außerdem zum Austausch von Arbeitsmaterialen, Dokumenten, etc. sowie zur Kommunikation zwischen den Lüneburger Lehrenden und den Teilnehmenden der Weiterbildung zwischen den Präsenzphasen. Wesentliche Studienmaterialien waren ein Einführungstext zu nachhaltiger Entwicklung (Michelsen/Rieckmann 2008) sowie weitere auf der Lernplattform verfügbare Texte sowohl von europäischen als auch lateinamerikanischen Autor/-inn/en, was sicher stellte, dass die Teilnehmenden sich mit verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen konnten und ein einseitiger Wissenstransfer von Nord nach Süd vermieden werden konnte.

Zwischen März und Juli 2010 haben die Dozierenden die theoretischen Grundlagen in eigenen Lehrveranstaltungen praktisch angewendet, in denen sich ihre Studierenden u.a. mit folgenden nachhaltigkeitsrelevanten Themen beschäftigt haben: nachhaltiger Tourismus, Biodiversität, erneuerbare Energien, Energieeffizienz, Bildung für eine nachhaltige Entwick-

Erstes Semester (Theorie)				
Module	Workload			Credit Points
	Präsenz	Selbststudium	Gesamt	
Einführung in nachhaltige Entwicklung	32	96	128	4
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	32	96	128	4
Virtuelles Lernen	32	96	128	4
Methoden der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	48	144	192	6
ICT	16	48	64	2
Insgesamt	160	480	640	20

Tab. 1: Struktur des ersten Semesters des Weiterbildungsstudiengangs[7]

Zweites Semester (Praxis)				
Module	Workload			Credit Points
	Präsenz	Selbststudium	Gesamt	
Praktische Anwendung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Hochschulseminaren	40	120	160	5
Evaluation der praktischen Anwendung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Hochschulseminaren	40	120	160	5
Forschungsprojekt	15	145	160	5
Insgesamt	95	385	480	15

Tab. 2: Struktur des zweiten Semesters des Weiterbildungsstudiengangs

lung, Klimawandel, Textilherstellung, Nachhaltigkeitsmanagement und nachhaltige Landwirtschaft. In zwei Workshops zu Beginn und zum Ende dieser Praxisphase hatten die teilnehmenden Dozierenden die Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion und zum Austausch über die Seminarkonzepte bzw. die Seminarergebnisse. Vom 29. bis 30. September 2010 wurde an der UTN außerdem ein öffentliches Seminar „Nachhaltigkeit lernen und lehren in der Hochschulbildung" veranstaltet, bei dem die Teilnehmenden der Weiterbildung die Ergebnisse ihrer nachhaltigkeitsbezogenen Lehrveranstaltungen (hochschul-) öffentlich präsentieren konnten.



Abb. 1: Teilnehmende des Weiterbildungsprogramm bei einer Gruppenarbeit (Quelle: © INFU)

Von den 25 Dozierenden, die im Jahr 2009 den Weiterbildungsstudiengang begonnen haben, haben ihn 18 erfolgreich beendet (Tabelle 3).

Im August 2010 wurde der zweite Durchgang des Weiterbildungsstudiengangs eröffnet, und es haben sich 16 Dozierende der UTN aus den Bereichen Informatik und Neue Medien, Ingenieurswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Buchhaltung und Englisch dafür eingeschrieben. Nach dem theoretischen Semester zwischen August 2010 und Februar 2011 befinden sich diese Teilnehmenden derzeit im zweiten praktischen Semester und führen Lehrveranstaltungen zu u.a. folgenden Themen durch: Informatik und nachhaltige Entwicklung, audiovisuelle Produktion für eine nachhaltige Entwicklung, nachhaltige Landwirtschaft, Nachhaltigkeitsmanagement, Nachhaltigkeit in der Politischen Ökonomie.

Die Durchführung des Weiterbildungsprogramms wird wissenschaftlich begleitet, wobei insbesondere seine Beiträge zur Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an der UTN von Interesse sind. Dabei werden drei Wirkungsebenen unterschieden: die individuelle Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Dozierenden, deren Lehrpraxis und organisationale Veränderungen an der Universität. Zur Erhebung von empirischen Daten wurden verschiedene Zugänge gewählt: Im Februar 2010 haben alle Teilnehmenden des ersten Durchgangs der Weiterbildung einen Evaluationsfragebogen ausgefüllt und zudem an drei Gruppendiskussionen teilgenommen. Im August 2010 hat eine Abschlussbefragung des ersten Durchgangs stattgefunden. Zudem wurden die Abschlussberichte der Dozierenden analysiert, um Erkenntnisse über die Entwicklung ihrer eigenen nachhaltigkeitsbezogenen Lehrveranstaltungen und die Relevanz der Weiterbildung für die Lehr- und Lernmethoden der Teilnehmenden zu gewinnen. Die Analyse des gesamten Datenmaterials erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997).

Gesamtzahl der Absolvent/inn/en	18
Disziplinen	Erziehungswissenschaften (1) Tourismus (5) BWL (2) Natürliche Ressourcen (1) Agrarwissenschaft (2) Elektrotechnik (3) Maschinenbau (1) Textilstudien (1) Gesundheitswissenschaften (2)
Alter	32–60 (Durchschnitt: 51)
Geschlecht	weiblich (5), männlich (13)

Tab. 3: Absolvent/inn/en des ersten Durchgangs des Weiterbildungsstudiengangs

Die empirischen Daten zeigen erstens, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln konnten – insbesondere methodische Kompetenzen. Sie haben in den Seminaren und Workshops sowie bei der Durchführung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen viele innovative Lehr-Lern-Methoden kennen und anwenden gelernt. „Ich denke, dass alle Teilnehmenden neue Formen der Arbeit im Unterricht, der Arbeit mit unseren Studierenden kennen gelernt haben" (Gruppendiskussion 02). Zudem konnten durch die fachübergreifende Zusammenarbeit interdisziplinäre Kompetenz und durch die Arbeit mit virtuellen Lernplattformen Kompetenzen zum Umgang mit Neuen Medien verbessert werden. Außerdem haben die teilnehmenden Dozierenden ein breites Wissen und Verständnis über das Konzept der nachhaltigen Entwicklung und damit verbundene Fragestellungen erworben.

Zweitens zeigen die Daten, dass die an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrenden ihre eigene Lehrpraxis verändert haben. Sie haben nicht nur Modellseminare zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen durchgeführt, sondern haben neue Lehr-und-Lern-Ansätze, innovative Methoden und nachhaltigkeitsbezogene Fragen auch in andere Kurse und sogar andere Arbeitszusammenhänge wie z.B. die Curriculumsentwicklung in einer Fakultät integriert.

Drittens verweisen die Ergebnisse der Analyse der empirischen Daten auch auf Einflüsse des Weiterbildungsstudiengangs auf die allgemeine organisationale Entwicklung der UTN. Die Idee der Nachhaltigkeit ist über die Grenzen des Weiterbil-

dungsstudiengangs verbreitet worden und hat sich zu einem Querschnittsthema der UTN entwickelt (vgl. dazu auch die folgenden Ausführungen zu Nachhaltigkeitsprojekten und -initiativen an der UTN).

Die interkulturelle Organisation des Weiterbildungsstudiengangs hat einige Herausforderungen mit sich gebracht (z.B. Kommunikationsprobleme, Umgang mit Vorurteilen), aber im Allgemeinen zu sehr innovativen, interdisziplinären und interkulturellen Settings des Lernens, des Diskutierens und des Erfahrungsaustauschs beigetragen. Nicht nur die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs haben viel gelernt, sondern auch die beteiligten deutschen Dozierenden konnten ihre Horizonte erweitern – z.B. in Hinblick auf die ecuadorianische Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Buen Vivir", des „Guten Lebens" (vgl. z.B. Acosta/Martínez 2009; Roa Avendaño 2008) – und von ecuadorianischen innovativen Ansätzen einer nachhaltigen Entwicklung – wie dem Yasuní-ITT-Projekt (vgl. Larrea et al. 2009) – profitieren.



Abb. 2: Präsentation von Ergebnissen einer Gruppenarbeit im Weiterbildungsprogramm (Quelle: © INFU)

Dozenten- und Studentenaustausch

Im Rahmen der Durchführung des Weiterbildungsstudiengangs sowie weiterer Projektaktivitäten hat ein reger gegenseitiger Austausch von Dozierenden beider Hochschulen stattgefunden. Zudem konnte durch die fachbezogene Partnerschaft auch ein Austausch von Studierenden zwischen den beiden Universitäten ermöglicht und durch Stipendien finanziell unterstützt werden. Tabelle 4 zeigt die bisherigen Mobilitäten im ENSU-Projekt im Überblick.

Die deutschen Studierenden, die am Austausch teilgenommen haben, haben neben dem Studium an der UTN dortigen Studierenden Deutschunterricht erteilt und in verschiedenen Nachhaltigkeitsprojekten mitgearbeitet. Die ecuadorianischen Studierenden an der Leuphana Universität haben sich ebenfalls neben dem Studium ehrenamtlich u.a. im Bereich „Nachhaltigkeit" engagiert.

Nachhaltigkeitsprojekte und -initiativen an der UTN

Im Rahmen der Partnerschaft ist eine Reihe von Nachhaltigkeitsinitiativen an der UTN entstanden. Insbesondere haben Studierende der UTN einen Club „Nachhaltige Universität" gegründet, der bereits verschiedene Aktivitäten an der UTN entfaltet hat, wie z.B. die Organisation einer Woche der Nachhaltigkeit, eine Informationskampagne zu Batterien und die Erarbeitung und Publikation eines Leitfaden zum nachhaltigen Handeln im Hochschulalltag. Die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs haben das Konzept der Nachhaltigkeit an verschiedenen Stellen in ihre jeweiligen Arbeitsbereiche integriert. Des Weiteren sind an der UTN verschiedene öffentliche Seminare und Konferenzen organisiert worden: So hat im Juni 2010 an der UTN ein Diskussionsforum über „Andine indigene Kosmovision und nachhaltige Entwicklung" stattgefunden. Im Juli 2010 wurde eine internationale Konferenz zum Thema „Qualitätsmanagement und nachhaltige Entwicklung in der Hochschulbildung" durchgeführt, an der auch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Umweltkommunikation auf Einladung der UTN teilgenommen hat. Im September 2010 fand das bereits zuvor erwähnte öffentliche Seminar „Nachhaltigkeit lernen und lehren in der Hochschulbildung" statt.

Nicht zuletzt ist aus dem ENSU-Projekt an der UTN ein Prozess zur Entwicklung einer universitären Nachhaltigkeitsstrategie hervorgegangen. Zur Unterstützung dieses Prozesses haben sich 15 Dozierende und Studierende der UTN im April 2011 in einem vom DAAD geförderten 12-tägigen Studienpraktikum an der Leuphana Universität in Workshops, Diskussionen, Gruppenarbeiten und Exkursionen intensiv mit Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie nachhaltiger Hochschulentwicklung beschäftigt. Sie haben

Status	Herkunft	Ziel	Anzahl Personen	Anzahl Aufenthalte
Student(inn)en	UTN	Leuphana Universität	5	5
Dozent(inn)en	UTN	Leuphana Universität	4	5
Student(inn)en	Leuphana Universität	UTN	8	8
Dozent(inn)en	Leuphana Universität	UTN	6	11

Tab. 4: Dozenten- und Studentenaustausch im ENSU-Projekt (Januar 2009–März 2011)

praktische Beispiele und theoretische Perspektiven aus der Leuphana Universität Lüneburg kennen gelernt und haben einen Entwurf für eine Nachhaltigkeitsstrategie der UTN erarbeitet, die nun in den kommenden Monaten an der UTN diskutiert und unter Beteiligung aller Statusgruppen implementiert werden soll.

Diskussion der Projektergebnisse

Hochschulen spielen eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Weltgesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, „by addressing sustainability through their major functions of education, research and outreach" (Fadeeva/Mochizuki 2010, S. 250, vgl. Martens et al. 2010, Adomßent/Michelsen 2006). Dementsprechend versteht die International Association of Universities (IAU) nachhaltige Entwicklung als eine ihrer wichtigsten Prioritäten und stellt fest, dass „leaders of higher education institutions and their academic colleagues are in a key position to contribute to an equitable and ecologically sound future by making sustainable development a central academic and organisational focus" (IAU 2010). Das ENSU-Projekt hat in diesem Sinne dazu beigetragen, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in die Lehre an der UTN zu integrieren und Dozent/inn/en aus allen Fakultäten zu befähigen, nachhaltigkeitsrelevante Themenstellungen mit ihren Studierenden zu bearbeiten. Damit werden Lernsettings eröffnet, in denen Studierende Schlüsselkompetenzen entwickeln können, die sie zum Umgang mit (nicht-)nachhaltiger Entwicklung befähigen. Dies stellt ein zentrales Ziel der Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung dar (vgl. Fadeeva/Mochizuki 2010, Barth et al. 2007, Adomßent/Michelsen 2006).
Darüber hinaus ist es außerdem gelungen, Nachhaltigkeit in der UTN zu einem Querschnittsthema zu machen, das auch für Forschung, Verwaltung und Transfer von Relevanz ist. Durch den Prozess der Entwicklung einer Nachhaltigkeitsstrategie begibt sich die UTN auf den Weg, eine nachhaltige Hochschule zu werden. Sie wird selbst zu einer lernenden Organisation – einer „learning academia" (Adomßent 2006, S. 13).

Nachhaltige Entwicklung bedarf eines internationalen Dialogs und Austauschs über mögliche gesellschaftliche Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit. Denn eine nachhaltige Entwicklung kann als gesellschaftlicher Verständigungs-, Lern- und Gestaltungsprozess charakterisiert werden (vgl. Michelsen 2007). Die Hochschulpartnerschaft zwischen der UTN und der Leuphana Universität Lüneburg hat einen intensiven Prozess des Dialogs über die Bedeutung von Nachhaltigkeit für Hochschulen ermöglicht – im Rahmen der Weiterbildung genauso wie durch den Austausch von Dozent/inn/en und Studierenden. Damit konnte ein (kleiner) Beitrag zur Verständigung über Ideen und Ansätze einer nachhaltigen Entwicklung auf globaler Ebene geleistet werden. Dieser Austausch ist von großer Relevanz, um Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung in angemessener Weise bewältigen zu können. Denn: „Relationships, collaboration, trust and social capital are the keys to success in this more complex technological, social, environmental and economic context in which we all live. [...] there must be a strong dialogue between institutions and individuals in a changing world" (Harris 2007, S. 5).

Diese Dialog- und Austauschprozesse und insbesondere die beschriebene Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitskonzepten aus Europa wie auch aus Lateinamerika hat bei allen beteiligten Lehrenden sowie Teilnehmenden der Weiterbildung zu einer Horizonterweiterung geführt, ermöglicht, „die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen[,] und die Bereitschaft [gefördert], anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen" (Seitz 2009, S. 47). Die an der Weiterbildung Beteiligten, aber auch die Teilnehmenden am Dozenten- und Studierendenaustausch haben vielfältige Gelegenheiten zum Perspektivenwechsel, zum Erkennen von Vielfalt und zum kritischen Reflektieren von Leitbildern erhalten, womit die Entwicklung von wichtigen Nachhaltigkeitskompetenzen (BMZ/KMK 2007, de Haan et al. 2008) und damit Lernprozesse im Sinne des Globalen Lernens (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, Overwien/Rathenow 2009) unterstützt werden konnten.

Eine zentrale Herausforderung in einer internationalen Hochschulkooperation ist die Verständigung über Sprachbarrieren hinweg, die aufgrund guter Deutsch- bzw. Spanischkenntnisse der koordinierenden Personen auf beiden Seiten im ENSU-Projekt meist gut bewältigt werden konnte – wenn auch trotzdem gewisse Kommunikationshürden von den Teilnehmenden der Weiterbildung wie auch des Dozenten- und Studierendenaustausches wahrgenommen wurden. Eine weitere nicht zu unterschätzende Herausforderung ist der Umgang mit Vorurteilen. Wenn trotz der gleichwertigen Einbeziehung von lateinamerikanischen Perspektiven an einigen Stellen immer wieder die Idee vom „Vorbild Deutschland" eine Rolle spielt, dann gilt es hier zu überlegen, wie diese Perspektive der kritischen Reflexion zugänglich gemacht und die damit verbundene (un)bewusste Hierarchie zwischen Nord und Süd in Frage gestellt werden kann.

Fazit

Am Beispiel des Kooperationsprojekts „Nachhaltigkeit lehren und lernen" (ENSU) konnte aufgezeigt werden, wie internationale Hochschulpartnerschaften zu umfassenden Veränderungs- und Strukturbildungsprozessen an Hochschulen in Ländern des Südens beitragen können. An der Universidad Técnica del Norte konnte durch das ENSU-Projekt ein Beitrag zur Weiterqualifizierung von mehr als 30 Dozierende aller Fakultäten im Bereich „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" geleistet werden. Damit ist es gelungen, nachhaltigkeitsrelevante Themenstellungen in die Lehre zu integrieren, den Lehrenden Möglichkeiten zur Erprobung von innovativen methodisch-didaktischen Ansätzen zu bieten und Settings für die Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen bei den Studierenden zu schaffen. Darüber hinaus konnte in der UTN ein derartig umfassender Prozess der nachhaltigen Hochschulentwicklung angestoßen werden, dass hier die Ziele des Projekts sogar übertroffen werden.
Die Wirkungen der internationalen Hochschulpartnerschaft beschränken sich aber nicht auf die ausländische Partneruniversität. Auch den beteiligten Wissenschaftler(inne)n, Lehrenden und Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg haben sich Räume für einen internationalen Dialog über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung und Gelegenheiten für die Infragestellung eigener Leitbilder, Konzepte und Perspektiven – mithin für einen Perspektivenwechsel und das Überschreiten eines eurozentrischen Horizonts – eröffnet. Hier wird deutlich, dass

internationale Hochschulpartnerschaften nicht nur für eine nachhaltige Entwicklung in Ländern des Südens, sondern genauso in Ländern des Nordens von großer Relevanz sind. Von der erst am Beginn stehenden „Hochschulpartnerschaft für den Erhalt der Biodiversität" werden ähnliche Wirkungen erwartet.

Ein Aspekt, dem allerdings noch mehr Aufmerksamkeit in der praktischen Umsetzung wie auch in der wissenschaftlichen Begleitung von internationalen Hochschulpartnerschaften gewidmet werden sollte, ist die Frage des Umgangs mit Vorurteilen und informellen Lernprozessen, die einem wirklich gleichberechtigten Miteinander und der Überwindung bzw. Vermeidung von Denkweisen, die dem Leitbild der „nachholenden Entwicklung"[9] (vgl. Kößler 1998, S. 59–89, Kuhn/Rieckmann 2006) verhaftet bleiben, entgegen stehen.

Anmerkungen

1 Die Einführung ist von Ursula Hardenbicker verfasst, die Referatsleiterin für das Referat 434 „Hochschulkooperationsprojekte" beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) ist.

2 http://www.oecd.org/dac/stats/daclist

3 http://www.daad.de/fachbezogene-hochschulpartnerschaften

4 http://www.daad.de/biodiversitaet

5 Tippelt (2009, S. 259) hebt die Bedeutung der Qualifizierung und Weiterbildung von Hochschulpersonal für die internationale Bildungskooperation im Hochschulsektor hervor.

6 Der Arbeitsaufwand (Workload) von 640 Stunden bezieht sich auf die Gesamtarbeitszeit der Teilnehmenden (Teilnahme an Seminaren, Selbststudium, etc.).

7 An ecuadorianischen Hochschulen entspricht ein Workload von 32 Stunden einem Credit Point.

8 http://www.moodle.de

9 Die Vorstellung einer nachholenden Entwicklung sieht als Ziel von Entwicklungsprozessen „die Angleichung der produktiven Strukturen, der Konsummuster und Lebensformen an die bereits entwickelten Gesellschaften" (Kößler 1998, S. 115). Nach diesem Verständnis geben also die „Industrieländer" das Modell vor, welchem die „Entwicklungsländer" folgen sollen, um einen Weg aus ihrer „Unterentwicklung" zu finden.

Literatur

Acosta, A./Martínez, E. (Hg.) (2009): El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo. Quito.

Adomßent, M. (2006): Higher education for sustainability: challenges and obligations from a global perspective. In: Adomßent, M./Godemann, J./Leicht, A./Busch, A. (Hg.): Higher Education for Sustainability. New Challenges from a Global Perspective. Frankfurt am Main, S. 10–22.

Adomßent, M./Michelsen, G. (2006): German Academia heading for sustainability? Reflections on policy and practice in teaching, research and institutional innovations. In: Environmental Education Research, 12. Jg., Heft 1, S. 85–99.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 469–484.

Barth, M./Godemann, J./Rieckmann, M./Stoltenberg, U. (2007): Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 8. Jg., Heft 4, S. 416–430.

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit/KMK – Kultusministerkonferenz (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

de Haan, G./Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G./Nutzinger, H.-G. (Hg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg.

Fadeeva, Z./Mochizuki, Y. (2010): Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity innovation and change towards sustainable development. In: Sustainability Science, 5. Jg., Heft 2, S. 249–256.

Harris, G. (2007): Seeking Sustainability in an Age of Complexity. Cambridge.

IAU – International Association of Universities (2010): Sustainable Development. (Online im Internet: http://www.iau-aiu.net/sd/index.html, [22. April 2011]).

Kößler, R. (1998): Entwicklung. Münster.

Kößler, R. (2004): Zwischen Ziel, Norm und Prozess. Gesellschaftstheoretische und politische Probleme des Begriffs „Entwicklung". In: Gerlach, O./Kalmring, S./Kumitz, D./Nowak, A. (Hg.): Peripherie und globalisierter Kapitalismus. Zur Kritik der Entwicklungstheorie. Frankfurt/Main. S. 51–76.

Kuhn, K./Rieckmann, M. (2006): Wi(e)der die Armut? – Plädoyer für eine nachhaltige Entwicklung. In: dies. (Hg.): Wi(e)der die Armut? Positionen zu den Millennium-Entwicklungszielen der Vereinten Nationen. Frankfurt/Main, S. 207–216.

Larrea, C./Greene, N./Rival, L./Sevilla, E./Warnars, L. (2009): Yasuní-ITT Initiative: A big idea from a small country. (Online im Internet: http://www.cisdaiv.unal.edu.co/conf_curso/Yasuni%20ITT%20Ingles%20Set509Ed.pdf, [22. April 2011]).

Martens, P./Roorda, N./Cörvers, R. (2010): Sustainability, Science, and Higher Education: The Need for New Paradigms. In: Sustainability: The Journal of Record, 3. Jg., Heft 5, S. 294–303.

Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Michelsen, G. (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis – Entwicklung – Perspektiven. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation: Grundlagen und Praxis. München, S. 25–41.

Michelsen, G./Rieckmann, M. (Hg.) (2008): Programa de Maestría Internacional 'Sustainable Development and Management'. Volumen 2: Introducción al Desarrollo Sustentable. Bad Homburg.

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, Farmington Hills, S. 107–131.

Roa Avendaño, T. (2008): El Sumak Kausay o buen vivir en nuestra América. Quito.

Seitz, K. (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, Farmington Hills, S. 37–48.

Tippelt, R. (2009): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 249–273.

Dr. Marco Rieckmann

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg (Deutschland). Arbeitsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Nachhaltigkeit im universitären Kontext, Nachhaltigkeit im Nord-Süd-Dialog, Informelles Lernen, Entwicklungstheorien und -politik.

Christel Adick

Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan: ein Erfahrungsbericht[1]

Zusammenfassung
Im vorliegenden Beitrag wird als Beispiel für eine internationale Hochschulkooperation das von der Europäischen Union finanzierte Master of Arts Programme (MAP) in „Educational Research and Development", ein internationaler erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengang in Afghanistan, vorgestellt. Ferner werden einige der Erfahrungen im Hinblick auf Umsetzung und Ertrag dieses Programms reflektiert. Die Arbeit am Projekt erstreckte sich insgesamt über einen Zeitraum von mehr als vier Jahren, gerechnet von der Antragstellung (Herbst 2006) bis zum Endbericht an die EU (April 2011).

Schlüsselworte: *Bildung, Forschung, Entwicklung, Hochschulbildung, internationale Bildungkooperation*

Abstract
This article introduces the Master of Arts Programme (MAP) "Educational Research and Development" in Afghanistan, an educational Master degree programme financed by the European Union (EU) as an example of international cooperation in Higher Education and reflects some of the experiences in terms of its realisation and results. The project covers a period of more than four years altogether – from the application (autumn 2006) till the final report to the EU (April 2011).

Keywords: *education, research, development, higher education, international educational cooperation*

Einleitung

Der folgende Beitrag bezieht sich auf eine gerade abgeschlossene, von der EU im Rahmen ihrer EU-Asia-Link-Programmlinie finanzierte internationale Hochschulkooperation. Im Zentrum stand dabei das von 2008 bis 2010 in Afghanistan durchgeführte Master of Arts Programm (MAP) „Educational Research and Development". Die mit diesem Studiengang verbundenen vielfältigen Untersuchungen zum Schul- und Hochschulwesen vor Ort sollten neben den Masterabschlüssen auch die empirische Bildungsforschung in Afghanistan insgesamt befördern. Hierbei sollte der problematischen Situation der Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts besondere Beachtung zu Teil werden.[2]
Im Folgenden wird zunächst über den erfolgreichen Abschluss des Studiengangs berichtet.[3] Im zweiten Schritt sollen Ergebnisse einer Erhebung zu möglichen Lerneffekten einer in diesem Zusammenhang durchgeführten Lehrveranstaltung in Afghanistan referiert werden. Anschließend wird der Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in Afghanistan vorgestellt, der durch dieses Projekt zustande kam. Einschränkend sei hinzugefügt, dass sich die folgenden Ausführungen als Erfahrungsbericht verstehen und nicht als eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der allgemeinen Problematik internationaler Hochschulkooperationen.

Der Masterstudiengang „Educational Research and Development"

Entstehung und Zielsetzung

Die Antragstellung erfolgte auf eine Ausschreibung der Europäischen Kommission aus dem Jahre 2006 hin. Die Initiative und die Hauptarbeit bei der Erstellung der Antragsfassung lagen hauptsächlich bei Pia Karlsson und Amir Mansory, die über umfangreiche Erfahrungen im bzw. zum Bildungswesen in Afghanistan verfügten und gerade mit einer Arbeit über Bildung in Afghanistan promovierten,[4] sowie bei dem Betreuer ihrer Doktorarbeit an der Universität Stockholm, Professor Dr. Holger Daun. Pia Karlsson und Amir Mansory bekleideten als Projektkoordinatorin und -koordinator die hauptamtlichen Stellen des Projekts. Die weiteren Konsortialpartner/-innen waren Prof. Dr. Tuomas Takala (Tampere/Finnland) und Prof. Dr. Mahesh N. Parajuli (Kathmandu/Nepal) sowie die Autorin dieses Beitrags (Prof. Dr. Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum). Einige dieser Personen kannten sich bereits, andere trafen sich erst zu Projektbeginn persönlich. Alle hatten schon vorher in der einen oder anderen Weise zum und im Bereich „Bildung in der sog. Dritten Welt" gearbeitet.

Der eingereichte Antrag wurde im Dezember 2007 bewilligt. Das Projekt konnte allerdings erst mit einer gewissen Zeitverzögerung begonnen werden, da die zunächst federführende Universität Stockholm das Projekt nicht mehr beherbergen wollte. Durch diesen Umstand erklärt sich der Wechsel an die Universität Karlstad in Schweden, wo im März 2008 das erste Arbeitstreffen aller Konsortialpartner zur Verabredung der konkreten Arbeitsschritte und des Fahrplans zur Umsetzung des Programms stattfand. Die Lehre und ein Projektbüro wurden an der Universität Nangarhar in Jalalabad (Afghanistan) angesiedelt, wo der Studiengang im Mai 2008 offiziell eröffnet wurde.
Das gesamte Projekt diente vornehmlich folgenden Zielen: (a) Zum einen ging es um die Weiterqualifikation afghanischer Bil-

dungsexpertinnen und -experten, d.h. bereits berufstätiger Personen. Insbesondere war hier auch an die Qualifikation der Hochschullehrkräfte gedacht, von denen am Ende der Taliban-Ära die meisten nur über einen Abschluss auf Bachelorniveau verfügten.[5] (b) Zum anderen sollte die empirische Bildungsforschung in Afghanistan insgesamt gefördert werden, die ebenfalls infolge der Taliban gelitten hatte. Daraus erklärt sich der Nachdruck auf „Educational Research and Development" (und nicht etwa auf Schulpädagogik und Lehrerbildung). (c) Beide Ziele standen unter der besonderen Maßgabe der Förderung des weiblichen Geschlechts: zum einen durch die vorgesehene Rekrutierung von gleich vielen weiblichen wie männlichen Masterstudierenden und zum anderen durch die besondere Fokussierung auf Forschungen zur Bildungssituation des weiblichen Geschlechts in Afghanistan.

Die Adressaten des Studiengangs

Die Teilnehmenden rekrutierten sich etwa zu je einem Drittel aus dem Kreise von Hochschuldozierenden, Mitarbeiter/-innen des Bildungsministeriums und in Afghanistan tätigen internationalen Organisationen, darunter vor allem Mitarbeiter/-innen des Swedish Committee for Afghanistan, das seit Jahrzehnten vor Ort tätig ist und das dem hier beschriebenen Projekt vielfältige logistische Hilfestellung in Afghanistan gab.

Im Projektantrag waren 30 Masterstudierende anvisiert; die Hälfte davon sollten Frauen sein. Letzteres Ziel erwies sich als zu idealistisch und unrealistisch; denn bereits unter den 65 eingegangenen Bewerbungen waren Frauen in der Minderzahl. Von den anfänglich 29 Teilnehmenden waren daher nur vier weiblichen Geschlechts. Diese Tatsache ist nach unserer Einschätzung auf die Zeit der Taliban-Herrschaft zurückzuführen, während der Mädchen- und Frauenbildung unterdrückt und weitgehend verboten worden war, so dass hinreichend vorgebildete Kandidatinnen (ein B.A.-Abschluss, Berufserfahrungen und Englischkenntnisse wurden vorausgesetzt und bei der Auswahl der Bewerberinnen überprüft) trotz entsprechender Rekrutierungsbemühungen kaum zu finden waren. Aus unterschiedlichen Gründen schieden im Laufe der ersten Veranstaltungen acht Personen aus dem Programm aus. Ab Anfang des Jahres 2009 blieb die Teilnehmerzahl stabil bei 21 Studierenden, darunter befanden sich allerdings nur noch zwei Frauen.

Auf Seiten der Projektpartner gab es keine personellen Veränderungen; alle Konsortialpartner verblieben vom Anfang bis zum Ende im Projekt. Einigkeit herrscht in diesem Kollegium hinsichtlich der Einschätzung, dass diese internationale Hochschulkooperation in der Durchführung der Lehrveranstaltungen, in den Prüfungen und in den gemeinsamen Sitzungen durch große Übereinstimmungen und Kollegialität hinsichtlich der Projektziele und der akademischen Anforderungen gekennzeichnet war.

Lehre und Prüfungen einschließlich Modifikationen

Die Lehre im Rahmen des Masterstudiengangs, in der sich die oben genannten Projektkoordinatoren und die Konsortialpartner aus Schweden, Finnland, Nepal und Deutschland abwechselten, geschah an der Universität Nangarhar in Jalalabad/Afghanistan. Das Curriculum bestand aus Kursen, die sich u.a. mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, Bildung und Entwicklung in vergleichender Perspektive, Lehren und Lernen und Islam befassten. Ferner gab es mehrere Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten und Anleitungen zur Feldforschung. Die Hauptlast insbesondere der Begleitung der Feldforschungsstudien der Studierenden, die ein essentieller Bestandteil des Curriculums waren, lag bei Pia Karlsson und Amir Mansory (Projektkoordinator/-in).

Die Einschreibung der Studierenden erfolgte an der Universität Karlstad in Schweden, um einen internationalen M.A.-Abschluss zu gewährleisten. In Karlstad fanden auch die organisatorische und die finanzielle Abwicklung dieses EU-Projekts sowie die Verleihung der Abschlussgrade statt (s. unten).

Der Erfolg erforderte Flexibilität und Anpassungen an die objektiven Bedingungen. Während des Projekts wurden daher gewisse Modifikationen des Master-Programms beschlossen; diese betrafen den Masterabschluss sowie die Lehr- und Prüfungsorte: In der gemeinsam verabschiedeten Konzeption und im Antrag an die Europäische Union (EU) war der Masterstudiengang zunächst (nur) als zweijähriges Angebot mit 120 Credit Points angesetzt worden. Im Laufe des Projekts wurde jedoch als Alternative auch der Abschluss eines einjährigen Masters mit 60 Credit Points angeboten, da sich zeigte, dass nicht alle Teilnehmenden das straffe Programm einhalten konnten. Da die Studierenden weiterhin berufstätig waren lagen die Gründe dafür, dass ein Teil von Ihnen das straffe Programm nicht einhalten konnte, in ihrer beruflichen Situation, teils gepaart mit sprachlichen Defiziten im Englischen, mit gesundheitlichen, familiären oder anderen Problemen.

Die EU bewilligte die Umstellung auf zwei Masterabschlüsse ebenso wie die zertifizierende Universität Karlstad. Auf dieser Basis schafften es die 21 Teilnehmenden ihre erste Masterarbeit vorzulegen und im April 2010 in Kabul bzw. in einer zweiten Runde in Istanbul (s. unten) zu verteidigen. Elf Personen aus diesem Kreise, darunter einer Frau, gelang es darüber hinaus, ihre zweite Masterarbeit zu schreiben. Im Oktober 2010 fanden an der Universität Karlstad unter dem Prüfungsvorsitz von Professor Ulf Blossing diese Abschlussprüfungen erfolgreich statt. In einer Abschlussfeier in Karlstad wurden die Masterurkunden feierlich übergeben und das Masterprogramm offiziell beendet.

Für jeden der Masterabschlüsse musste eine Masterarbeit angefertigt werden. In der ersten Masterarbeit mussten alle Kandidaten ein Thema behandeln, das mit Bildung und Geschlecht zu tun hatte. Das Thema der zweiten Masterarbeit konnte frei gewählt werden. Die Konsortialpartner des Programms fungierten jeweils als ‚Supervisor' (Betreuer) der zwischen ihnen aufgeteilten Masterarbeiten; die Betreuung vollzog sich vornehmlich durch kontinuierliche Kommunikation und Beratung per Internet. Die mündlichen Abschlussprüfungen bestanden aus der Verteidigung der jeweiligen Masterarbeit nach folgendem Muster: In einem öffentlichen Kolloquium (‚defence seminar') fasst ein Gutachter, der sog. Opponent (diese Person ist nicht der Betreuer bzw. die Betreuerin der Masterarbeit), die Kernaussagen der jeweiligen Masterarbeit zusammen, stellt an den Kandidaten kritische Fragen zur Masterarbeit und trägt schlussfolgernd seine Einschätzung der positiven Leistungen sowie der Defizite der Arbeit vor, woraufhin das Publikum dem Kandidaten zusätzliche Fragen stellen kann. Nach Beendigung des Kolloquiums (ca. 90 Min.) zieht sich das Prüfungsgremium zurück und berät über die Annahme der Masterarbeit. An der Universität Karlstad reicht die Benotung von „nicht bestanden", über „bestanden" zu „mit Auszeichnung bestanden" („fail", „pass", „pass with distinc-

tion"). Bei den ersten Masterarbeiten gab es einige mit der Note „pass with distinction", die zweiten Masterarbeiten wurden alle mit „pass" beurteilt.

Neben den Modifikationen des Programms waren auch Modifikationen der Veranstaltungsorte nötig: Die Lehrveranstaltungen der Konsortialpartner fanden ab Mai 2008 zunächst ausschließlich in Jalalabad statt. Vor allem aus Sicherheitsgründen musste im Laufe der Zeit auch auf andere Orte umdisponiert werden, z.B. auf Kabul, wo auch die ersten Masterprüfungen im April 2010 abgenommen wurden. Ein Seminar wurde wegen der angespannten Sicherheitslage als Videokurs in Kabul unter Moderation von Amir Mansory, dem afghanischen Projektkoordinator, abgehalten. Der Videokurs stammte von Dr. Björn Eliasson, einem Kollegen von der Universität Karlstad.

Einen lebhaften Eindruck von den Arbeitsbedingungen vor Ort kann folgende E-Mail eines afghanischen Teilnehmers an die Autorin vermitteln, die er ihr Ende August 2009 bezüglich des nicht einhaltbaren Termins einer einzureichenden Seminararbeit schickte (Originalzitat ohne Fehlerkorrektur):

"Dear sir,

thanks for you kind instruction/commnets regarding to my course paper (Educational development in Afghanistan after 2002) but very very sorry for the late sendig. i accept that we are more weak in language and don,t work as hard as the course required, but one thing that especial situation tha the place whwre i live there are ddialy clashes between the tow oppsite group Goversmnt and Taliban, that in not happening once a week but everyday. when i wnat to study i leave home and go to provincial Bazar but inside the bazar we hear the sound of bullets and heavy machinguns.sorry for mentioning this special ssituation, this time i hope my assignment will meet the requiemnts.

Best regards, …"

Ferner fand ein gemeinsamer Kurs aller Konsortialpartner und der afghanischen Studierenden in Istanbul statt. Für die meisten der afghanischen Masterstudierenden war dies ihre erste Auslandsreise (abgesehen von Reisen in Nachbarländern, wie Pakistan). Diese Entscheidung war auch dadurch bedingt, dass der Weltkongress der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Juni 2010 in Istanbul stattfand, so dass der Masterkurs dem Kongress zeitlich vorgeschaltet werden konnte. Es war ohnehin bereits im EU-Antrag geplant und bewilligt worden, das Projekt auf dem Kongress in Istanbul der internationalen *scientific community* vorzustellen und hierzu auch Anwesenheit und Beiträge der afghanischen Masterstudierenden vorzusehen. Die EU bewilligte auch die Reise aller afghanischen Studierenden. Der Wechsel der Orte, an denen Lehre und Prüfungen stattfanden, hatte keinen merklichen negativen Effekt auf das Masterstudium. Denn dieses war ohnehin ohne die moderne Informations- und Kommunikationstechnologie undenkbar, wurden doch Seminararbeiten, Feldforschungsstudien und Masterarbeiten in Entwürfen und mit Rückmeldungen zu Überarbeitungen zwischen den Lehrenden und Betreuenden und den afghanischen Studierenden kontinuierlich per E-Mail hin und her geschickt.

Lerneffekte von Lehrveranstaltungen – ein Beispiel

Im Folgenden kann über einen eigenen (begrenzten) Versuch zur Erfassung von Lerneffekten eines Blockseminars berichtet werden. In dem gemeinsam von Holger Daun und der Autorin an der Universität Nangarhar Ende Februar/Anfang März 2009 durchgeführten Seminar „Educational Development with Comparative Perspectives" wurden die Teilnehmenden zu Beginn und am Ende der Veranstaltung gebeten, ihre Definitionen von Bildung und von Entwicklung aufzuschreiben. Dies geschah mit der Intention, herauszufinden, wie diese beiden Grundbegriffe der Lehrveranstaltung von ihnen gesehen werden und ob der durchgeführte Kurs zu Veränderungen bei den entsprechenden Assoziationen führt, die sich im Ansatz als ‚Lerneffekte' interpretieren lassen. Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihren Namen auf die einzusammelnden Zettel zu schreiben, um diese prä-post-Vergleiche durchführen zu können. Es wurde versichert, dass ihre Definitionen keinen Einfluss auf das Bestehen oder die Benotung der Lehrveranstaltung haben würden. Zugleich wurde ihnen gesagt, dass es nicht darum gehe, irgendwelche ‚richtigen' oder ‚falschen' Definitionen zu erfragen, sondern um ihre eigene Sichtweise. Die zu Anfang des Kurses gemachten Definitionen dienten zugleich als Einstieg in die Thematik und wurden im Plenum diskutiert.

Im Folgenden werden einige Befunde dieser kleinen Erhebung referiert.[6] Die Auswertung der Definitionen geschah anhand von drei vorher definierten Fragestellungen. Eine umfassende inhaltsanalytische Auswertung kann mit dieser Vorgehensweise nicht behauptet und müsste erst noch unternommen werden. Einen Einblick in die nach Art und Umfang sehr unterschiedlichen Definitionen der Teilnehmenden geben die in den Tabellen 1 und 2 aufgeführten Beispiele. (Die Texte wurden von den handschriftlichen Originalen abgetippt; es erfolgte keine Korrektur der Fehler im Englischen. Tab. 1 und Tab. 2 s. nächste Seite.)

Erste Frage: Spiegeln die Definitionen der Teilnehmenden in irgendeiner Art und Weise die besondere Situation in Afghanistan?

Die Durchsicht der Texte erbrachte folgende Resultate:

- Nur in einem einzigen Text tauchte *„Afghanistan"* auf, und zwar in einer Definition zu „Entwicklung" am Ende des Kurses (s. Tab. 1, erstes Beispiel).
- Eine explizite Bezugnahme auf *„Menschenrechte"* fand sich in einer Definition zu „Entwicklung" am Beginn und in einer am Ende des Kurses.
- Eine Bezugnahme auf *„Frieden"* kam nirgends vor; nur in einem Text zu „Bildung" am Ende des Kurses heißt es: „Education is to know, to socialize to advance and finally to ensure a bright and free of violation future".

Aufgrund dieser Befunde lässt sich sagen, dass – entgegen unseren Erwartungen – in den Definitionen der Teilnehmenden in keiner erkennbaren Weise explizit auf die besondere Situation Afghanistans Bezug genommen wird. Die Definitionen sind stattdessen allgemein und kontextunspezifisch gehalten – vielleicht wie es ‚typisch' ist für ‚abstrakte' wissenschaftliche Definitionen? Hier kann nur spekuliert werden.

Zweite Frage: Enthalten die Definitionen zu „Entwicklung" auch Aussagen zu „Bildung" und umgekehrt?

Das Masterprogramm „Educational Research and Development" und der Kurs „Education and Development with Comparative Perspectives" haben explizit das in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutierte Verhältnis von Bildung und Entwicklung zum Gegenstand, wie es sich etwa in Aussagen findet, Bildung führe zu gesellschaftlicher Entwicklung, die Bil-

Name	At the beginning of the course	At the end of the course
N.N. (male participant)	– Development is a process through which everyone of the society members are involved for the enlargement of the society, for better healthy life, knowledge and access to the resources of the country.	– Development means to go ahead, to proceed. Development cannot come without Education. There are some theories that first education then development and vice versa. – Another theory says that both education and development has co-relationship, it means that without education development is impossible, another theory says that education cannot come or happen without development, another theory says that they dont have any relationship. – In my opinion education and development have a strong relationship between them and cannot be separated from each others, and education is important for a sustainable development. First we should make people educated the go ahead to developed- so if you want make progress and development in Afghanistan pay more attention and sources on education first besides the development. – *Afghanistan* – *Link Development and Education* – *Impact of teaching (theories)*
N.N. (female participant)	– In my idea development is a kind of change which can provide facility for whole community to work, get education, and live with confidence. – Development can increase tendency of people for improvement. In addition, it may make the society able to combat with all problems of poverty. – *Link Development and Education*	– Development is a change that can make and provide facilities, equality, education and living free. – Development has an interaction with society and education. I mean a society with education may become developed. – Development can achieve when everyone knows about his/her rights. On the other hand if people know how to behave in a polite way it is development. – *Link Development and Education*
		© C. Adick 2010

Tab. 1: Beispiele für Definitionen zu „What is development?“

Name	At the beginning of the course	At the end of the course
N.N. (male participant)	– Education is an investment for the future – Eradication of poverty and to civilize	– Education it is an investment for the future and it is to eradicate poverty.
N.N. (male participant)	– Education is the hard of a country – Education is the most important element of life – Education is building block of a society	– Education is teaching and learning process and it is divided into 2 parts: Formal Education and non-formal Education. – Formal Education: Inside the class, i.e. schools – Non-formal Education: Outside of the class i.e. Mosque, private courses – *Impact of teaching*
N.N. (female participant)	– Education is process learning. It is a mean of equipping people with the right knowledge, skills and attitude necessary for improved livelihood. Education in a broader sense is not only limited to schools and can be acquire through different institutional setting.	– Education is a process of transmitting or transferring knowledge, skills and values. Education is of course a mutual process between people and institutions within societies, nations or states. Education has different forms such as formal Education, like school system, second is none-formal education like literacy centers, music school or club and etc., and the third type is the informal system. – *Impact of teaching*
		© C. Adick 2010

Tab. 2: Beispiele für Definitionen zu „What is Education?“

dungssitution eines Landes sei abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, es herrsche eine Interdependenz zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystem, usw. Daher wurde vermutet, dass sich entsprechende gegenseitige Bezüge auch in den Definitionen finden würden. Folglich wurde ausgezählt, wie häufig eine Bezugnahme auf „Bildung“ in den Definitionen zu „Entwicklung“ auftaucht und umgekehrt, unterschieden pro Person nach „nur am Beginn des Kurses“, „nur am Ende“, „zu beiden Zeitpunkten“ und „zu keinem Zeitpunkt“ (vgl. Tab. 3).

Die Auszählung erbrachte folgendes Ergebnis:

- Niemand hat zu beiden Zeitpunkten in seinen Definitionen von „Bildung“ auch auf „Entwicklung“ hingewiesen und nur drei Personen haben zu beiden Zeitpunkten in ihren Ausführungen zu „Entwicklung“ auch auf „Bildung“ verwiesen.
- Fasst man die ersten drei Kategorien zusammen, dann haben N=13 Personen (von 21), d.h. etwa zwei Drittel, „Entwicklung“ mindestens einmal mit einer Bezugnahme auf „Bildung“ definiert. In den Definitionen zu „Bildung“ war eine Bezugnahme auf „Entwicklung“ hingegen nur bei sehr wenigen Personen (N=4) zu finden.

Diese Befunde zeigen, dass sich eine Verknüpfung von „Bildung“ und „Entwicklung“ nur teilweise in den Definitionen spiegelt.

Dritte Frage: Finden sich in den Definitionen am Ende des Kurses Spuren der unterrichteten Kursinhalte?

	Definitions of each person				
Cross-references	only at the beginning	only at the end	at both occasions	at no occasion	total number of students
"Education" is mentioned in the definition of development	6	4	3	8	21
"Development" is mentioned in the definition of education	2	2	–	17	21
					© C. Adick 2010

Tab. 3: Gegenseitige Bezugnahme von „Education" auf „Development" und umgekehrt in den Definitionen der Studierenden am Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung.

Dieser Auswertungsschritt diente der heuristischen Identifikation von Lerneffekten. Es liegt auf der Hand, dass mit einer simplen Auszählung wie dieser natürlich keine valide Lernerfolgskontrolle beansprucht werden kann. Dennoch kann gerade eine implizite, nicht-reaktive Herangehensweise wie diese – d.h. die Teilnehmenden wurden nicht explizit nach Lerneffekten gefragt oder ihr Wissen reaktiv abgetestet – als ein aussagefähiger Indikator dafür angesehen werden, ob am Ende des Kurses die Teilnehmenden von sich aus, d.h. ohne expliziten Stimulus, z.B. Konzepte, Definitionen und Theorien ansprechen, die Gegenstand des Kurses waren (Beispiele bezüglich „impact of teaching" siehe zum Vergleich Tabelle 1 und 2).

Bei der Auswertung wurden nur vage oder implizite Bezugnahmen auf Kursinhalte *nicht* berücksichtigt, und entsprechende Ausführungen wurden auch nur dann als Lerneffekt gezählt, wenn diese *nur* am Ende des Kurses genannt wurden (und nicht schon zu Beginn, was auf entsprechendes Vorwissen statt auf Lerneffekte hindeuten würde).

Unter Zugrundelegen der genannten Kriterien ergab sich folgendes Bild:

- Die Definitionen zu „Bildung" am Ende des Kurses wiesen in der Hälfte aller Fälle (bei 11 von 21 Teilnehmenden) Bezugnahmen auf Kursinhalte auf, teils in der mehr oder weniger exakten Wiedergabe von Definitionen, die in der Lehre präsentiert worden waren, wie z.B. Unterscheidungen von „formal, nonformal, and informal education".
- In den Definitionen zu „Entwicklung" am Ende des Kurses finden sich bei fast der Hälfte der Teilnehmenden (bei 9 von 21) Bezüge auf Kursinhalte, und zwar auf die unterrichteten Entwicklungstheorien und das Konzept von „empowerment".

Grob gesagt lassen sich auf diese (nicht-reaktive) Weise bei etwa der Hälfte der Kursteilnehmenden Lerneffekte nachzeichnen. Darüber, welche Effekte andere Erfolgskontrollen, etwa Tests, erbracht hätten, lässt sich nur spekulieren.

Förderung der empirischen Bildungsforschung in Afghanistan

Die Umsetzung der zweiten Zielsetzung (Förderung der empirischen Bildungsforschung) geschah durch verschiedene Maßnahmen. Eine solche Maßnahme waren die so genannten ‚*open seminars*', in denen Themen aus den Lehrveranstaltungen einer breiteren Öffentlichkeit in Afghanistan vorgestellt wurden. Diese mehrstündigen öffentlichen Veranstaltungen wurden in der Regel gut besucht; das jeweilige Publikum bestand überwiegend aus Lehrenden verschiedener Fakultäten der Universität, teils aus Mitarbeitenden internationaler Organisationen und anderen Interessierten, z.B. aus der Bildungsverwaltung. Aufgrund der prekären Sicherheitslage in Afghanistan mussten die öffentlichkeitswirksamen Anteile des Projekts, wie öffentliche Seminarveranstaltungen und Vorträge, leider stark reduziert werden.

Die im Curriculum vorgesehenen Feldforschungen der afghanischen Studierenden vor Ort in Afghanistan waren nicht nur ein wesentlicher Teil des Masterprogramms, sondern umfassten von Anfang an eine Vielfalt von Erhebungen, die ganz neue Bildungsdaten für grundlegende Forschungsfragen lieferten. In der ersten Feldforschungsrunde wurden Daten zu den schulischen Mathematikleistungen von Mädchen und Jungen erhoben und mit dem Ausbildungsniveau der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. In der zweiten Phase wurde eine Fragebogenerhebung bei ca. 1.000 Lehrpersonen verschiedener Schulformen durchgeführt mit dem Schwerpunkt auf Lehrereinstellungen zur Mädchenbildung. In der dritten Feldforschung wurden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews eingesetzt, die sich auf die Einführung der neuen Sprachbücher in Afghanistan bezogen. In der letzten Runde ging es um die Einstellungen zur Bildung des weiblichen Geschlechts bei Lehrpersonen an islamischen Bildungsinstitutionen. Der Feldzugang wurde durch Empfehlungsschreiben des afghanischen Bildungsministeriums autorisiert. Inhaltlich wurden diese Forschungsphasen im Wesentlichen von den Projektkoordinatoren Pia Karlsson und Amir Mansory angeleitet und begleitet.

Auf der Weltbildungskonferenz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Istanbul im Juni 2010 gestaltete die gesamte Projektgruppe in Anwesenheit aller afghanischen Studierenden ein Panel zum Thema „Globalization, Conceptualizations and Partnership in Higher Education: An Afghan Case". Neben Beiträgen der Konsortialpartner stand auch ein Vortrag eines afghanischen Masterstudenten auf dem Programm. Auf diese Weise wurde das Anliegen der internationalen Hochschulkooperation und die Förderung der afghanischen Bildungsforschung der interessierten Weltöffentlichkeit publik gemacht.[7]

Alle Masterarbeiten basieren auf empirischen Forschungen, wobei unterschiedliche qualitative und quantitative Forschungsinstrumente eingesetzt wurden. Die ersten Masterarbeiten – alle zum Thema Bildung und Geschlecht – wurden in vier thematische Gruppen gebündelt: Studentinnen im Hochschulbereich, die Lernleistungen von Mädchen in der Primarschule, die sozio-ökonomischen Bedingungen der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern. Die Themen der zweiten Masterarbeiten konnten frei gewählt werden. Alle 32 Masterarbeiten wurden auf die Webseite des Projekts gestellt (www.kau.se/map).

Die letzten Monate des Projekts wurden damit verbracht, einige Publikationen zu erstellen, die dazu dienen sollen, die Er-

gebnisse insbesondere in Afghanistan und bei Personen und Organisationen, die mit und in Afghanistan arbeiten, breiter bekannt zu machen. Elf Masterarbeiten wurden für eine englisch-sprachige Buchpublikation ausgewählt; diese wurden von den jeweiligen Betreuern gekürzt und geringfügig redaktionell bearbeitet (z.B. Arrangement von Tabellen usw.), ohne jedoch an der Originalvorlage inhaltlich etwas zu ändern. Das Buch enthält ferner einen Abriss des gesamten Projekts, einen Überblick über die Bildungsentwicklungen in Afghanistan sowie Beispiele für Seminararbeiten. Das Swedish Committee for Afghanistan übernahm seine Publikation.[8] Kürzere Versionen dieses Buches wurden in die beiden hauptsächlichen Landessprachen Dari und Pashto übersetzt und werden in großer Stückzahl in Afghanistan verbreitet. Insbesondere diese letztere Maßnahme soll zur Förderung der empirischen Bildungsforschung in Afghanistan beitragen.

Fazit und Ausblick

Da der Studiengang mit den letzten Abschlussprüfungen im Oktober 2010 abgeschlossen wurde, und da zum Projektende im März 2011 mehrere forschungsbezogene Projektveröffentlichungen vorgelegt wurden, kann folgendes Resümee gezogen werden: Das Hauptziel dieser internationalen Hochschulkooperation, die hochschulische Weiterqualifikation eines ausgewählten Personenkreises in Afghanistan in Methoden der empirischen Bildungsforschung und der Bildungsplanung, sowie das Ziel der Förderung der empirischen Bildungsforschung in Afghanistan konnten in Verbindung mit einigen kontextbedingten Veränderungen überwiegend erfolgreich realisiert werden. Auch der Nachdruck auf die Problematik von Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts in Afghanistan ist deutlich erkennbar und in vielfältiger Weise im Projekt realisiert worden – außer in Bezug auf die Rekrutierung entsprechend vieler Teilnehmerinnen an dem Studiengang, die nicht realisiert werden konnte. Ob die Absolventinnen und Absolventen dieses Studiengangs in Zukunft weiterhin die Forschung und Bildungsplanung in Afghanistan beflügeln werden, mag von vielen Faktoren abhängen. Im Unterschied zu internationalen Hochschulkooperationen, die daraus bestehen, Afghanen im Ausland auszubilden, liegt der besondere Wert des hier dargestellten Projekts gerade darin, bereits beruflich in Afghanistan tätige Bildungsfachleute in empirischer Forschung und Planung weiterzubilden, mit der Perspektive, dass diese ihr berufliches Handeln und Umfeld methodisch neu sehen und bearbeiten können. Ein Fernziel des Projekts, die Institutionalisierung einer Forschungseinheit der empirischen Bildungsforschung an der Universität Nangarhar oder anderswo, wurde andiskutiert und sondiert, aber während der Laufzeit des Projekts nicht auf den Weg gebracht. Möglicherweise werden und können die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs diese Idee weiter verfolgen.

Eine Wiederholung des Projekts in der gleichen inhaltlichen Ausrichtung und personellen Besetzung steht nicht in Aussicht.[9] Ein hauptsächlicher Grund hierfür liegt in der Sicherheitslage in Afghanistan, die – statt sich, wie zu jener Zeit, als das Projekt konzipiert wurde, angenommen und erhofft, zu verbessern – in den letzten Jahren leider immer weiter verschlechtert hat. Die in diesem Projekt realisierte Variante der internationalen Hochschulkooperation in Gestalt der zur Lehre ins Land einreisenden Professoren (*‚flying professors'*) anstatt von Auslandsstipendien für afghanische Studierende war zwar insgesamt betrachtet recht erfolgreich und (im Vergleich zu einer Stipendien-Variante) recht kostengünstig, lässt sich aber nicht beliebig wiederholen, da ein solches Engagement von den Sicherheitsrisiken im Lande abhängt, die nicht jede(r) Hochschullehrer(in) bereit ist einzugehen. Schließlich ist eine internationale Hochschulkooperation nicht gleichbedeutend mit einem humanitären Hilfseinsatz oder einem Einsatz als Kriegsberichterstatter.

Anmerkungen:

1 Mein Dank für die gute kollegiale Zusammenarbeit geht an dieser Stelle an die anderen Konsortialpartner des Projekts, namentlich und in alphabetischer Reihenfolge an Holger Daun, Pia Karlsson, Amir Mansory, Mahesh Nath Parajuli und Tuomas Takala. Ich danke ebenfalls den afghanischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieses Studienganges für ihr Engagement und ihre Geduld angesichts etlicher Herausforderungen, die die besondere Situation in Afghanistan und die grenzüberschreitende Kommunikation per E-Mail über die räumliche Distanz hinweg mit sich brachten. Dank gilt auch der EU für die Förderung des gesamten Vorhabens.

2 Informationen und Dokumente zu diesem Projekt finden sich auf dessen Webseite: www.kau.se/map. Es stand bei Abschluss dieses Manuskripts noch nicht fest, wie lange diese Webseite bestehen bleiben wird. Im offiziellen Abschlussbericht zum Projekt an die Europäische Kommission wurde von den Projektpartnern die Zustimmung gegeben, dessen Resultate für die Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Möglicherweise finden sich daher zu gegebener Zeit entsprechende Einträge in der Webseite des EuropeAid Co-operation Office.

3 An dieser Stelle sei auf den zu Beginn des Projekts für diese Zeitschrift verfassten ersten Bericht hingewiesen, vgl. ZEP H. 3/2008, S. 34 f.

4 Vgl. die Veröffentlichung der Dissertation: Pia Karlsson & Amir Mansory: An Afghan Dilemma: Education, Gender and Globalisation in an Islamic Context. Stockholm: Institute of International Education, Department of Education, Stockholm University, 2007.

5 Auf einer Konferenz an der Ruhr-Universität Bochum zum Thema „Strengthening Higher Education in Management and Economics in Afghanistan" (21.11.2008) nannte Prof. Dr. Amin in seiner Eigenschaft als Senior Administrator im afghanischen Hochschulministerium, in seinem Vortrag die Zahl von 68% der afghanischen Hochschuldozenten, die Abschlüsse nur auf Bachelor-Niveau besäßen. Obwohl mir keine Zahlen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft vorliegen, kann gemutmaßt werden, dass die Situation in diesem Bereich kaum besser als der genannte Durchschnitt sein dürfte.

6 Die im Folgenden referierten Ergebnisse basieren auf dem Vortrag von Christel Adick und Holger Daun unter dem Titel „Definitions of ‚education' and ‚development' among Afghan Master Students of Education" auf dem World Congress of Comparative Education Societies (WCCES) in Istanbul, 14.–18.06.2010.

7 Die Vortragsmanuskripte dieses Panels finden sich auf der Webseite des Projekts (www.kau.se/map); sie wurden auch in die für die Konferenz erstellte CD der Kongressbeiträge aufgenommen.

8 Das Buch trägt den Titel „International Cooperation in Higher Education: A Master Programme in Educational Research and Development in Afghanistan 2008–2010. Experiences and Outcomes", edited by Christel Adick, Holger Daun, Pia Karlsson, Amir Mansory, Mahesh Parajuli, Tuomas Takala. Es wird vom Swedish Committee for Afghanistan in Kabul verlegt (ISBN: 978-91-86936-35-8) und soll solange vorhanden kostenlos an Interessierte abgegeben werden (Svenska Afghanistankommitten, Trekantsvägen 1, 11743 Stockholm/Schweden).

9 Pia Karlsson und Amir Mansory starten jedoch derzeit zusammen mit dem Swedish Committee for Afghanistan und der Universität Karlstad ein neues akademisches Weiterbildungsprojekt namens „The Teacher Educators Master Program" (TEMP). Im Unterschied zu dem in diesem Artikel beschriebenen MAP liegt der Nachdruck von TEMP auf der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken sowie Lerntheorien. TEMP ist ferner nicht an einer afghanischen Hochschule angesiedelt, sondern an der National Academy of the Teacher Education Department des afghanischen Bildungsministeriums, aus dem auch vornehmlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer rekrutiert werden sollen. TEMP soll 2012 beginnen und wird von der Swedish Agency for Development Cooperation (SIDA) finanziert.

Dr. Christel Adick

ist Universitätsprofessorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; sie führt seit langem Forschungs- und Studienaufenthalte in Ländern der sog. Dritten Welt durch und hat umfangreiche Buch- und Zeitschriftenbeiträge zu diesem Themenbereich veröffentlicht (www.rub.de/ve). Christel Adick ist Herausgeberin der Reihe „Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung" (zunächst IKO-Verlag, fortgesetzt im Waxmann-Verlag) und aktives Mitglied der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Christiane Paulus

„Begegnung findet eigentlich nicht statt."

Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext

Zusammenfassung:
In diesem Beitrag werden Befunde aus einer Untersuchung einer deutschen Begegnungsschule im postkolonialen Ausland dargestellt. Offensichtlich werden hier die Erwartungen der Beteiligten bezüglich der Begegnung enttäuscht und erscheinen konfliktträchtig. Die Problematik resultiert primär aus dem Mangel lokaler Sprachkompetenz der deutschen Seite und somit aus dem noch bestehenden kolonialen Stil der Auslandsschule, von dem die deutsche Außenpolitik zu profitieren scheint. Die Befunde werden mit Hilfe eines systemtheoretischen Zugangs interpretiert.

Schlüsselworte: *Sprachkompetenz, interkulturelles Lernen, Erfahrungsbericht: Begegnungsschule*

Abstract:
This article outlines the results of an empirical analysis concerning a German encounter school in a postcolonial context abroad. Obviously, the involved persons are disappointed concerning encounter, which leads to a potential of conflicts. The lack of competency of the German side to speak the local language refers to the still existing colonial style of the school, which make use of it for the foreign German policy. The results will be interpreted referring to a systems-theoretical approach.

Keywords: *language competence, intercultural learning, field report: encounter school*

Problemstellung aus empirischer Sicht

Die deutschen Auslandsschulen erfreuen sich hoher ausländischer Nachfrage nach deutscher Schulbildung – sie sind „Exportschlager" (Hocke 2009, S. 72). Das deutsche Auslandsschulwesen schreibt „Erfolgsgeschichte", so seine Selbstbeschreibung. Den größten Teil der Auslandsschulen machen die ehemaligen Kolonie- oder Missionsschulen, heute „Begegnungsschulen" genannt, aus. Überwiegend entstanden sie Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts in den europäischen Kolonien, um den deutschen Kindern vor Ort eine deutsche Schulbildung zu ermöglichen. Finanziell waren sie aber nur tragbar durch die Hinzunahmen einheimischer Kinder, die innerhalb der Schule gesondert unterrichtet wurden. Nach den Unabhängigkeitsbewegungen wurde seit den 1970er Jahren diese Struktur aufgehoben und eine Art integrierter Unterricht eingeführt, der dem Schultyp Begegnungsschule entsprechen soll. Trotz der hohen Nachfrage gibt es allerdings Anlass, das Konzept der Begegnungsschule empirisch zu reflektieren. Zum einen ist zu fragen, ob und wie Schulen, die in postkolonialen Kontexten situiert sind, Begegnungen ermöglichen können. Zum anderen ist zu untersuchen, wie die Schule, die als Institution in der Regel eine monolinguale und monokulturelle Institution ist, mit unterschiedlichen Kulturen umgeht, zumal dann, wenn die Asymmetrie zu einheimischen Bildungseinrichtungen den Besuch einer Begegnungsschule für die einheimische Bevölkerung besonders attraktiv erscheinen lässt.

Methodologisch bot sich eine Untersuchung des Gegenstandes im Rahmen qualitativer Sozialforschung an, mit der die Alltagsrationalität der Befragten von der Rationalität des Forschenden sowie dessen Standortgebundenheit unterschieden werden. Die Äußerungen der Probandinnen und Probanden werden hier nicht als intentionales Handeln aufgefasst, sondern als kommunikative Anschlüsse bzw. als Sinnselektion dieser Anschlüsse in der Kommunikation mit anderen, d.h. als Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Eruiert werden – nach Karl Mannheims Begriff des konjunktiven Wissens (vgl. Mannheim 1980) – die Orientierungen, die sich im Gesagten dokumentieren, somit nicht die Frage nach dem, was ist, sondern wie es geworden ist. Es geht um die Genese von Sinnzuschreibungen in den Erfahrungbereichen der Kommunikation (bzw. der Nicht-Kommunikation), indem Erleben und Handeln verschränkt sind. Im Sinne der Chicago School wird eine gegenstandsbezogene Theorie entdeckt und generiert: Begegnung an der Auslandsschule als kommunikatives Erleben (vgl. Berger/Luckmann 1980; Vogd 2005, insb. S. 21 ff.; Glaser/Strauss 1979, org. 1967, S. 91 ff.).

Mit der Methode des kontrollierten Fremdverstehens der dokumentarischen Interpretation der Rekonstruktiven Sozialforschung wurden Daten in der Schüler- und Lehrerschaft erhoben und ausgewertet. Einzel- und Gruppeninterviews wurden in deutscher oder der einheimischen Sprache durchgeführt. Durch die offenen Fragen nach den Erfahrungen der Begegnung an der Schule, die eine Selbstläufigkeit der Diskurse intendierten, vermochten die Probanden ihre eigenen Relevanzen bei der Darstellung ihrer kommunikativen Erfahrungen in Bezug auf die Begegnung in der Schule zu setzen (vgl. Bohnsack 1991).

Aus der Interpretation ergab sich die Sprachkompetenz in den beteiligten Sprachen als wichtigste Typik, d.h. als Hauptunterscheidungskriterium der zu vergleichenden Gruppen. Sprachkompetenz wurde und wird von den Befragten als Nationalität, inklusive Kultur und Religion, zugeschrieben. Somit bildeten sich vier Gruppen, die sich im Raum der Schule begegnen. Die fundamentale sozialwissenschaftliche Typik des Bildungsmilieus schlug sich aufgrund der überwiegenden Homogenität kaum nieder, die des Geschlechtes hatte in den Befragungen eine gewisse Relevanz (vgl. Asbrand 2007, insb. S. 80 ff., sowie Paulus 1999, S. 206–221), die hier vernachlässigt werden konnte.

Die vier Vergleichsgruppen in ihren Sprachkompetenzen:

Einheimische Lernende (einheimische Sprache und deutsch)	Deutsche Lernende (fast nur deutsch)
Einheimische Lehrkräfte (fast nur einheimische Sprache)	Deutsche Lehrkräfte (nur deutsch)

Tab. 1 Vergleichsgruppen Sprachkompetenz (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der Relevanzsetzung der Probandinnen und Probanden kristallisierten sich ferner inhaltliche, und zwar existentiale Kategorien der Zeit und des Raumes als problematische oder gar als destruktive Rahmenbedingungen für die Erfahrung der Begegnung heraus, d.h. die knappe Verweildauer der deutschen Beteiligten an der Schule sowie der Inselcharakter des Raumes der deutschen Schule und seines sozialen Milieus im Kontext des Landes.

Begegnung der beteiligten Gruppen: Beschränkte – oder Vermeidungskommunikation

Die Gruppe der einheimischen Schüler/-innen

Die einheimischen Schülerinnen und Schüler sind die einzigen, die neben Englisch beide beteiligten Sprachen, Deutsch und die einheimische Sprache sprechen. Sie haben neben ihrer Muttersprache die deutsche Sprache seit dem Kindergarten gelernt und werden in allen Fächern auf Deutsch unterrichtet. Daneben haben sie das einheimische Programm in ihrer Muttersprache mit Sprachkunde und Literatur, Staatskunde und Religion in mehr als zehn Wochenstunden, abzuleisten. Nur in den deutschsprachigen Fächern sind sie mit muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern zusammen in der Klasse, deren Anzahl in der Regel ca. 10–15 % ausmachen. Sie sprechen in ihren Peergruppen ihre Muttersprache, z. T. mit schlechtem Gewissen:

- *„Es ist für uns leichter, die Muttersprache zu sprechen. Die Deutschen sind schüchtern, die xxx-Sprache ist zu schwer für sie, sie sagen nur Wörter, sie können nicht sprechen* (d.h. unterhalten). *“*
- *„Es ist halt so, die Einheimischen fühlen sich wohler, wenn sie xxx [ihre Muttersprache] sprechen, die Deutschen fühlen sich wohler, wenn sie deutsch sprechen. Unsere Muttersprache wird den Deutschen hier nicht unterrichtet, obwohl es eine Begegnungsschule ist. Deswegen können sie die Sprache nicht und wir Einheimische lernen Deutsch in den Stunden.“*
- *„Es ist ein bischen gemein, wenn wir unsere Muttersprache sprechen ...„*

Deutsche Schüler/-innen

Deutsche Schüler/-innen können mit den einheimischen nur auf Deutsch kommunizieren. Selten wird Englisch benutzt. Die nichteinheimischen Lernenden nehmen am landesbezogenen Programm nicht teil. Ihnen wird eine leichte Version des lokalen Dialekts ohne Schrift angeboten, die für die Qualifizierung und die Leistungsfeststellung kein Gewicht hat. Sie werden damit auch nicht fähig, sich in die Peergroups zu integrieren, die v.a. während der Adoleszenzphase mit einem bestimmten Freizeitverhalten einhergeht. Enttäuschung mit Trauer- oder Rückzugsreaktionen sind die Folge.

- *„... hatte dann auch mehr mit Deutschen außerhalb der Schule zu tun, mit den Einheimischen an den Wochenenden so gut wie gar nicht, weil da die Interessen so'n bischen anders sind und die Einheimischen doch schon am Wochenende sich in'n xxx-Cafe setzen gesetzt haben mit anderen Einheimischen, besonders hier aus dem xxxx* (einheim. Abiturzweig) *und dann auch nur ihre Muttersprache sprechen und dann hätte ich da auch wirklich nicht so viel zu suchen ... Man hat sich eigentlich von Anfang an integriert gefühlt, zumindest so in der Klassengemeinschaft, am Wochenende weniger, da hatten die alle ... habe mich dann damit abgefunden und in die eigene Gruppe integriert ...“*
- *„Ich war halt der einzige Deutsche in der Klasse, der eben auch kein xxxx sprach. Obwohl sie deutsch sprechen konnten, sprachen dann gleich alle xxxx. Das erste Jahr war dann halt so in Grenzen … das war … halt eben … nicht so …“ Frage: „Das war nicht so gut?“ „Ja, es war halt nicht das beste Verhältnis zwischen mir und der Klasse … Ich war vielleicht am Anfang etwas schüchtern auch, schwer zu sagen, was da schiefgelaufen ist.“*

Einheimische Lehrende

Die Gruppe der einheimischen Lehrenden besteht überwiegend aus Lehrkräften, die schon seit Jahren oder Jahrzehnten an der deutschen Schule die auf das Begegnungsland bezogenen Fächer unterrichten. Dennoch sprechen sie kaum Deutsch und auch kaum Englisch. Es kommt oft zu Kommunikationsproblemen und Missverständnissen, die die wenigen, die etwas Deutsch sprechen, in der Regel aus dem binationalen Milieu, durch die ihnen zugewiese Aufgabe zum Übersetzen überfordern.

Die Gruppe der einheimischen Lehrenden sieht sich selbst als diskriminiert an. Der erhebliche Unterschied in Bezug auf die bessere finanzielle Situation der Deutschen und ihr daran gebundenes Freizeitverhalten ist evident und wird von der einheimischen Seite vergleichend registriert.

- *„ ... Und man vergisst auch unsere Sitten und Gebräuche, in vielen Momenten merkt man das. Und wenn man irgendetwas sagt, dann sagen sie: Wir sind hier auf einer deutschen Schule. Das ist nicht immer gut.“*
- *„es macht mir nichts aus, wenn der andere ein größeres Auto fährt.[1] Auch wenn einer nicht grüßt, auch wenn sie sich entschuldigen und nicht zu xxx [Fest] kommen. Ich finde sie nicht hochnäsig. Ich habe halt keine Komplexe. Wenn auch einer mal nicht guten Morgen sagt, so soll er doch. Es macht mir nichts aus.“*

Vergleichsgruppe der deutschen Lehrkräfte

Die Vergleichsgruppe der deutschen Lehrkräfte verweilt in der Regel zwischen drei und acht Jahren an der Schule. Die wenigen,

die die einheimische Sprache zu lernen beginnen, geben schnell auf, sie lassen sich schnell in den Common Sense des eigenen Kollegiums und der „deutschsprachigen Community", die in der fremden Migrationssituation eine große Rolle im sozialen Leben spielt, hineinziehen: Die einheimische Sprache sei sowieso zu schwer und für die kurze Zeit lohne sich das nicht. Statt Begegnung in Kommunikation mit den Einheimischen zu suchen, zieht sich die Gruppe der deutschen Lehrenden überwiegend auf sich selbst zurück, gestaltet ihre Freizeit untereinander touristisch. Daran schließt sich wiederum Enttäuschung, u.U. mit einer Konzeption von ‚innerer' Begegnung mit den Einheimischen, d.h. ohne Kommunikation, an, deren rechtfertigender Unterton nicht zu überhören ist und die ferner an eine ritualisierte Kommunikationsvermeidungskommunikation (vgl. Luhmann 1998, S. 235) erinnert:

– *Man könnte „... u.U. genau die Begegnung nachweisen, wie Lehrer beiderseits, die nicht die Sprache können, respektvoll, freundschaftlich und tolerant miteinander kommunizieren. ... Ich kann einem Menschen in wahrstem Respekt, Zuneigung und Offenheit begegnen, ohne mit ihm ein Wort zu sprechen. Sie spüren das."*

Zeit, Raum/sozialkulturelles Milieu und Richtung der Begegnung

Im Folgenden sollen diese hier exemplarisch dargestellten Befunde interpretiert werden. Die Aspekte der Kategorien spielen ineinander und überschneiden sich daher auch in der Darstellung in geringem Maße.

Zeit

Aus der empirischen Sachlage heraus stellt sich die Begegnungsschule selbst als eine komplexe Aufgabe. Die entsprechende interaktive Kommunikation und Integration der jeweiligen Gruppen verlangt genügend Zeit, die wiederum nicht zur Verfügung steht. Von allen wird beklagt, dass die begrenzten Zeiträume der Aufenthalte mit den Deutschen keine ‚Lebensfreundschaften' mit einheimischen Schüler/-innen erlauben, da diese nach einem kurzen Zeitintervall von ein paar Jahren in der Regel die Schule verlassen. Nur wenige bleiben die ganze Schulzeit vor Ort.

Die Qualifizierung von Freundschaften braucht Zeit, gerade angesichts der Ausbildung sozialer Beziehungen in Interaktionen, die durch Kulturdifferenz geprägt sind. Die Kulturdifferenz von einer anfänglichen Skepsis in eine Vertrautheit oder gar in Vertrauen zu überführen, erfordert Zeit, die rationalen, ethischen und ästhetischen Erwartungen des jeweiligen Gegenübers müssen sich dafür an das Fremde gewöhnen. Dieser Anpassungsprozess ereignet sich durch Wiederholung der interaktiven gegenseitigen Wahrnehmung, d.h. Anblick und sprachliche Kommunikation, die drei einheimische Mädchen als einen Lernprozess beschrieben, an dessen Ende – eben nach vielen Jahren – „wir wissen, wie wir mit diesem Unterschied umgehen sollen". Die anfängliche Irritation bzgl. kultureller und religiöse Differenzen kann mit der Zeit in ein Vertrauen überführt werden, d.h. in einen „normalen" Umgang damit, bei dem die Differenzen selbst bestehen bleiben. Vertrauen kann nur als Stil gelernt werden (vgl. Luhmann, 1973, ^{3}1989, 29).

Die Erwartungen in Bezug auf den jeweiligen zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalt der deutschen Seite und die Erwartungen auf einheimischer Seite sowie die gegenseitigen Zuschreibungen dieser Erwartungen, d.h. Erwartungserwartungen, bilden einen relevanten Aspekt der problematischen Zeitthematik, in der mangelndes Interesses aneinander aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer unterstellt wird und die ebenso auf der Lehrerebene rekonstruktiv zu Enttäuschungen führt. Obschon bessere Kenntnisse der einheimischen Sprache die Problematik durch weitere und effektivere Kommunikationsmöglichkeiten aufbrechen könnten, schwindet das Interesse mit der Knappheit der Zeit in einer selbstläufigen Art: Denn dann scheint das Projekt, die lokale Fremdsprache zu erlernen, erst recht ‚illusorisch', auch scheint es sich dann für diese kurze Zeit gar nicht zu lohnen. Die Zeitknappheit erweist sich indes eine von der deutschsprachigen Community selbst konstruierte, da sie eine Frage der Zuschreibung und der Relevanzzumessung ist.

Raum und sozialkulturelles Milieu

Der Raum der Begegnung ist die Schule. Begegnung ist hier in erster Linie eine direkte Begegnung als interaktives Geschehen in seinen sozialen und kulturellen Dimensionen. Beim Eintritt in die Schule ist ein Wechsel des kulturellen Raumes wahrzunehmen. Die Schüler/-innen sind überwiegend europäisch gekleidet, die deutschen Lehrenden ebenfalls. Der Wechsel in den Raum der deutschen Schule, so eine einheimische Lehrkraft, löse manchmal für die Einheimischen Irritationen oder gar einen Kulturschock aus.

Kein Raum existiert ohne kulturelle Zuschreibung. Die Selbstzuschreibung der Schule als deutsche Schule, die sich in der Gestaltung des Raums und in dem (anpassenden) Verhalten der dort Lernenden, Lehrenden und Arbeitenden dokumentiert, hat, wie o.a. einen normativen Charakter. Er dokumentiert sich deutlich in dem im Grunde inflationär verwendeten Satz, „Das ist eine deutsche Schule", der eine einseitige dogmatische Funktion (vgl. Luhmann 2002, S. 234 ff.) hat: die Beendigung oder auch Prävention der Artikulation einer einheimischen Sichtweise, somit die Exklusion bestimmter Verhaltensweisen mit lokaler Kulturbindung. Von Seiten der einheimischen Lehrenden wird diese Exklusion als eine Grenzüberschreitung der deutschen Kolleginnen und Kollegen bezeichnet, die den einheimischen Kontext ausblende.

Im Lehrerzimmer sitzen die einheimischen Lehrkräfte auf der rechten Seite, die deutschen auf der linken Seite. Man begegnet sich durch bloßes Sehen und oberflächliches, grüßendes Gestenaustauschen. Manche grüßen, andere nicht, hier wird Ignoranz zugeschrieben. Es herrscht eine Black Box-Situation mit einem hohen Grad an jeweilig einseitigen Zuschreibungen, deren Konfliktträchtigkeit plausibel ist; denn eine kommunikative Qualifizierung der gegenseitigen Beziehungen ist ausgeschlossen.

Auf der anderen Seite scheinen die einheimischen Lehrkräfte auch keine Kommunikation zu erwarten: „Wir danken den deutschen Kollegen für ihren Dienst, den sie hier tun." Darin dokumentiert sich eine traditionelle asymmetrische Sicht und darüber hinaus eine Bearbeitung der Enttäuschung über die mangelnde Kommunikation mit den deutschen Kollegen.

Die finanziell aufwändigen Orte und Stile der Freizeitgestaltung deutscher Lehrkräfte sind der Begegnung ebenso nicht förderlich. Auf der anderen Seite haben deutsche Lehrende den

Wunsch oder die Erwartung, „mit den einheimischen Kolleginnen und Kollegen im privaten Bereich Freundschaften aufzubauen," die aber enttäuscht werden. Denn mit dem mangelnden Kommunikations- bzw. Sprachvermögen geht der Aspekt der sozialkulturellen Raumaufteilung der Freizeit einher, der auf der Schülerebene unter der Integration ins Peermilieu große Relevanz aufweist. Auch im Wunsch der deutschen Lehrenden zur Integration in die einheimische Gesellschaft via Freundschaften im privaten Bereich dokumentiert sich eine anti-kolonialen Orientierung, da es dabei nicht um Dienstleistungen der Einheimischen geht,[2] sondern um Freundschaft im Sinne gleichwertiger Partnerschaft. Die deutsche Community hemme indes die Integration in die einheimische Gesellschaft (vgl. Gräschke 2003, S. 7 f.). Im Unterschied zu Clubs in kolonialen Zeiten, ist dieses nicht intendiert, sondern tritt als Konsequenz postkolonialer Auswirkungen auf, die die Betreffenden nicht erkennen oder steuern können.

Richtung der Begegnung

Aufgrund der alleinigen Bindung an die deutsche Sprache geht die Richtung der Begegnung in erster Linie von einheimischen Schülerinnen und Schülern aus. Hier gilt es, die deutschen – oft immer wieder neuen – Schüler/-innen, die zu Beginn ihres Aufenthaltes aufgrund der Fremdheit unter Irritationen stehen – an der deutschen Schule und in deutscher Sprache, die für die einheimischen Schüler/-innen eine Fremdsprache ist, zu integrieren. Eigenes und Fremdes stehen somit in einem besonderen Verhältnis. Metaphorisch ausgedrückt: Keiner empfängt den anderen in seinem eigenen vertrauten Haus. Begegnung wird hier verzerrt: Die Minderheitenkultur/-sprache ist dominant an der Schule und die Mehrheitskultur/-sprache rezessiv. Dennoch kann nur eine Mehrheit eine Minderheit integrieren, nicht umgekehrt. Die deutschen Schüler/-innen sind Empfangende der Integration bzw. der Begegnung, obschon zur Begegnung als auch zur Integration immer beide Seite in ihrer Aktivität gefragt sind: Die Mehrheit, die die Minderheit integriert, als auch die Minderheit, die sich integrieren lässt. Sich zu integrieren stellt sich insofern als ein aktiver Vorgang dar, der an Kommunikationsvermögen, in erster Linie Sprache, aber auch Themen gebunden ist, über die die deutschen Schüler/-innen aber nicht verfügen. Dennoch wird von den einheimischen Schülerinnen und Schülern erwartet, aufgrund ihres Sprachvermögens den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern die Begegnung und Integration zu gewähren, aber eben in der Fremdsprache Deutsch. Aus diesem Umstand resultiert die anhaltenden normative Konnotation: Aufgrund der Unmöglichkeit ihrer Realisierung wird sie von der Minderheit umso stärker eingeklagt.

Der Begriff der Begegnung transportiert in seiner normativen deutschen Zuschreibung eine Semantik im Sinne einer Gleichheit oder Gleichwertigkeit von Kulturen, Sprachen, Religionen und Geschlechtern. Diese trotz der Schieflage an die einheimische Seite gerichtete normative Erwartung, die deutsche Minderheit zu integrieren, scheint alle Beteiligten unter einen emotionalen Druck zu setzen und Ressentiments und Diskriminierungsgefühle zur Folge zu haben.

Der Ausschluss der deutschen Schüler/-innen aus dem einheimischen Programm spiegelt ebenso den postkolonialen Stil der Schule. Sozial-kulturelle Raumtrennung, knappe Zeit sowie die einseitige, normative Richtung der Begegnung verhindern die Erfahrung der Begegnung und damit die Entstehung konjunktiver bzw. kollektiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 1991, S. 115 f.). Hauptsächlich ist diese Situation durch die ‚Crux' provoziert, die sich in der Forderung der deutschen Auslandsschularbeit dokumentiert: einerseits Begegnung mit den Kulturen der ‚Sitzländer' zu fordern, aber gleichzeitig die Konzentration auf die Verbreitung der deutschen Sprache und Bildungsinhalte zu legen. Damit werden faktisch die Landessprachen und die lokalen Bildungsinhalte für die deutschen Schüler/-innen unterlaufen. Die Begegnung erweist sich als leere Norm ohne Möglichkeiten der Realisierung.

Begegnung jenseits des kolonialen Erbes erfordert sprachliche Integration

Die Gründung der ZfA 1968 hatte das Ziel, die verschiedenen Schulmodelle deutscher Auslandsschulen so weit wie möglich zu vereinheitlichen sowie Lern- und Lehrmittel zu entwickeln, die „z.B. abgestellt sein können auf den Deutschunterricht für Kinder deutscher Herkunft und für Deutsch als Fremdsprache" (Onnen 2008, S. 18). Eine antikoloniale oder antirassistische Absicht hat sie nicht geprägt. 1978 wurde ein Rahmenplan auswärtiger Politik des Schulwesens im Bundeskabinett verabschiedet. Er beinhaltete „das Ziel, die Begegnung mit den Menschen und den Kulturen der Sitzländer" und auch den Deutschunterricht zu fördern (Krath 2008, S. 20 und 24 f.). Die deutschen Auslandsschulen, in der einheimische Kinder mit unterrichtet wurden, wurden in Begegnungsschulen umbenannt. Diese beiden Ziele zu verfolgen, scheint zum einen die ‚Crux' in der Begegnungsproblematik widerzuspiegeln. Zum andern scheint es unmittelbar plausibel, dass bei Beibehaltung der bestehenden Strukturen und des Personals als auch unter Vernachlässigung einer detaillierten schulpädagogischen Reflexion dieses Schultyps keine qualitative Veränderung im Verhältnis der deutschen und einheimischen Beteiligten der Schulen möglich werden konnte. Diese Problematik lässt sich auch in einschlägigen Arbeiten zu deutschen Auslandsschulen in ehemaligen Kolonieländern herauslesen (vgl. u.a. Müller 1992; Hinrichs 1996; Schuchardt 2005).

Müller beobachtet die Deutsche Schule Montevideo in ihrer sich widersprechenden Doppelfunktion: Erziehung der eigenen (Gemeinde-)Kinder und anderer, eben einheimischer Kinder, die ebenfalls aus finanziellen Gründen aufgenommen wurden. Zwischen der „Sinnfrage und der Rentabilitätsfrage" legt der Autor indes die Sinnfrage allein auf die deutsche Sprache und Lehrinhalte, d.h. bei der Frage nach der Begegnung ist die Norm allein das Niveau der deutschen Sprache, das aufgrund der einheimischen Kinder jeweils abzusinken droht (Müller 1992, S. 160 f.). Diese Norm spiegelt die Problematik von Exklusion und Inklusion einer Kolonie- oder Missionsschule: Die Inklusion der einheimischen Kinder wurde für das Schulkonzept im 19. Jahrhundert mit der Vorstellung der Mission legitimiert, im 20. Jahrhundert, wie es scheint, mit der der Begegnung. Dabei wurde und wird ignoriert, dass die deutschen Kinder von den Landessprachen und den lokalen Lehrinhalten profitieren könnten.

Die Arbeit über die deutsche Schule in Peru von Hinrichs thematisiert die koloniale Konservierung des Deutschtums mit der Funktion der Abgrenzung, die mit der Sprachverweigerung

der Lokalsprache einherging. Aus ökonomischen Gründen sind die deutschen Schulen in Lateinamerika indes mit der Zeit „vom Zentrum für die Erhaltung deutschen Kulturgutes zu einer Institution seiner Ausbreitung geworden ... Sie waren zu missionierender Tätigkeit aufgerückt, ohne diesen Zweck unbedingt zu verfolgen" (Hinrichs 1996, S. 12). Insofern musste Deutsch als Fremdsprache weiter ausgebaut werden. Nach der sozialen Öffnung der Schulen für alle begabten, auch einheimischen, Schüler, sei ein großer Teil der ehemaligen lateinamerikanischen Siedlerschulen zu Begegnungsschulen ‚erklärt' worden. Inwieweit die deutschen Mitschüler/-innen an dem in der Partnersprache erteilten Unterricht des bikulturellen Programms teilnehmen, wird nicht gesagt.

Begegnung in den deutschen Auslandsschulen im südlichen Afrika wird als Aufhebung der Rassentrennung in räumlicher Dimension verstanden: Kinder aller Hautfarbe werden auch hier zusammen unterrichtet. Die Erfahrungszeugnisse der dort Lernenden sind überwiegend positiv, vor allem aber in Bezug auf die Privilegien, die Absolventen von deutschen Schulen in Südafrika haben. Im Sport- und Schwimmunterricht gebe es beispielsweise noch ein sehr unterschiedliches Niveau, was Spannungen und Konflikte hervorrufe. Auf die Bildung von Gruppen nach Hautfarbe reagierten die Schulen mit entsprechenden Unterrichtsthemen: „Also wurde uns in der Sekundarstufe I das Zusammenleben mit verschiedenen Menschen hauptsächlich theoretisch gelehrt" (Schuchardt 2005, S. 132 ff.)[3]. Dieses Moment trifft sich mit der besagten Begegnungsproblematik: Aufgrund der Absenz von Begegnung wird sie normativ formal umso stärker eingeklagt. Die Strukturen, die die interaktive Kommunikation praktisch ermöglichen und verstärken könnten, wie die Lehre lokaler Sprachen und die Integration der deutschen Schülerinnen und Schüler in die Bildungsprogramme, werden indes vernachlässigt. Die Unstimmigkeit scheint hier ebenso auf der Hand zu liegen. Solange der Vollzug der Begegnung in der Begegnungsschule allein über die deutsche Sprache als Medium konzipiert wird, wird Rassendenken oder koloniales Denken kaum wirklich aufzubrechen sein. Denn wie o.a. sind damit die Positionen von Lehrenden und Lernenden im jeweiligen Milieu genau fixiert: Die deutsche Seite bringt den Einheimischen das Wissen (bei). Die Kommunikation mit den Einheimischen ist immer noch allein in Bezug auf ihre Dienstleistungen von Interesse – heute sicher nicht mehr für die unmittelbare Haus-, Feld- und Fabrikarbeit, sondern allgemein für die deutsche Wirtschaft.

Das Privileg der deutschen Muttersprache ist den deutschen Lernenden bei ihren Integrationsbemühungen von Nachteil. Sprachkenntnisse indes, die den Zugang zu den Kulturen über die Peermilieus ermöglichen würden, wären für die Begegnung weiterreichender. Dies lässt sich an dem Vergleichshorizont des im alten Europa liegenden deutsch-französischen Gymnasiums, der binationalen Begegnungsschule in Saarbrücken, verdeutlichen (vgl. Wittenbrock 1999, S. 233–235). Die genannte Kolonialproblematik ist hier nicht zu finden, da beide Länder, Sprachen und Kulturen, in der Geschichte gleich stark waren und es bis heute sind, somit partnerschaftlich interagieren konnten. Als wichtigstes Moment der Edukation wurde das jeweils intensive Erlernen der Partnersprache entschieden und damit zunehmend integrierter Unterricht erteilt, d.h. in den Klassen sitzen deutsche und französische Schülerinnen und Schüler zusammen, einige Fächer werden in Französisch und andere in deutscher Sprache unterrichtet (vgl. ebd. S. 235): Statt normativem Einklagen Herstellung optimaler Rahmenbedingungen für Begegnung.

Von der Kolonieschule zur Schule in der globalen Welt

Der Jargon deutscher auswärtiger Kulturpolitik mit den Begriffen Partnerschaft, Austausch und Dialog suggeriert wie der der Begegnung eine ausgeglichene Beiderseitigkeit. Aufgrund der bestehenden Einseitigkeit sind indes die deutschen Betroffenen an den Schulen vor Ort in die o.a. Kommunikationsvermeidungskommunikation und in die gegenseitigen Zuschreibungen verstrickt. Die Ignoranz der Lokalsprache und des einheimischen Programms für die deutschen Lernenden und die Dominanz des deutschen Programms für alle Schüler/-innen gehen Hand in Hand. Darin dokumentiert sich deutlich die deutsche nationalstaatliche Semantik der Auslandsschule, die auf einer Deckung von Kultur[4] und Nationalstaatlichkeit basiert, und die die Begegnung konstruiert.

Schon im Inland ist das Konzept einer gesellschaftlichen Inklusion über die Schulbildung der nationalen Schule mit einem an dieser Deckungsgleichheit ausgerichteten Homogenitätsanspruch durch zunehmende interkulturelle und globale Themen und Tendenzen in der Gesellschaft unter Druck (vgl. Lang-Wojtasik 2008, S. 156). Als Reaktion lässt sich für den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit die Durchsetzung schulischer Homogenität als die eigentliche gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens begreifen, die auf Gleichberechtigung und Gleichbehandlung als Standardisierung basiert (vgl. ebd., S. 129 f.). Trotz des hohen Grades an Heterogenität der Schüler- und Lehrerschaft in den deutschen Auslandsschulen wird entsprechend an der zu simplen dialektischen Konzeption der klassischen Moderne, die Differenz angesichts der Gleichheit relativiert und auflöst, weiterhin festgehalten, sie wird idealisiert und dient zur Standardisierung. Inkludiert wird durch die einseitige, deutsche Konzeption von Begegnung in die deutsche Gesellschaft, obschon die Sozialisation der Mehrheit der Lernenden nicht daran orientiert ist. In ihrer Selbstbeschreibung stellt sie die ihre als fortgeschrittenere Kultur dar. Die einheimische Schülerschaft nimmt dies als eine Art heimlicher Lehrplan wahr.

Daneben wird durch das einheimische Programm, in dem zum großen Teil redundant auswendig gelernte Inhalte von einer wachsenden kritischen Haltung begleitet werden, in die lokale Gesellschaft inkludiert. Und auch verweist die Beobachtung darauf, dass die psychischen Systeme und das soziale System der Sozialisation und der Schülerkultur evolutionieren und sich an eine globale Kultur anschließen.[5] Über die elektronischen Medien und die Peers findet die Zuordnung zur Weltgesellschaft und ihrer Kommunikation durch das eigene Selbst statt (vgl. Lang-Wojtasik 2008, S. 47 und 167).

Begegnung in der Dimension der Weltgesellschaft hat ihren Ort in der Erfahrung der Kommunikation, nicht in schulischen Lehrinhalten, sozusagen im Erleben, nicht im Handeln. Damit gehört sie zu den Sozialisationseffekten, die zunächst mit Curricula nicht einzuholen sind, auch nicht mit einem interkulturellen Curriculum in deutscher Sprache. Sie ist inhaltlich nicht fixierbar, sondern den vielfältigen Anschlüssen

der Weltgesellschaft ausgesetzt. Die pädagogische Reflexion der Begegnung kann sich nur an der Frage der formalen Voraussetzungen für die Begegnungskommunikation orientieren, d.h. an Faktoren, die Kommunikation aller Gruppen an den Schulen ermöglichen und fördern. Dazu gehört in erster Linie die Lehre aller beteiligten Sprachen, neben Deutsch die lokale Landessprache und Englisch – beginnend im Kindergartenalter. Der Lehrkörper kann in das Konzept des Sprachenlernens mit eingeschlossen werden. Bi- und Trilingualität vermag in den Kontexten der deutschen Auslandschulen damit zur „normalen" interkulturellen oder globalen Alltagskultur zu werden, die oben beschriebene koloniale Effekte, die sich ja erst aus der Kommunikationsvermeidung ergeben, minimieren könnte. Daran anschließen ließen sich mehrere mögliche Curricula. Wichtig ist die bi- oder trilinguale Durchführung des Sachfachunterrichtes, da die Relevanz auf der faktisch sprachlichen Kommunikation läge und nicht auf vermeintlich verstandenen oder nicht verstandenen Inhalten.

Normative Gleichheit würde durch Vergleichbarkeit der sprachlichen und damit de facto Kommunikationsmöglichkeiten ersetzt: Jede und jeder ist in einer Sprache gut und in einer anderen schlecht. Über besser/schlechter hinaus ist Anschlussfähigkeit in der Sprachkompetenz an weitere Kommunikation die wichtigere Codierung, die weitere Selektionsvorteile bietet: Freiheit als Ermöglichung von Andersheit kann unter den erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten, wie sie sich z.B. bei vielen zweisprachigen, binationalen Kindern zeigen, erfahren und erlebt werden. Heterogenität kann so im konjunktiven Erfahrungsraum des gemeinsamen Erlebens und Erinnerns kommunikativ qualifiziert werden. Dies könnte sogar ein Differenzverstehen ermöglichen in Sinne von dauerhaften Beziehungen, Freundschaften und gemeinsamen Zukunftsprojekten (im Anschluss an Lang-Woitasik, S. 184 und 190 f.).

Anmerkungen:

1 Viele der deutschen Lehrenden fahren große, teure Jeeps, die einheimischen Kolleginnen und Kollegen überwiegend Kleinwagen.

2 Überwiegend beschäftigen die deutschen Lehrkräfte im Kontrast zu Deutschland, indes im Einklang mit ihrem ausländischen Sozialstatus, einheimische Hausangestellte wie Haushaltshilfen und Fahrer.

3 Andere Schüler sprechen davon, dass die Deutschen sie „total ignorieren", S. 147, dass es ein Lagerdenken gebe, S. 158, dass es Rassismus gebe, auch auf schwarzer Seite, S. 160, oder ein an der Hautfarbe orientiertes Denken sowie Vorurteile von Lehrern und Schülern, S. 169.

4 Kultur wird hier nach Luhmann als evolutionierendes Gedächtnis verstanden, als Auswahl eines Themenvorrates der Gesellschaft, womit sie Unterscheidungen in die Vergangenheit hineinliest für ein Oszillieren der Zukunft. S. Luhmann, 1998, S. 880 f.

5 Zum Begriff der Unvermeidlichkeit des Sozialisationsgeschehens s. Luhmann, 1985, in ders., 2004, S. 11–22, hier S. 21. Die Weltgesellschaft war ferner schon vor dem Erscheinen der digitalen Medien ein gesellschaftliches Faktum, das sich auf die Kommunikation auswirkte, insbesondere mit dem Selektionsvorteil der kognitiven, im Gegensatz zu normativen Anschlüssen. S. Luhmann, 1971, S. 1–35.

Literatur:

Asbrand, B. (2007): Orientierungen in der Weltgesellschaft – Globales Lernen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung und systemtheoretischer Analyse. In: Büttner, G./Scheunpflug, A./Elsenbast, V. (Hg.): Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18, S. 74–94.

Berger, P. L. /Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt. Vogd, W. (2005): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, Opladen.

Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1979, org. 1967): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C. u. a. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 91–111.

Gräschke, C. (2003): Was heißt schon richtig integriert? Eine Gradwanderung zwischen zwei Welten. Interview mit Petra Jänigen. In: Begegnung, Zeitschrift der ZfA 2/2003, S. 7 f.

Hinrichs, B. (1996): Zur Problematik des DAF-Unterrichts an deutschen Auslandsschulen, am Beispiel der deutsch-peruanischen Begegnungsschule „Alexander von Humboldt" in Lima/Peru, Magisterarbeit, Universität Bielefeld, 1996.

Hocke, R. (2008): Regionalberatung: deutsche Schulbildung ist Exportschlager. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 72–74.

Krath, S. (2008): Deutsche Auslandsschularbeit: spannende Geschichte mit langer Tradition. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 20–27.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne, Weinheim und München.

Luhmann, N. (1968): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart.

Luhmann, N. (1971): Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, Bd. 57, S. 1–35.

Luhmann, N. (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In ders. (2004): Schriften zur Pädagogik, Lenzen D. (Hg.), Frankfurt, S.11–22.

Luhmann, N. (1987): Sozialisation und Erziehung. In ders. (2004): Schriften zur Pädagogik, Lenzen D. (Hg.), Frankfurt, S. 111–122.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt.

Luhmann, N. (2002): Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt.

Mannheim, K. (1980, org. 1922–1925): Strukturen des Denkens, Frankfurt a.M., unveröffentlichtes Manuskript.

Müller, B. (1992): Deutsche Schule Montevideo, 1857–1988. Wie sie wurde, was sie heute ist: Ihr Weg zu einer Begegnungsschule, Deutscher Schulverein Montevideo (Hg.).

Onnen, E. (2008): Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 17–19.

Paulus, C. (1999): Interreligiöse Praxis postmodern. Eine Untersuchung muslimisch-christlicher Ehen in der BRD, Frankfurt a.M.

Schuchardt, E. (2005): Brückenbau, 15 Jahre Begegnungsschulen im südlichen Afrika. Erfolgsmodell auswärtiger Kulturpolitik, Berlin.

Wittenbrock, R. (1999): Das deutsch-französische Gymnasium. Eine bi-nationale Begegnungsschule in Saarbrücken. In: Schulverwaltung RPSL, Nr. 11/99, S. 233–235.

Dr. Christiane Paulus

geb. 1961, Ev. Theologin mit Schwerpunkt Religions- und Islamwissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Religiöse Minderheiten, Interreligiöse Religionsgeschichte, Interkulturalität.

Reinhard Mitschke/Alexander Wick

Globales Lernen in international tätigen Wirtschaftsunternehmen implementieren

Unterstützung ressourcenschonenden und global verantwortlichen Handels in medial vermittelten Arbeitsgruppen

Zusammenfassung:
Der Beitrag stellt einen Entwicklungsansatz zur Implementierung Globalen Lernens in international tätigen Wirtschaftsunternehmen am Beispiel medial vermittelter Arbeitsgruppen dar. Es wird deutlich, dass Wirtschaftsunternehmen durchaus am Globalen Lernen interessiert sind, sofern das Konzept erstens schlüssig in Ziele und Organisation des Unternehmens integriert werden kann und zweitens nachweisbaren ökonomischen Erfolg verspricht.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, virtuelle Teams, Nachhaltige Wirtschaft*

Abstract:
The article presents a research and development approach to implement Global Learning in business companies. It shows that there is remarkable interest in Global Learning on the part of international companies if the concept at first is well-integrated into the companies goals and organization and secondly is likely to result in economic success.

Keywords: *Global Learning, virtual teams, sustainable economy*

Das Team des COMSIC (Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Workgroups)-Projekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg beschäftigt sich mit der Übertragung von Prinzipien des Globalen Lernens auf Settings der effizienzorientierten Kooperation in medial vermittelten, internationalen und interkulturellen Arbeitskontexten (s. Wick/Dauner/Mitschke in ZEP 3/2009). Dabei wird Globales Lernen als eine Methode der Zusammenarbeit verstanden, um bildungsbezogene und ökonomische Interessen im Sinne der Nachhaltigkeit umzusetzen.

Das Anliegen

Globales Lernen zielt darauf ab, angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung die Kompetenzen von (individuellen) Akteuren mit der inhaltlichen Ausrichtung auf Nachhaltigkeit zu entwickeln. Konzeptionelle Entwicklungen und Anwendungen zu Kompetenzen Globalen Lernens (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005) im Zuge der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" verharren vornehmlich im Anwendungsfeld von Schulbildung (vgl. Asbrand 2008) und Entwicklungszusammenarbeit und stagnieren somit konzeptionell wie professionell (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007). Diese Erkenntnis führt dazu, die Aufmerksamkeit stärker auf die Tätigkeit von Personen in Arbeitsorganisationen zu lenken (vgl. auch UNESCO 2009, insbes. § 15f/i). Dementsprechend sollte Globales Lernen nicht nur als Bildungsziel formuliert, sondern auch als integraler Bestandteil der Entwicklung lernender Organisationen konzipiert und implementiert werden, um der wachsenden Rolle effizienzorientierter Zusammenarbeit als Teil der global citizenization gerecht zu werden.

In der globalisierenden Welt werden neue Formen der Zusammenarbeit bei Lernen und Arbeiten entwickelt. Räumlich verteilte und medienunterstützte Arbeitsgruppen (vgl. Webster/Staples 2006) werden zunehmend üblich. Durch die Medien und die Führungskraft koordiniert ist es den Mitgliedern möglich, an weit auseinander liegenden Orten zusammen zu arbeiten, sodass Ideen und Techniken unmittelbar in ein geographisch wie kulturell weitreichendes Feld eingespeist werden können.

Trotz der zunehmenden Relevanz von virtueller Kooperation wird der Kompetenzentwicklung in der medial vermittelten Zusammenarbeit kaum Beachtung geschenkt. Lernen und berufliche Weiterbildung werden in der Praxis zumeist nur als Fach-, Arbeitstechniken- und Kommunikationstrainings konzipiert. Insbesondere sind effizienzorientierte Organisationen häufig nicht in der Lage, Prinzipien Globalen Lernens in die Tat umzusetzen. Im Rahmen von COMSIC wurde zunächst konzeptionell ein Übertragungsansatz von Prinzipien des Globalen Lernens auf Settings der effizienzorientierten Kooperation, speziell der medial vermittelten internationalen Zusammenarbeit, erstellt. Der Ansatz bezieht sich explizit und entgegen der bisherigen Forschungspraxis auf den Arbeitskontext, d.h. auf Erwachsenenbildung und spezifisch berufsbezogene Weiterbildung im internationalen, insb. interkulturellen Kontext.

Aktivitäten von COMSIC

Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung zugunsten einer Realisierung von Wertorientierungen der Weltgesellschaft und Nachhaltigkeit wird für die Intervention bei COMSIC nicht als Aufbau von Wissen oder Einübung entsprechender Techniken konzipiert, sondern als eine Unterstützung der Einsetzbarkeit von vorhandenen persönlichen Ideen und Werthaltungen in

effizienzorientierte Arbeitskontexte. Die Fürhungskräfte virtu eller Teams werden in die Lage versetzt, ihre Arbeitsgruppen durch Kommunikation, Entscheidungen, Kontrolle und Moderation, die sich an den Maßstäben der ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Nachhaltigkeit orientieren, zu leiten. Die Teammitglieder an ihren verschiedenen Standorten entwickeln Sensibilität, Motivation und Modellerfahrung zu entsprechendem Handeln. Dabei wird ein systematischer Ansatz verfolgt, der konzeptionelle, empirische und Netzwerkarbeit integriert und der es ermöglicht, Zugang zu dem für den Bildungsbereich des Globalen Lernens eher schwierigen Feld effizienzorientierter Arbeit zu erhalten.

Eine Expertenbefragung brachte Klärungen zu Konzepten von Nachhaltigkeit, Lernen und Vermitteln nachhaltiger Verhaltensweisen, Erfolg in Kooperationssituationen, interkultureller Kooperation und medial vermittelter Zusammenarbeit in effizienzorientierten Settings. Dafür konnten hochrangige Vertreter transnationaler Konzerne, international agierender KMU, Manager und Gruppenleiter in NGOs und nationalen Organisationen sowie Forschungsgruppenleiter gewonnen werden, wodurch das starke Interesse und der großen Bedarf an entsprechender Forschung und Umsetzung belegt wird.

Internationaler Experten-Workshop: Im Juni 2010 wurde in Wien ein internationaler Workshop zu „Global Understanding and Diversity" durchgeführt (s. Wick/Mitschke, im Druck), an dem 28 internationale Experten an einer dreistufigen Befragungstechnik ähnlich Delphi teilnahmen, um u.a. Implementierungsstrategien für entsprechende Projekte in effizienzorientierten Arbeitsorganisationen zu entwickeln. Ein exemplarisches Ergebnis bezog sich auf die Implementierung: Als organisatorischen Einstieg empfahl das Expertenpanel die Durchführung eines Pilotprojekts, um verbindliche und konkrete Maßnahmen zu kommunizieren und deren Umsetzung einfordern zu können. Das Projekt sollte auf nicht zu vielen Ressourcen aufbauen, um nicht an Kostenargumenten zu scheitern. Unter diesen Voraussetzungen sollte genügend Neugier vorhanden sein, um in einem geschützten Feld langfristigen Erfolg unter Einsatz kurzfristig unüblich wirkender Vorgehensweisen zu erproben. Der Vorschlag genügte einer multiple-stakeholder perspektivischen Evaluation (Stresstest), um die Verwendbarkeit des entwickelten Konzepts in Akquisitions- und politischen Kontexten zu überprüfen.

Diagnosetools: Im Projekt wurden psychometrische Erhebungsinstrumente zur Identifikation von Werthaltungen bei Führungskräften virtueller Teams, die als Ausgangspunkte solcher Projektimplementierungen hilfreich sind, entwickelt/adaptiert. In diesem Zusammenhang ist auch eine Abschlussarbeit zur Bestimmung des Kompetenzbedarfs bei Führungskräften virtueller Arbeitsgruppen (s. Neureuther 2010) entstanden.

Netzwerkarbeit: Mit den Konzepten, Ansätzen und Ergebnissen werden konsequent Kontakte zu wissenschaftlichen, Nonprofit- und Wirtschaftsorganisationen gepflegt, sodass mittlerweile eine umfangreiche Vernetzung besteht. In diesem Rahmen konnte die Expertenbefragung als Türöffner zu interessierten Unternehmen bzw. deren Führungskräften genutzt werden, um Einsatzmöglichkeiten des Konzepts zu generieren.

Kooperationsakquise: Ergebnis der Suche nach Kooperationspartnern aus der Wirtschaft ist eine Vereinbarung mit einem international tätigen Unternehmen der ITK-Branche. Die Niederlassungen des Unternehmens in Indien werden am COMSIC-Programm zur Integration auf Nachhaltigkeit bezogener Werthaltungen in das wirtschaftlich orientierte Handeln teilnehmen. Hier können nun bei den Führungskräften der virtuellen Teams deren Werthaltungen zu ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit aktualisiert und in einem unterstützten Reflexions- und Beratungsprozess in konkrete Handlungsmuster übersetzt und ggf. in Routinen überführt werden. Die Kooperationsbereitschaft zeigt das Interesse von international tätigen Wirtschaftsunternehmen an diesem Ansatz Globalen Lernens im Kontext der Personalentwicklung/Weiterbildung und damit die Möglichkeit zur Integration Globalen Lernens nicht nur in Bildungs-, sondern auch in Arbeitskontexte.

Fazit

Das systematische Vorgehen unter Einbeziehung der Stakeholder hat die Möglichkeit zum Eintritt in das Feld effizienzorientierter Arbeitsorganisationen ermöglicht, um dort mit einem Ansatz zum Globalen Lernen in internationale Bildungskooperationen zum nachhaltigen Wirtschaften aktiv zu werden. Die praktische Umsetzung mit den indischen Teams steht nun unmittelbar bevor.

Literatur:

Asbrand, B. (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: ZEP, 3 (2008) 1, S. 4–8.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: ZEP, 30 (2007)1, S. 2–6.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP, 28 (2005) 2, S. 2–7.

Neureuther, J. (2010): Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklungsbedarf von Führungskräften zur Führung virtueller Teams. IBW der Universität Heidelberg: Magisterarbeit.

UNESCO (2001): Erklärung der UNESCO-World Conference on Education for Sustainable Development vom 31. März bis 2. April 2009 in Bonn. Veröffentlicht (Online im Internet: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf, [19.04.2011]).

Webster, J./Staples, D. S. (2006): Comparing virtual teams to traditional teams: An identification of new research opportunities. In: Research in Personnel and Human Resources Management, 25 (2006), S. 181–215.

Wick, A./Dauner, B. A./Mitschke, R. (2009): Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen – Kompetenzentwicklung von Führungskräften für globale Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 32(4) S. 14–18.

Wick, A./Mitschke, R. (2010): From abstract personal values of global responsibility to concrete work settings. How to not only feel but also act committed to global responsibility goals in everyday leadership and organization: The COMSIC project. In: Drame, A./Paepcke, H. (Hg.): Diversity and Global Understanding. Wien, S. 7–17.

Reinhard Mitschke

ist Akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schultheorie von Prof. Dr. Rosemarie Boenicke am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Mitinitiator des COMSIC-Projekts. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Globalisierung, Globales Lernen, und Internationale Beziehungen. Langjährige Erfahrung in Lehre, Planung, Organisation und Durchführung von Integrationskursen, Schulunterricht sowie im International Business Counselling.

Dr. Alexander Wick

Diplom-Psychologe. Ist Professor für BWL, insb. Personalwirtschaft und Organizational Behaviour an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt und Mitinitiator des COMSIC-Projekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg. Mehrjährige praktische Tätigkeit im Internationalen Bildungstransfer. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte in Bildungsforschung und Personalpsychologie.

Porträt

Hochschul- und Forschungsprogramm „APPEAR" treibt Wissenschaft (vor)an

Die Österreichische Entwicklungszusammenarbeit geht seit 2010 im Bereich Bildung und Wissenschaft neue Wege. Mit dem Programm APPEAR, dem Austrian Partnership Programme in Higher Education and Research for Development, verlässt Österreich den traditionellen Pfad der Individualförderung – sprich Stipendien – und stärkt institutionelle Kapazitäten im Bereich Bildung und Forschung in den Partnerländern. Basis für diesen Paradigmenwechsel ist die im Jahr 2009 ausgearbeitete Strategie „Hochschulbildung und Wissenschaftskooperation"[1], die den Rahmen der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor für die nächsten Jahre absteckt.

Bildung, insbesondere Hochschulbildung, ist einer der sechs Schwerpunkte, auf die sich Österreich in seiner Entwicklungszusammenarbeit konzentriert. Jährlich gibt die Austrian Development Agency, die Agentur der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit, rund 15 Prozent ihres Budgets für Maßnahmen im Bildungsbereich aus. 1997 wurde der Bildungs- und Wissenschaftssektor umfassend evaluiert und mit internationalen Erfordernissen abgeglichen. Die Dominanz von Stipendienprogrammen als bevorzugtes Förderinstrument wurde bei dieser Evaluierung besonders kritisiert. Zwar tragen Stipendienprogramme zur Internationalisierung und Mobilität in der Wissenschaft bei und spielen so eine immer wichtigere Rolle im Wettbewerb um die ‚klügsten Köpfe', entwicklungspolitisch erzielen derartige Individualförderungen aber einen vergleichsweise geringen Effekt. Die Austrian Development Agency zog basierend auf den Ergebnissen der Evaluierung Konsequenzen. Mit der Strategie „Hochschulbildung und Wissenschaftskooperation" wurde das theoretische Fundament gelegt, um die entwicklungspolitische Wirkung im Bildungsbereich zu stärken. Sie legt unter anderem fest, dass es weniger Individualförderung geben soll, dafür aber intensivere Maßnahmen zur Stärkung der Universitäten und Forschungseinrichtungen in den Partnerländern Österreichs. In der Praxis tragen Programme und Projekte wie APPEAR dieser strategischen Neuausrichtung Rechnung.

APPEAR bringt wissenschaftliche Kooperationen hervor

Mit APPEAR werden seit 2010 Kooperationen in Lehre, Forschung und Management zwischen österreichischen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen in den Partnerländern der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit erstmals systematisch gefördert.

APPEAR besteht aus zwei Komponenten: Einerseits werden Hochschulpartnerschaften finanziert, andererseits weiterhin zu einem geringen Teil auch Master-/PhD-Studien gefördert. Beide Aktivitäten stehen in unmittelbaren Zusammenhang: Denn mit Stipendien werden prioritär Studierende von Institutionen bestehender Partnerschaften unterstützt, damit diese zur Festigung der Kooperation oder aber zur Etablierung einer neuen Partnerschaft beitragen können. Besonders interessant im Bereich Hochschulkooperationen ist die Möglichkeit, auch für erste Anbahnungsschritte finanzielle Unterstützung beantragen zu können: Institute beziehungsweise Forschende, die über keine etablierten Kontakte zu potentiellen Partnereinrichtungen verfügen, können mit dieser Förderung Kontakte aufbauen, gemeinsam innovative Projekte entwerfen und diese bei APPEAR einreichen.

WATERCAP – ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität für Bodenkultur in Österreich, der Makerere Universität in Uganda, der Egerton Universität in Kenia und des Regional Univiersities Forum for Capacity Building in Agriculture in Ostafrika – ist ein Beispiel für ein von APPEAR geförderten Vorhaben. Gemeinsam arbeiten die Universtitäten daran die Auswirkungen des Klimawandels und die damit verbundenen Probleme im Wassermanagement zu lösen. Neben Trainings für lehrendes und forschendes Personal an den Universitäten werden Maßnahmen zur Senisbilisierung gesetzt, die den Blick auf das außeruniversitäre Umfeld schärfen.

Lehre und Forschung verbessern

Hochschulpartnerschaften wie WATERCAP tragen an den beteiligten Universitäten maßgeblich zur Steigerung der Qualität in Lehre und Forschung bei. Management und Verwaltung werden effektiver gestaltet und der wissenschaftliche Dialog national und international forciert. Die Stärkung der Kapazitäten im hochschulischen Bereich stellt einen konkreten Beitrag zum Ziel der Armutsminderung dar, denn alle Aktivitäten von APPEAR weisen entwicklungspolitische Inhalte auf. Die thematischen Schwerpunkte des Programms sind Wasserversorgung, ländliche Entwicklung, Energie, Förderung des Privatsektors, gute Regierungsführung und Menschenrechte, Bildung, Gender, Armutsminderung, Erhaltung der Umwelt und Schutz der natürlichen Ressourcen sowie Friedenssicherung und Konfliktprävention. Darüber hinaus werden durch das Hochschul- und Forschungsprogramm in den Partnerländern die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzen, die zur Umsetzung der nationalen Armutsminderungsstrategien erforderlich sind, gestärkt. Mögliche Aktivitäten im Bereich institutioneller Kapazitätenentwicklung sind:

- Beratung bei Reform, Planung und Gestaltung des Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungssystems
- Qualitätsverbesserung von Management und Verwaltung
- Verbesserung der Infrastruktur
- Entwicklung von Kapazitäten für das Erbringen von Dienstleistungen
- Organisations- und Prozessberatung, Integration in lokale und regionale Wissenschafts- und Forschungsnetzwerke

Das Austrian Partnership Programme in Higher Education and Research for Development folgt fünf Prinzipien:

- Participatroy approach: Wichtig sind die gemeinsame Ausarbeitung der Projektvorschläge, die faire Aufteilung der Mittel und die partnerschaftliche Verwertung der Ergebnisse.
- A concept of culturally open-minded knowledge: APPEAR ist nicht an einem einseitigen Wissenstransfer interessiert. Respekt vor anderen kulturellen, epistemologischen, methodologischen und empirischen Zugängen zur Generierung von ‚Wissen' ist die Grundlage.
- Practically- and empirically oriented approach: Ergebnisorientierte Forschung und Lehre stehen ebenso im Mittelpunkt wie die Verwertung der Ergebnisse in entwicklungspolitisch relevanten Zusammenhängen.
- Gender sensitivity: Bei allen Aktivitäten wird auf die Stärkung der Position von Frauen und auf die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen Wert gelegt.
- Demand-driven approach: Der Bedarf und die wesentlichen Inhalte der Kooperation werden in Abstimmung mit den thematischen Schwerpunkten von den südlichen Partnern festgelegt.

Alle österreichischen Universitäten und Fachhochschulen sind eingeladen, sich gemeinsam mit wissenschaftlichen Einrichtungen und Hochschulen in Äthiopien, Uganda, Kenia, Mosambik, Kap Verde, Burkina Faso, Senegal, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Nepal, Bhutan und den Palästinensischen Gebieten an APPEAR zu beteiligen und entwicklungspolitische Fragestellungen sowie Forschung für Entwicklung an den Institutionen auszubauen. Im Zentrum der Kooperationen stehen Partnerschaft und Respekt vor unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Wissensansätzen. Gefragt ist, was für die Partner der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit relevant ist.

Mit dem OeAD (Österreichischer Austauschdienst) und dem Lateinamerika-Institut hat die Austrian Development Agency kompetente Partner zur Durchführung des vorerst dreijährigen Programms gefunden.

Erste Bilanz

Bereits im Rahmen des APPEAR-Start-Calls wurden 44 Anträge für Anbahnungsfinanzierungen und 35 Projektvorschläge für Hochschulpartnerschaften eingereicht. Insgesamt konnten bislang 17 Anbahnungsfinanzierungen und fünf Vollprojekte mit einem Finanzvolumen von über 2,1 Millionen Euro genehmigt werden. Zum Zug kamen Projekte aus allen definierten Zielregionen.

Links:
http://www.appear.at
http://www.entwicklung.at

Anmerkungen:

1 Hochschulbildung und Wissenschaftskooperation, Strategie der Austrian Development Agency, Wien, April 2009 - http://www.entwicklung.at/uploads/media/Strategie_Hochschulbildung_FINALE_Web.pdf

Gertraud Findl,
zuständig für Bildung und Wissenschaft in der
Austrian Development Agency (ADA)

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Als auf der letzten Mitgliederversammlung im Rahmen der SIIVE-Sektionstagung im März 2011 neu gewählte Vorstandsmitglieder der Kommission möchten wir, Christine Freitag und Nicolle Pfaff, die Gelegenheit nutzen, uns den Leserinnen und Lesern der ZEP vorzustellen. Wir danken zunächst den ausscheidenden Vorstandsmitgliedern Gregor Lang-Wojtasik und Bernd Overwien für die lange Vorstandsarbeit. An Barbara Asbrand, die der ZEP-Leserschaft als regelmäßige Berichterstatterin aus dem Vorstand in den letzten Jahren gut bekannt ist, geht unser Dank für die Fortsetzung ihrer Tätigkeit im Vorstand und damit für die Sicherstellung der Kontinuität der Vorstandsarbeit. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit allen Interessierten und stehen für Anfragen und Diskussionen rund um die Kommissionsarbeit gern zur Verfügung.

Neu im Vorstand ist Christine Freitag, die seit Oktober 2008 an der Universität Paderborn eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt in historisch-systematischer und vergleichender Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn innehat. Christine Freitag hat an den Universitäten Münster und Osnabrück ein Lehramtsstudium absolviert, das 1. und 2. Staatsexamen abgelegt, in Osnabrück promoviert und sich habilitiert. Sie verfügt über Schul- und Unterrichtserfahrungen in Deutschland und England. In der Osnabrücker „Arbeitsgruppe Internationale Forschung in der Lehrerbildung" hat sie von 1990 bis 2007 an verschiedensten Forschungs- und Entwicklungsprojekten in Asien, Afrika und Lateinamerika mitgewirkt. Vor ihrer Tätigkeit in Paderborn war sie Professorin an der Universität Bremen. Die Arbeitsschwerpunkte von Christine Freitag liegen in den Feldern International vergleichende Schul- und Bildungsforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung sowie Pädagogische Friedens- und Konfliktforschung. Aktuell arbeitet sie u.a. an einer qualitativ-empirischen Studie zum Verhältnis von Religion und schulischer Bildung. E-mail: cfreitag@mail.upb.de

Den Vorsitz der Kommission übernimmt für die kommende Wahlperiode Nicolle Pfaff, die aktuell als Juniorprofessorin für empirische Schulforschung mit den Schwerpunkten Migration und Integration an der Georg-August-Universität Göttingen tätig ist. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften und Soziologie und der Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg war sie u.a. am Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung tätig und hat als Forschungsstipendiatin der DFG an der Universität Brasília eine Studie zu Praxen der sozialen Distinktion realisiert. Schwerpunktmäßig arbeitet Nicolle Pfaff aktuell zu Fragen der Bildungsungleichheit, der vergleichenden Kindheits- und Jugendforschung sowie auf dem Gebiet der Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Forschungsprojekte befassen sich z.B. mit dem Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, der besonderen Lage von Schulen in segregierten urbanen Räumen sowie mit dem Vertrauen in bzw. der Wertschätzung von (schulischer) Bildung in unterschiedlichen Bildungs- und Sozialmilieus sowie verschiedenen kulturellen Kontexten. E-mail: npfaff@gwdg.de

Auf einem ersten Treffen des neuen Vorstands im Rahmen des Sektionsvorsitzes Ende Mai werden wir u.a. einige inhaltliche Schwerpunkte unserer künftigen Arbeit festlegen. Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurde in diesem Zusammenhang bereits auf die Notwendigkeit einer größeren Breitenwirkung der Sektionsarbeit durch Einbeziehung von international vergleichend arbeitenden Akteuren auf dem Gebiet der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung sowie eine weitere Stärkung der Nachwuchsförderung im Rahmen der Kommissionsarbeit hingewiesen.

Kontaktadresse:
Jun. Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Georg-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen, Tel: 0049-551-399465, Fax: 0049-551-3914054, npfaff@gwdg.de

Nicolle Pfaff und Christine Freitag
npfaff@gwdg.de und cfreitag@mail.upb.de

Viva Wirkungsorientierung – Ohne Moos nix los!

Am 30.03.2011 lud die Stiftung Nord-Süd-Brücken, in Kooperation mit dem Berliner Landesnetzwerk BER, ins Haus der Kirche in Berlin zu einem Fachgespräch zum Thema Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ein. Über 40 Fachleute aus NRO, dem BMZ und weiteren Geldgebern wie Evangelischer Entwick-

lungsdienst (EED) und GIZ/Förderprogramm entwicklungspolitische Bildung (FEB) diskutierten die Chancen und Grenzen der Wirkungsorientierung. Wirkungsorientierung sei in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll, „(...) weil sie uns als Programmverantwortliche dabei unterstützt, die Programme genauer zu konzeptualisieren, die Umsetzung unserer Ziele besser zu verfolgen und das, was wir tun, gegenüber Geldgebern und anderen Interessierten erfolgreicher zu kommunizieren" erläuterte Mary Prinzler vom Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum Berlin e. V. (EPIZ).

Daphne Gross-Jansen vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung betonte den Aspekt der Transparenz, zu der die Wirkungsorientierung einen Beitrag liefert, da sie gegenseitige Rechenschaftspflicht aller beteiligten Akteure fordert. Jana Rosenboom unterstrich, dass auch für den Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die Wirkungsorientierung ein wichtiges Thema sei, da das Engagement der NRO zugunsten der Armen und Benachteiligten möglichst wirkungsvoll geschehen soll. Die Wirkungsorientierung – im Gegensatz zur Zielorientierten Projektplanung (ZOPP) – zwinge die NRO zu mehr Verantwortungsübernahme und befördere, dass tatsächlich etwas bewegt wird, formulierte Andreas Rosen den Standpunkt der Stiftung Nord-Süd-Brücken.

Hervorgehoben wurde, dass die Wirkungsorientierung derzeit finanziell zu Lasten der Projekte geht, denn Wirkungsbeobachtung und Evaluation ist teuer. Auch wird kein Geld für die Erfassung der Ausgangssituation ausgegeben. Oft erfolgt eine Wertbestückung der Indikatoren, ohne dass die „Baseline" bekannt ist. Als Konsequenz sollten, in Anlehnung an die Forderung des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) zwei Prozent der offiziellen Entwicklungshilfe Mittel (ODA-Quote) für entwicklungspolitische Bildungsarbeit reserviert werden. In Deutschland wären dies rund 180 Mio. Euro, derzeit werden etwa 19 Mio. Euro, was 0,22 % der ODA-Mittel entspricht, für die Inlandsarbeit ausgegeben. Außerdem ist es erforderlich, dass sich die Geberseite inhaltlich harmonisiert, die zentralen Begrifflichkeiten bei der Projekt- und Antragsentwicklung müssen für die Durchführenden gleich sein. Mit der Veränderung der Herangehensweise in der entwicklungspolitischen Arbeit muss jedoch auch ein Kulturwechsel bei den NRO stattfinden, es geht nicht darum, einen möglichst perfekten Projektantrag zu schreiben, sondern darum, größtmögliche Wirkung zu erzielen.

Klargestellt wurde hingegen auch, dass man nicht jede Wirkung durch Monitoring erfassen kann, gerade in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ist dies schwierig. Die Zielgruppen funktionieren nicht nach Wirkungslogik, Lernprozesse können durch Dinge beeinflusst werden, die Lehrende gar nicht steuern können. Beiträge zur indirekten Wirkung sind schwer zu belegen, es gibt eine Zuordnungslücke. Zudem darf durch Wirkungsorientierung nicht den Regeln des Beutelsbacher Konsens, der dem Globalen Lernen zugrunde liegt, zuwidergehandelt werden. Die Zielgruppe darf nicht überwältigt, ebenso wenig wie indoktriniert werden. Nach dem theoretischen Teil am Vormittag stellten Vertreter von NRO ihre praktischen Erfahrungen mit Wirkungsorientierung vor. Die darauf folgende Diskussion machte deutlich, dass es in der entwicklungspolitischen Szene noch immer großen Rede- und Klärungsbedarf gibt. Insbesondere die fehlenden finanziellen Ressourcen stellen ein Hauptproblem in der Anwendung der Wirkungsbeobachtung dar. Die gemeinsame Diskussion soll im Herbst fortgesetzt werden.

Surya Weimer
surya.weimer@nord-sued-bruecken.de

Interreligiöses Lernen im globalen Kontext

ein Workshopbericht

Am 21. März 2011 fand in Berlin auf Einladung des Internationalen Katholischen Missionswerks missio ein Workshop zu interreligiösem Lernen in globalen Zusammenhängen statt. Ziel des Workshops war, Chancen für ein interreligiöses Lernen im globalen Kontext zu sichten, mögliche Formate zu skizzieren und eine weiterführende Arbeit an diesem Thema zu erörtern.

Die zentrale Frage war, inwiefern lokale Dialogsituationen globale Bezüge haben, aus denen sich interreligiöse Lernfelder ergeben. Hintergrund dieser Frage ist die Feststellung einer Wechselwirkung globaler und lokaler Konfliktlinien religiös motivierter oder konnotierter Spannungen und die Chance, positive Erfahrungen in der interreligiösen Begegnung und Kooperation weltweit auch lokal fruchtbar zu machen.

Inputs und Diskussionen zu den verschiedenen Aspekten dieser Fragestellung rissen einen weiten Horizont auf, in dem mögliche Lernfelder gesichtet wurden. Prof. Dr. Heiner Bielefeldt (UN-Sonderberichterstatter über Religions- und Weltanschauungsfreiheit) verwies auf die Rolle des interreligiösen Dialogs weltweit in der Stärkung der Akzeptanz der Religionsfreiheit, deren theologische Würdigung und des Einsatzes für sie. Unterschiedliche Erfahrungen weltweit können hier im Dialog vermittelt werden.

Dr. Mathias Vogt (missio-Projektreferent) erläuterte regionale Unterschiede im Zusammenleben von Christen und Muslime, daran orientierte Projektziele und deren Auswirkung auf die gesellschaftliche Entwicklung. Gemeinsame Anliegen der lokal unterschiedlich verorteten Dialogprozesse wurden als mögliche Lernfelder deutlich. Zudem stellte sich hier die Frage nach der interreligiösen Ausrichtung entwicklungspolitischen Engagements.

Dr. Hans-Ludwig Frese (Dialogos Projekt Universität Bremen) konnte auf der Basis der aktuellen Ergebnisse des Dialogos Projekts feststellen, dass der globale Horizont interreli-

giöser Dialogprozesse in Erscheinung tritt, wo Beteiligte aufgrund ihrer Herkunft diesen Horizont selbst repräsentieren und thematisieren und wo Dialogprojekte auch international verankert sind. Allerdings werden globale Bezüge durch die lokalen Anliegen der Integration, Anerkennung und Gleichberechtigung thematisch überlagert. Da dies auch in anderen Ländern die Dialogsituation bestimmt, wären diesbezüglich Lernfelder erkennbar.

Prof. Dr. Johannes Lähnemann (Chairman der Peace Education Standing Commission von Religions for Peace, Universität Erlangen-Nürnberg) erörterte verschiedene Anlässe interreligiösen Lernens in einem globalen Kontext und legte dar, dass interreligiöses Lernen als Orientierungs-, Extistenz- und Handlungshilfe lokale Themen übersteigt und in einem Horizont globalen Lernens gesehen werden muss, in dem Religionen in einer gesamtpädagogischen Perspektive durch Identitätslernen, dialogisches Lernen und Kooperationslernen ihrer globalen Verantwortung gerecht werden können.

Die Teilnehmer des Workshops sprachen sich für die Errichtung eines Netzwerks an der Schnittstelle zwischen interreligiösem und globalem Lernen aus, das die Fragestellung vertieft und entsprechende Bildungsprozesse anstößt. Wenn Sie an der Mitwirkung in diesem Netzwerk interessiert sind, melden Sie sich bitte bei André Gerth (a.gerth@missio.de).

André Gerth
a.gerth@missio.de

Symposium 20 Jahre Germanwatch

Entwicklungsland Deutschland – auf dem Weg zur großen Transformation?

Im Vorlauf zur UN Umwelt- und Entwicklungskonferenz von Rio 1992, wurde Germanwatch 1991 als Nord-Süd-Initiative gegründet. Die politisch-strategische Verbindung von Umwelt- und Entwicklungsherausforderungen legten im Weiteren das Fundament einer NGO, die sich mit dem Slogan „Hinsehen – Analysieren – Einmischen" in ihrer Arbeit die Mitgestaltung der Politik des ‚Nordens' in Deutschland, der EU und international zur Aufgabe macht, um die Lebensbedingungen der Menschen in den Ländern des ‚Südens' zu verbessern. Dabei engagiert sich Germanwatch in den Themenbereichen: Klimaschutz und Anpassung an die Folgen des Klimawandels, gerechter Welthandel und Ernährungssicherung, Unternehmensverantwortung, Nachhaltigkeit im Finanzsektor, sowie Entwicklungspolitik und Entwicklungsfinanzierung. Um die Vereinsziele zu erreichen, haben sich fünf Arbeitsweisen etabliert: a) Lobbyarbeit gegenüber Entscheidern in Politik und Wirtschaft; b) Think-Tank- und Research-Arbeit für Experten und Multiplikatoren; c) Bewusstseinsbildungs- und (breitere) Öffentlichkeitsarbeit für Verbraucher/-innen und Bürger/-innen; d) Kampagnen und Aktionen zur Aufforderungen zum Handeln für die breitere Öffentlichkeit; e) Bildungsarbeit für u. a. Bildungsträger und Schüler/-innen. Kennzeichnend für die Arbeit der letzten Jahre waren die zunehmenden Schnittmengen der einzelnen Arbeitsbereiche (z.B. Agrartreibstoffe, Klimafinanzierung) und Zukunftsüberlegungen bei denen sich der Titel „Große Transformation" etablierte.

In dieser Situation fand am 14. und 15. April im Umweltforum der Auferstehungskirche in Berlin das Fachsymposium „Entwicklungsland Deutschland – auf dem Weg zur großen Transformation?" statt.

In den Diskussionen wurde die „gesellschaftliche Brücke" (Klaus Töpfer) ins post-fossile Zeitalter gesucht. Bundesumweltminister Norbert Röttgen betonte die Größe der Herausforderung und die Notwendigkeit der Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen, riet aber auch dazu die Chancen des Augenblicks zu nutzen: „Es passiert jetzt manchmals in Stunden mehr als früher in Legislaturperioden".

Kumi Naidoo betont die positive Botschaft der großen Transformation und ermutigte die Teilnehmer/-innen sich im Sinne Matin Luther Kings: „I have a dream!" und nicht „I have a nightmare!" weiterzuengagieren. NGOs stehen vor der Herausforderung für die große Transformation Narrative zu entwickeln. Eine Forderung, die kurz vorher auch bei der Präsentation des WBGU-Gutachtens „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation" erhoben wurde. Wenn die Bevölkerung die Vision dahinter erkennt und sich als mitgestaltend erlebt, kann es gelingen für die große Transformation und ihre sicherlich kommenden Brüche und Veränderungen Akzeptanz zu erreichen. Damit dies rasch gelingt und breit getragen wird ist eine stärkere Information, Bildung und Beteiligung der Bevölkerung nötig.

Der Bildungsbereich muss dabei neben dem Verständnis des Handlungsdrucks und eines globalen Verantwortungsbewußtseins, auf den Erfolgen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den Methoden des Globalen Lernens aufbauen. Die große Transformation erfordert die Erkenntnis, dass Deutschland selbst auf einem Entwicklungsweg ist und, dass Bildung und Forschung für Veränderungsprozesse stärker in den Blick genommen werden. Dabei kann sowohl von bisherigen transformativen Prozessen (z.B. Industrielle Revolution) gelernt werden, wie auch die vertiefte Beschäftigung mit der Vision „post-fossile Gesellschaft" Veränderungspotentiale aufbauen und ermöglichen. Die kommende Transformation bietet Chancen, diese sind umso leichter zu realisieren je eher dieser Weg gegangen wird. Bildung wird helfen Veränderungen gegenüber offen zu sein – im Großen und im Kleinen.
Weitere Information: Germanwatch: www.germanwatch.org
Symposium: http://germanwatch.org/geselbst/20.htm

Stefan Rostock
rostock@germanwatch.org

Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus

Arbeitstagung in der Akademie politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“

Anlass der von der Bundeszentrale für politische Bildung bezuschussten Arbeitstagung, zu der Wissenschaftler aus Pädagogik und Philosophie der TU Darmstadt, Uni Köln und Uni Frankfurt eingeladen hatten, war die Frage, wie eine sich ‚kritisch' verstehende Pädagogik gegenwärtig das Verhältnis von Bildung und Politik (neu) zu bestimmen habe, nachdem deren bisherigen Relationierungen und Selbstverständnisse in mancher Weise fragwürdig geworden sind. Problemstellung war also, wie eine kritische bzw. politische Perspektive innerhalb pädagogischer Theorie und Praxis zu formulieren ist, wenn man nicht mehr nahtlos an die eigene Theorietradition seit den 1960er Jahren und deren zentrale Kategorien wie etwa Emanzipation, Kritik und Mündigkeit anschließen kann. Mit der Verortung „nach dem Spätkapitalismus“ sollte daher einerseits auf eine Absetzbewegung von mittlerweile fragwürdig gewordenen gesellschafts- und kapitalismustheoretischen Orientierungen verwiesen werden; andererseits sollten zeitgenössische Perspektiven politischer Philosophie (etwa Postmarxismus und radikale Demokratietheorie vor allem französischer Provenienz) auf Möglichkeiten kritischer Theoriebildung hin befragt werden.

Dies geschah auf der Arbeitstagung, an der insgesamt 23 Wissenschaftler/-innen aus dem deutschsprachigen Raum teilnahmen, ausgehend von acht Text- und Redebeiträgen, die unterschiedliche Perspektiven auf die Fragestellung warfen. Das Diskussionsfeld eröffnete Carsten Bünger (TU Darmstadt), indem er die, in der Kritischen Bildungstheorie darmstädter Prägung zu verortende, Denkfigur des ‚Widerspruchs von Bildung und Herrschaft' mit zentralen Überlegungen der gegenwärtigen politischen Philosophie (v.a. der Unterscheidung von Politik und Politischem) konfrontierte. Die Beiträge von Roger Behrens (Uni Lüneburg) und Richard Kubac (Uni Wien) suchten ebenfalls über die Rekonstruktion und zugleich Problematisierung der Politik- und Kritikverständnisse dieser Theorietradition nach Möglichkeiten einer kritischen (Neu-) Positionierung von Pädagogik und Bildungstheorie sowohl im bildungspolitischen als auch bildungswissenschaftlichen Feld.

Ein weiterer Diskussionsstrang der Tagung ging diesen Möglichkeiten durch Aufnahme von Überlegungen verschiedener Autor/inn/en politischer Philosophie ebenfalls nach. Christine Thon (Uni Flensburg) und Alfred Schäfer (Uni Halle-Wittenberg) bezogen sich dabei auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, um Bezüge zwischen Bildung und politischer Artikulation herzustellen. Olaf Sanders (Uni Köln) und Tobias Klass (Uni Wuppertal) loteten das Potenzial der Theoriebildungen einerseits von Antonio Negri/Michael Hardt und andererseits von Jacques Rancière für kritische Neubestimmungen von Bildung, Emanzipation und Kritik aus. Schließlich skizzierte Nora Sternfeld (Akademie der bildenden Künste, Wien) unter Rückgriff u.a. auf Michel Foucaults Kritikverständnis anhand einiger, auch eigener, Kunstproduktionen, wie sich Kunst, Bildung und Theorie zu möglichen ‚Formen der Kritik' konstellieren.

Neben zahlreichen, auch gemeinsam in den Plenumsdiskussionen entwickelten, Anregungen zur eigenen strategischen und kritischen Verortung im Feld von Bildungswissenschaft und -politik, förderte die Arbeitstagung auch weitergehende Fragestellungen und Desiderate zu Tage (etwa den Bedarf, nochmals stärker als auf der Tagung ursprünglich geplant nach der eigenen Verwicklung in die kapitalistische Verwertungslogik und deren Bedeutung für pädagogische Theorie und Praxis nachzugehen). Für eine Fortführung des durch die Arbeitstagung eröffneten produktiven Diskussionsforums für dieses Themenfeld sprachen sich jedenfalls alle Teilnehmer/-innen aus.

Harald Bierbaum
h.bierbaum@apaed.tu-darmstadt.de

Rezensionen

OECD (Hg.): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do, Vol.1, 272 S., ISBN: 978-92-64-09144-3; (auf Deutsch), Bd. 1, wbv, Bielefeld 2010, 255 S., ISBN: 987-3-7639-4736-2, 80,00 €.

Overcoming Social Background, Vol. 2, 220 S., ISBN: 978-92-64-09146-7

Learning to Learn, Vol. 3, 266 S., ISBN: 978-92-64-09147-4

What makes a School Successful? Vol. 4, 304 S., ISBN: 978-92-64-09148-1

Learning Trends, Changes in Student Performance since 2000, Vol.5, 210 S., ISBN: 978-92-64-09149-8 (Vol. 1–5, OECD Paris 2010, Vol. 1: 24€, Vol. 2–5 je 40,00 €)

OECD (Hg.) (2010): Reviews on Migrant Education: Closing the Gap, Policies, Practice and Performance, Paris, 109 S., ISBN: 978-92-64-07577-1, 30,00 €.

Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hg.) (2010): Kinderarmut und ihre Folgen, Reinhardt, München, 183 S., ISBN: 978-3-497-02170-3, 24,90 €

Laubstein, Claudia/Dittmann, Jörg/Holz, Gerda (2010): Jugend und Armut, ISS, Frankfurt am Main, 117 S., ISBN: 978-3- 88493-213-1, 14,80 €.

Worldwatch Inst./Heinrich-Böll-Stiftung/Germanwatch (Hg.) (2011): Zur Lage der Welt: Hunger im Überfluss. Oekom, München, 286 S., ISBN: 978-3- 86581-241-4, 19,90 €.

Fangen wir – anknüpfend an das letzte Heft – mit dem Jahrbuch des Worldwatch Instituts an. Jetzt ist die deutsche Version mit einer Einführung von Barbara Unmüßig und Klaus Milke und einem Sonderbeitrag über EU-Agrarpoltik von Christine Chemnitz und Tobias Reichert erschienen.

Wie angekündigt ist dies gewissermaßen ein Nachtrag der alljährlichen Sammelbesprechnung. Diesmal geht es zwar hauptsächlich um die Frage der Bildung, aber auch um die Frage der Armut, die die Bildungschance der Kinder und Jugendlichen maßgeblich beeinflusst.

Alle Zeitungen und Zeitschriften haben über die PISA-Studien ausführlich berichtet. So wissen wir, dass die Ergebnisse der 15-jährigen Schüler/-innen in Deutschland verglichen mit den Ergebnissen von 2000 13 Punkte besser ausgefallen sind, sie bleiben aber im Vergleich zu den Ergebnissen anderer OECD Länder nur Mittelmaß. Dank Zeitungsberichten wissen wir auch, woran es liegt: an der schlechten Ausbildung der Lehrpersonen, an der Überalterung des Kollegiums (49 % der Lehrkräfte in Deutschland sind über 50 Jahre alt), an der Uneinigkeit der Bundesländer in der Schulpolitik usw. (vgl. z.B. Süddeutsche Zeitung) vom 18./19.12.2010). Andererseits schneidet Finnland deshalb bei den PISA-Studien so gut ab, weil es in der Schulpolitik dort einen breiten Konsens unter den Parteien gibt, so die Bildungsministerin Henna Virkkunen (SZ vom 27.12.2010). PISA hat neben der besseren Vergleichbarkeit von Schulbildung zwischen den Ländern auch die Aufgabe, Politikern sowie alle Beteiligten in der Schulbildung darauf aufmerksam zu machen, in welchen Bereichen der Schulpolitik was geändert werden soll. Gerade deshalb sind die Bände zwei bis fünf so wertvoll. Während Band 1 die Ergebnisse wiedergibt, beschäftigen sich die anderen Bände mit Hinweisen, wie die soziale Benachteiligung überwunden werden kann, wie Schüler/-innen Engagement und Strategien für das Lernen entwickeln und in die Praxis umsetzen können, was die Erfolge einer Schule ausmachen und wie sich Leistungen der Schüler/-innen seit 2000 geändert haben. Da die Migrantenkinder besonders von der Benachteiligung betroffen sind, geht die OECD in einem weiteren Band der Frage nach, wie die Kluft zwischen den Kindern der Eingeborenen und Zugewanderten geschlossen werden kann. Seit 1960 hat sich die Zahl der Migrantenkinder verdreifacht. Die Studie zitiert erfolgversprechende Beispiele von Ländern wie Norwegen. Dort ist Interkulturelle Erziehung (IkZ) ein integraler Teil der vierjährigen Lehrerausbildung, sie bietet auch IkZ-Kurse für Lehrerfortbildung an. In den USA wird von den Lehrkräften, die in Ihrer Klasse auch nur einen nichtenglisch-sprachigen Schüler haben verlangt, dass sie ein Zertifikat über Cross-cultural Language and Academic Development vorweisen. Ähnliche Beispiele gibt es in der Studie aus Dänemark, Schweden, Kanada, Australien u.a.

Arme Kinder und Jugendliche sind besonders von der Benachteiligung und Marginalisierung im Bereich der Bildung betroffen. Ohne hier auf die strittige Frage der (absoluten und relativen) Armut einzugehen, möchten wir auf die zwei Bücher des ISS zum Thema Kinderarmut und ihre Folgen und Jugend und Armut aufmerksam machen. Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt führt seit einigen Jahren zusammen mit der AWO Untersuchungen über Kinderarmut durch. Das ISS zeigt die Mehrdimensionalität der Armut und beschreibt die Risikofamilien (alleinerziehende Familien, Familien mit mehreren Kindern) und zeigt Präventionsmöglichkeiten. Wenn man erfährt, wieviel Punkte mehr ein 15-jähriger Schüler mit nur einem Jahr Kindergartenbesuch gegenüber Kindern, die nie einen Kindergarten besucht haben, im PISA-Ergebnis mehr einbringt, werden sowohl Policy makers als auch lehrende- und erziehende Personen an ihre Aufgaben vielleicht anders als bisher herangehen.

Asit Datta

Richter, Sonja (2009): Globales Lernen in Entwicklungsländern. Erfahrungen und Herausforderungen

Mehrmonatige Auslandsaufenthalte, z.B. während des Studiums oder im Rahmen eines Freiwilligendienstes, stellen heute keine Besonderheit mehr dar. Doch welche Wirkungen sind von ihnen zu erwarten? Sonja Richter geht in ihrem Buch der Frage nach, welche Bedeutung Auslandserfahrungen im Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms (hier: das ASA-Programm von InWEnt) für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung, sowie im Hinblick auf eine Multiplikatorenfunktion Globalen Lernens haben.

In Kapitel I erläutert sie aus ihrer Sicht zentrale Begriffe des Forschungsfeldes (Auslandsaufenthalt, Entwicklungspolitisches Bildungsprogramm und Bildungsbiographie) und stellt das ASA-Programm vor (Arbeits- und Studienaufenthalte in Asien, Afrika, Lateinamerika und Südosteuropa). Darauf folgt in Kapitel II eine Auseinandersetzung mit Globalem Lernen als pädagogischem Konzept. Hier zeigt sie nicht nur die historische Entwicklung des Konzeptes auf, sondern grenzt es auch von den Konzepten „Interkulturelles Lernen" und „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ab. Daran anschließend gliedert sie das Konzept Globales Lernen in den ASA-Kontext ein und erläutert das Verständnis und die Zielsetzung des Programms hinsichtlich Globalen Lernens, auf deren Grundlage sie später die empirischen Be-

funde bewertet. Angelehnt an die Forschungsfrage wird in Kapitel III knapp der Forschungsstand referiert, wobei sie sich zu einem großen Teil auf organisationsinterne Studien stützt. Den größten Teil des Buches stellt Kapitel IV „Zur eigenen empirischen Forschung" dar. In diesem Kapitel werden die Entwicklung der Fragestellung, die Umsetzung mit qualitativen Forschungsmethoden, sowie die Ergebnisse der Auswertung präsentiert. Die Ergebnisse der Analyse sind in die Fallanalyse, sowie eine Queranalyse hinsichtlich der drei Aspekte der Forschungsfrage untergliedert. Anhand von vier Fällen beschreibt Sonja Richter die Bedeutung des Auslandsaufenthaltes für die drei Bereiche. Sie liegt in unterschiedlicher Ausprägung vor, wird aber grundsätzlich positiv bewertet. In allen vier Fällen hatten die Auslandsaufenthalte einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (untergliedert in persönliche Orientierungspunkte, Kennenlernen von eigenen Grenzen und Fähigkeiten und Erweiterung des Bildungshorizontes), die berufliche Weiterbildung (mit den Kategorien berufliche Orientierung, praktische Erfahrung, sowie Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten), sowie Multiplikatorenfunktion (in den Aspekten ehrenamtliches Engagement bei ASA, außerhalb von ASA und im Rahmen der beruflichen Tätigkeit). In ihrem Fazit (Kapitel V) weist die Autorin auf die Relevanz des Rahmenangebots der Trägerorganisation hin (Vor- und Nachbereitung, Alumni-Netzwerk), besonders bei Projekten, die „nicht erfolgreich" waren.

Abgerundet wird das Buch durch ein Adressverzeichnis für all diejenigen, die sich für einen Auslandsaufenthalt interessieren. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei dem Buch um die gekürzte Version einer Diplomarbeit handelt, kann über einige Schwächen hinweggesehen werden. Eine bessere Nachvollziehbarkeit der empirischen Befunde und eine klarere, in sich stimmigere Begriffsanwendung wären dennoch wünschenswert.

Das Buch ist knapp gehalten, gut lesbar und eignet sich vor allem für Studierende, die über einen Auslandsaufenthalt in einem entwicklungspolitischen Kontext nachdenken. Für sie kann das Buch eine Motivation darstellen, den Schritt hin zu einem solchen Auslandsaufenthalt zu wagen.

Susanne Krogull

Becker, G./Dagbaeva, N. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interkulturelle Erfahrungen. Übersetzung von Dr. Elvira Narkhinova, Dr. Vera Sambueva, Fr. Sayana Ayusheeva. – Ulan-Ude: Verlag der Burjatischen Staatlichen Universität; Osnabrück: NUSO-Verlag, 262 S., ISBN 978-3-932378-05-8, 19,80 €.

Die Publikation ist die Dokumentation eines Austauschprojekts zwischen Baikal/Burjatien – einer Republik im russischen Sibirien – und der Stadt Osnabrück. Die seit 2002 bestehende interkulturelle Kooperation verfolgt das Ziel, eine gleichberechtigte Diskussion zu Tradition, Werten, Kultur sowie Umweltproblemen zu führen. Alle Beiträge dieser Publikation kreisen inhaltlich entsprechend um die vier Schlüsselbegriffe Umwelt, Natur, Bildung und Kultur.

Die praxisorientierte Publikation ist in fünf Teile geteilt. Der erste Teil stellt eine kurze Einführung in die theoretischen – dem Projekt zugrundeliegenden Ansätze – dar. Hier wird die Argumentationsgrundlage für das von Becker formulierte Desiderat einer interkulturellen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erarbeitet (vgl. S. 134 f.). Nach Meinung der Autoren stellt die interkulturelle Dimension eine entscheidende – jedoch vernachlässigte – Komponente der nachhaltigen Entwicklung und damit auch der BNE dar. Dieses Desiderat formt die Ausgangslage des deutsch-russischen Projekts und wird von den Autoren damit begründet, dass „das Verhältnis zu Natur und Umwelt generell stark kulturell geprägt ist" und daher internationale Projekte „faktisch immer auch eine interkulturelle Dimension" aufweisen (ebd.). Der zweite Teil des Buches beschreibt die Genese und den Ablauf des Projekts. Dabei arbeiten die Autoren vor allem heraus, wie sich die methodischen Mittel, die in den einzelnen Projektphasen eingesetzt wurden, entwickelt haben. Als primäres methodisches Instrument stellte sich in den Austauschphasen die Unterbringung in Gastfamilien heraus. Zudem wurde eigens für das Projekt eine Homepage eingerichtet, die allen Beteiligten als digitales Austauschforum dient (www.baikal-osnabrueck.net). Die Autoren benennen mehrmals die Sprachbarriere als, neben den unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen der Teilnehmenden, wahrscheinlich größte Herausforderung für den Ablauf des Projekts.

Die Teile drei bis fünf enthalten Erfahrungsberichte aller beteiligten Gruppen insbesondere zu deren interkulturellen Erfahrungen im Projekt. In Teil drei werden verschiedene inhaltliche Projektaktivitäten beschrieben, darunter gemeinsame interkulturelle Trainings, an denen sibirische und deutsche Jugendliche teilnahmen. Diese Veranstaltungen wurden in Deutschland aber auch in Sibirien abgehalten, mit dem Ziel die interkulturelle Kommunikation der Beteiligten auszubauen. Dabei wurde bspw. während des Aufenthalts in Deutschland ein Trainingsprogramm aus dem Projekt „Eine Welt der Vielfalt" (Bertelsmann Wissenschaftsstiftung) nach Anke Fedrowitz durchgeführt. Teil vier beschreibt unter dem Titel „Von der virtuellen zur realen Kommunikation" die Besuche der deutschen Jugendlichen in burjatischen Schulen, die Erfahrungen der beteiligten Pädagog/-innen sowie die der Gastfamilien. Das fünfte Kapitel rundet die Publikation mit den Erfahrungen der Jugendlichen auf ihren gegenseitigen Austauschbesuchen gelungen ab. Insgesamt funktionierte das Projekt durch die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen vielen Akteuren aus verschiedenen Bereichen – dabei waren maßgeblich Lehrkräfte, Schüler/-innen, Studierende, Eltern, NGOs, Wissenschaftler/-innen, Bibliotheken, Museen und Umweltzentren beteiligt.

Die Dokumentation des Projekts zeigt die zunehmend enger werdende Kooperation der Austauschpartner auf, deren Projektaktivitäten und Austauschstrukturen sich erst im Projektverlauf entwickelten und diese Offenheit auch für zukünftige Weiterentwicklungen beibehält. Herausragend ist der von den Autoren beschriebene gleichberechtigte und demokratische Umgang der Beteiligten miteinander und in den Projektaktivitäten. So werden die interkulturellen Erlebnisse aus der Perspektive beider Ländergruppen dargestellt und repräsentieren den in diesem Projekt angezielten Austausch auf gleicher Augenhöhe.

Durch eine stärkere Rezeption des Forschungsstands zur Austauschforschung hätte das Projekt deutlich an Kontur gewonnen. Des Weiteren nimmt die Entwicklung des mit dem Programm angestrebten Konzepts der interkulturellen BNE leider zu Gunsten der vielen persönlichen Erfahrungsberichte einen vergleichsweise kleinen Teil ein. Dennoch weist die Publikation eine gelungene und runde Darstellung der Projektinhalte, des Projektverlaufs und der Projektergebnisse auf.

Sarah Lange

Medien

(red.) Globales Lernen im Spanischunterricht: Vom Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (FDCL e.V.) wurde das Handbuch „Globales Lernen im Spanischunterricht" herausgegeben. Das Material richtet sich in erster Linie an Spanischlehrer der Sekundarstufe I und II in Gymnasium bzw. Oberschule und bietet konkrete Unterrichtsvorschläge, die sich an den bundesweiten Rahmenlehrplänen für das Fach Spanisch orientieren. Kostenloser Download unter: www.fdcl-berlin.de/publikationen.

(red.) UNESCO-Weltbildungsbericht 2011: Der im März erschienene Bildungsbericht (Education for all – Global Monitoring Report) legt in diesem Jahr seinen Schwerpunkt auf die Bildung in Konfliktregionen. Er analysiert die Auswirkungen gewaltsamer Konflikte auf Bildung und stellt erste Lösungsansätze vor, das Recht auf Bildung in den betroffenen Regionen zu schützen. Darüber hinaus berichtet er jährlich, in wieweit das Ziel „Bildung für alle" bislang verwirklicht werden konnte. Infos: www.unesco.de/efareport.html.

Veranstaltungen

(red.) 4. Internationale HESD-Konferenz: Vom 14.–16.09.2011 findet an der Leuphana Universität Lüneburg die vierte internationale Konferenz des deutschen UNESCO Chair „Higher Education for Sustainable Development" statt. Dazu sind Wissenschaftler/-innen aus aller Welt eingeladen, um schwerpunktmäßig über „Hochschulausbildung von zukünftigen Managern", über „Nachhaltiger Konsum in höheren Bildungsinstitutionen" und über „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Ost-Europa" zu diskutieren. Infos: www.leuphana.de/institute/infu/unesco-chair/conferences-2011.html.

(red.) Faire Woche 2011: Die zehnte Aktionswoche des Fairen Handels in Deutschland steht in diesem Jahr unter dem Motto „Fair ist mehr". Im Rahmen dieses Aktionszeitraums finden vom 16.–30.09.2011 bundesweit rund 4.000 Veranstaltungen zum Thema Fairer Handel statt, darunter sind auch Aktionen in Schulen, Kindergärten und anderen Einrichtungen. Kostenloses Aktionsmaterial steht ab Mitte Juni in Internet zur Ansicht bereit. Infos: www.fairewoche.de.

(red.) Schulwettbewerb 2011: Die neue Runde des Schulwettbewerbs „Alle für Eine Welt – Eine Welt für Alle" des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik steht unter dem Motto „Was siehst du, was ich nicht sehe? – Perspektive wechseln!". Dabei werden Schüler/-innen aufgerufen ihre Perspektive zu wechseln und Lebensverhältnisse, Geschichte und Kultur „durch andere Augen zu betrachten". Ab Juni 2011 stehen alle Informationen unter folgender Internetseite zur Verfügung: www.eineweltfueralle.de.

(red.) Filmwettbewerb: Unter dem Titel „Im falschen Film?-Podcasts gegen Hunger und Armut" rufen KLJB und Misereor zu einem Filmwettbewerb für Gruppen und Einzelpersonen auf. Hierbei sollen ein- bis fünf minütige, aufrüttelnde Videos eingereicht werden, die sich beispielsweise mit Möglichkeiten zur weltweiten Bekämpfung von Hunger und Armut auseinandersetzen. Einsendeschluss ist der 15.09.2011. Weitere Infos: www.im-falschen-film.de.

Sonstiges

(red.) Internetportal Afrika: Vom South African Institute of International Affairs (SAIIA) wurde ein englischsprachiges Wissensportal zum Thema Afrika online gestellt. Die Seite soll Zugang zu Informationen zu politischen Themen und Forschungsergebnissen auf dem Kontinent Afrika bieten. Dazu dienen auch eine umfangreiche Online-Bibliothek, eine Experten-Datenbank und ein Veranstaltungskalender zu relevanten Themen. Infos: www.africaportal.org.

(red.) Internetportal Fairer Handel: Das Internetportal „Fair4you" soll Jugendliche zum Thema „Fairer Handel „und „Fair Fashion" informieren. Dabei liefert es Hintergrundinformationen zu Produktionsbedingungen, Produktionswegen und vielem mehr. Unter der Rubrik „Infos&Service" wird zudem auf Literatur, Bildungsmaterial und andere Medien zu diesem Thema hingewiesen. Infos: www.fair4you-online.de.