Editorial

In den meisten Bereichen des Bildungswesens wird im Hinblick auf inhaltliche Ausdifferenzierungen mittlerweile zwar einerseits eine größere Freiheit zugelassen als bisher. Gleichzeitig steigen aber andererseits die Anforderungen an eine kontinuierliche Überprüfung der Bildungsqualität durch Akkreditierung, Standards und Evaluation. Im Rahmen des Themenheftes „Qualität Globalen Lernens" wird diese Entwicklung auf den Bereich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit bezogen und ein Überblick über die augenblickliche Debatte um die Qualität Globalen Lernens gegeben.

Im ersten Beitrag führt Annette Scheunpflug zunächst theoretisch in das Thema Qualität ein. Sie arbeitet den Unterschied zwischen einem empirischen, deskriptiven und einem präskriptiven Verständnis von Qualität heraus und erläutert die Notwendigkeit der Verwendung eines präskriptiven Qualitätsbegriffes für den Bildungsbereich des Globalen Lernens. Vor diesem Hintergrund stellt sie verschiedene Bereiche der Qualitätsdiskussion Globalen Lernens vor und skizziert für jeden dieser Bereiche den augenblicklichen Diskussionsstand. Abschließend bezieht sie die Unterscheidung zwischen deskriptiver und präskriptiver Qualität auf die Frage danach, wer im jeweiligen Fall die Definitionsmacht darüber habe, was als Qualität angesehen werden soll.

Die im Anschluss folgenden drei Beiträge machen die Überlegungen von Annette Scheunpflug anschlussfähig an drei verschiedene Arbeitsbereiche Globalen Lernens:

Barbara Asbrand und Gregor Lang-Wojtasik widmen sich dem Bereich der Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Sie stellen drei Papiere vor, die Qualitätskriterien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit sowohl allgemein wie auch schulbezogen formulieren und diese auf didaktische Materialien beziehen: die Qualitätskriterien der Stiftung Bildung und Entwicklung für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien, die Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel für die Evaluation von Bildungsmaterialien im Fairen Handel und die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für Globales Lernen des Pädagogischen Werkstattgesprächs. Diese Papiere werden abschließend einer kritischen Einschätzung unterzogen.

Susanne Krogull und Sigrun Landes-Brenner nehmen die Diskussion um Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext in den Blick und beschreiben Bezug nehmend auf Herausforderungen derartiger Begegnungsreisen eine Auswahl an Qualitätskriterien, die ihnen vor dem Hintergrund der momentanen Erkenntnisse der Austausch- und Begegnungsforschung bedenkenswert erscheinen.

Schließlich skizzieren Manuel Blendin, Julia Goebel und Birgit Schößwender die bildungsbezogene Qualitätsentwicklungsarbeit im Fairen Handel. Der besondere Fokus ihres Beitrages liegt auf der Qualität von Bildungsarbeit in Weltläden. Die Autoren beschreiben Herausforderungen der Qualitätsentwicklung in diesem Arbeitsfeld und leiten aus diesen Herausforderungen Perspektiven und Handlungsbedarf für die Implementierung qualitativ guter Bildungsarbeit in Weltläden ab.

Helmuth Hartmeyer und Heidi Grobbauer diskutieren abschließend die Frage nach der Implementierung von Qualitätsstandards Globalen Lernens aus einer systemischen Perspektive: Sie beschreiben den Prozess der Entwicklung einer nationalen Strategie zum Globalen Lernen in Österreich und diskutieren, inwiefern ein derartiger Prozess Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Qualität Globalen Lernens bieten kann.

Eine angenehme Lektüre wünscht
Claudia Bergmüller
Nürnberg, Juli 2009

Eratum

In der vorhergehenden Ausgabe 1/2009 wurde der Beitrag „Schule verändern, Innovation implementieren" von Barbara Asbrand unvollständig abgedruckt. Hierfür möchten wir uns bei der Autorin entschuldigen. Der Beitrag erscheint deshalb in dieser Ausgabe noch einmal in der richtigen Version.

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, Pädagogik 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, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:
Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Alexandra Burger (Rezensionen, Infos)

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

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

Titelbild: © www.photocase.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.

32. Jahrgang, Heft 2, 2009
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

2'09

Themen 4 **Annette Scheunpflug**
Standards für Qualität?

8 **Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik**
Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

14 **Susanne Krogull/Sigrun Landes-Brenner**
Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext

20 **Manuel Blendin/Julia Goebel/Birgit Schößwender**
Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit im Fairen Handel

25 **Heidi Grobbauer/Helmuth Hartmeyer**
Österreichs nationale Strategie zum Globalen Lernen

29 **Barbara Asbrand**
Schule verändern, Innovation implementieren

Kommentar 36 Ohne Bildung in die Zukunft?

VENRO 39 Bonner Impulse zur BNE-Dekade/Diskussionspapier: Halbzeit der UN-Dekade/2. Bonner Konferenz für Entwicklungspolitik

VIE 40 Kulturelle Differenzen in der Diskussion/Junges Zukunftsforum/ Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den neuen Bundesländern

43 Rezensionen

46 Informationen

WAXMANN

Annette Scheunpflug

Standards für Qualität?

Herausforderungen für die Weiterentwicklung Globalen Lernens

Zusammenfassung:
In diesem Beitrag wird die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätskriterien für unterschiedliche Bereiche Globalen Lernens diskutiert. Es wird der Unterschied zwischen einem empirischen und einem präskriptiven Verständnis von Qualität in Bildungsprozessen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung eines präskriptiven Qualitätsverständnisses herausgestellt. Anschließend werden unterschiedliche Qualitätsbereiche unterschieden und diskutiert, wer Qualität bestimmt.

Abstract:
This article discusses the necessity of developing quality indicators for different areas of Global Education. First of all the author defines the difference between an empirical and prescriptiv understanding of quality concerning educational processes. Secondly, the importance of a prescriptive understanding of quality is outlined. Afterwards the various areas of quality are differed and it is discussed, who defines quality.

In den letzten Jahren hat in allen Bereichen des Bildungswesens eine intensive Debatte um „Qualität" begonnen. Diese dreht sich auf der einen Seite um die Überprüfung der Erträge von Bildung: Im schulischen Bereich wurden mit Large-Scale-Assessments Vergleichskriterien für nationale Bildungssysteme entwickelt, in den einzelnen Bundesländern Vergleichsarbeiten für die Überprüfung der Erträge von Bildungsprozessen etabliert und Evaluationsagenturen eingerichtet. In der Erwachsenenbildung sind vielfältige Systeme des Qualitätsmanagements eingeführt worden, wie z.B. die Überprüfung der Durchführungsqualität von Bildungsveranstaltern nach DIN ISO 2000 (vgl. Forneck/Franz 2006; Franz/Forneck 2005). Auch in der Entwicklungszusammenarbeit ist die Diskussion um die Überprüfung von Qualität sehr elaboriert (vgl. im Überblick Borrmann/Stockmann 2009). Und schließlich wurden auch in der entwicklungsbezogenen Bildung und im Globalen Lernen große Anstrengungen im Hinblick auf die Überprüfung der Qualität entwicklungsbezogener Bildung unternommen (vgl. für den europäischen Kontext Hartmeyer/Löber 2008 GENE 2008, für die deutschsprachige Debatte ZEP 2/2008).

Hingegen ist auf der anderen Seite der Diskurs darüber, was man den für die Durchführung von Bildungsveranstaltungen als Qualitätsmerkmale raten solle, noch wenig ausgeprägt. In der Unterrichtsforschung beginnt gerade erst die Diskussion, die empirischen Erkenntnisse aus der Schulleistungsforschung in präskriptive Orientierungen für Lehrerkräfte zu übersetzen (vgl. Meyer 2004; Petty 2006). In der Erwachsenenbildung haben sich beide Diskurse weitgehend entkoppelt (vgl. z.B. zur didaktischen Qualität in der Erwachsenbildung Arnold/Schüßler 2003). In der Entwicklungszusammenarbeit ist die Diskurslage für den Bildungsbereich uneinheitlich (vgl. Stanat u.a. 2009; Riddell 2008). Für die entwicklungsbezogene Bildung und das Globale Lernen lassen sich einige Konturen erkennen. Diese sollen im Folgenden genauer dargestellt und diskutiert werden. Dabei wird es zunächst darum gehen, den Unterschied zwischen einem empirischen und einem präskriptiven Verständnis von Qualität herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung eines präskriptiven Qualitätsverständnisses herausgestellt. Anschließend werden unterschiedliche Qualitätsbereiche unterschieden und diskutiert, wer Qualität bestimmt.

Zum Unterschied eines präskriptiven und deskriptiven Verständnisses von Qualität

Für die folgenden Überlegungen ist es hilfreich, zwischen zwei Verständnissen von Qualität zu unterscheiden. Unter einem »deskriptiven Qualitätsbegriff« verstehe ich alle Diskussionen, die sich empirisch an die faktisch gegebene Qualität von Bildung annähern. Dabei kann der Ertrag von Bildung empirisch abgebildet – und damit die Wirkung oder die Effekte von Bildung nachgezeichnet – oder die Qualität von Bildungsprozessen empirisch erhellt werden. Eine deskriptive Annäherung an Qualität enthält normative Elemente, da zunächst festzulegen ist, was unter der Qualität, deren Erreichen man ergründen möchte, verstanden werden soll. Geht es um Kompetenzen von Mathematik muss also zunächst festgelegt werden, was man unter dem Lösen einer Mathematikaufgabe versteht, bevor dann überprüft wird, ob diese Aufgabe von Schülerinnen und Schülern richtig gelöst wurde oder welcher Unterricht potenziell wahrscheinlicher dazu führt, dass die Aufgabe angemessen gelöst wird. Die Festlegung, wann eine Mathematikaufgabe als gelöst gilt, ist aufgrund der klaren Struktur der Mathematik relativ einfach. Schwieriger ist der Konsens bei sogenannten weichen Kompetenzen zu erreichen, wie z.B. denen des Globalen Lernens. Im Jahr 2007 hat die Kultusministerkonferenz mit dem „Orientie-

rungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung" einen viel beachteten Versuch unternommen, sich an diese schwierige Frage anzunähern (vgl. KMK 2007; kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; im Hinblick auf dessen Implementierung Asbrand 2009a). Es gibt inzwischen erste Annäherungen an eine empirische Überprüfung der Erträge und der Prozesse Globalen Lernens (vgl. Rost u.a. 2003; Asbrand 2009b); vertiefende Untersuchungen sind aber dringend erforderlich.

Unter einem »präskriptiven Qualitätsbegriff« verstehe ich didaktische Normen, die Input-Qualitäten für Bildungsprozesse benennen. Diese sind im Idealfall über empirische, deskriptive Qualitätszusammenhänge abgesichert, d.h. es ist geklärt, dass diese didaktischen Merkmale auch potenziell zu den gewünschten Ergebnissen führen. Mit einem präskriptiven Qualitätsbegriff werden gewissermaßen die über deskriptive Qualitätsforschung gewonnenen Erkenntnisse in didaktische Orientierungspunkte umgesetzt und zur Qualität angeleitet.

Ein solcher, freilich kaum empirisch abgesicherter Qualitätsbegriff dominierte die didaktische Diskussion bis in die 1990er Jahre. Angesichts der heute möglichen Verfahren der Bildungsforschung und damit der deskriptiven Qualitätsbestimmung wurde er etwas in den Hintergrund gedrängt.

Zur Notwendigkeit präskriptiver Qualitätskriterien

Warum ist es, trotzt aller Anerkennung der Notwendigkeit der empirischen Bestimmung der Ertrags- und Prozessqualität Globalen Lernens, von Bedeutung sich mit einem präskriptiven Qualitätsbegriff auseinanderzusetzen und sich zu bemühen, Erkenntnisse aus der empirischen Forschung entsprechend als didaktische Empfehlung zu wenden?

- Ein solcher Qualitätsbegriff bietet Orientierung für Praktikerinnen und Praktiker im Feld.
- Er ermöglicht die Konzentration auf wichtige Aspekte für die Vermittlung Globalen Lernens. Damit werden die zudem häufig heterogenen und komplexen Erkenntnisse der deskriptiven Qualitätsdebatte zusammengefasst und für die Praxis anschlussfähig gemacht.
- Er dient der Profilbildung nach Außen bzw. in die Gesellschaft hinein.

Gerade für einen so kleinen Bildungsbereich, wie derjenige des Globalen Lernens, der im Wesentlichen von semiprofessionellen Akteuren getragen wird, können damit wichtige Impulse in der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes gegeben werden.

Dabei wird es zu diskutieren sein, ob diese Impulse als ‚Standards' verstanden werden sollten. Die Debatte um Bildungsstandards konzentriert sich auf den Konsens im Hinblick auf zu erreichende Kompetenzen und Wissensbestände (vgl. Klieme 2003). Standards im Hinblick auf didaktische Prozesse sind bisher kaum etabliert. Es wird abzuwarten sein, ob sich die Debatte um Qualität in der entwicklungsbezogenen Bildung darum drehen wird, gemeinsame Standards des Ertrags festzulegen, oder ob andere Formen, wie Merkmalslisten, Diskussionsforen didaktischer Prozesse und Unterstützungssysteme eine angemessene Form darstellen.

Wenn im Folgenden nun von ‚Qualität' gesprochen wird, sind immer präskriptive Qualitätsaspekte gemeint, ohne dass damit die Notwendigkeit deskriptiver Qualitätsparameter in Abrede gestellt werden soll. Im Gegenteil: Eigentlich kann eine solche Diskussion nur vor dem Hintergrund einer stabilen Forschungslage angemessen stattfinden. Dass diese im Bereich des Globalen Lernens schwach entwickelt ist, ist Auftrag, beide Bereiche energisch voranzutreiben.

Bereiche von Qualität

In welchen Bereichen kann man sich vorstellen, dass es sinnvoll ist, Qualitätsmerkmale zu entwickeln? Im Folgenden werden einige Bereiche der Qualitätsdiskussion angerissen und der Stand der Debatte kurz skizziert:

Die Qualität didaktischer Prozesse

Im Hinblick auf die didaktische Qualität Globalen Lernens sind die am häufigsten diskutierten Qualitätsmerkmale einer „didaktischen Minimalperspektive" folgende:

- ein thematischer Bezug auf sachliche Aspekte der Einen Welt,
- ein thematischer Bezug, in dem Raum für die Thematisierung von Aspekten des »Nichtwissens« im Hinblick auf die Lösung globaler Herausforderungen gelassen wird,
- ein didaktisches Arrangement, das Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenswelt eröffnet und
- in dem Kontroverses kontrovers dargestellt wird,
- ein didaktisches Arrangement, das den Perspektivenwechsel zwischen der eigenen und einer anderen Weltsicht ermöglicht und
- den Aufbau von Kompetenzen fördert (vgl. Scheunpflug/Schröck 2001; Adick 2002, Hartmeyer 2007).

Eine vielfältige Diskussion über die Qualität didaktischer Prozesse ist in spezifischen Bildungsbereichen zu beobachten:

- So wurden in den letzten Jahren von unterschiedlichen Trägern konzeptionelle oder empirisch fundierte Überlegungen zur Qualitätsmerkmalen des Globalen Lernens mit verschiedenen Zielgruppen ausgearbeitet, so z.B. für das Globale Lernen mit Kindern (vgl. Schmitt 2009), mit Senioren (vgl. Asbrand u.a. 2006a/b) oder für intergenerationelle Bildungszusammenhänge (vgl. Franz u.a. 2009). Eine kritische Zusammenschau dieser unterschiedlichen Zugänge ist gleichermaßen ein Desiderat, wie eine konsistente und aufeinander bezogene Überprüfung dieser Kriterien an Bildungserträgen in der Praxis.
- Es gibt für das Globale Lernen in besonderer Weise verwendete Bildungsformen, wie das Lernen im Fairen Handel oder auf Nord-Süd-Begegnungsreisen. Zu beiden gibt es eine umfangreiche Diskussion über Qualitätsmerkmale, die in diesem Heft gesondert behandelt werden (vgl. zum Lernen im Fairen Handel den Beitrag von Blendin u.a., zum Lernen im Rahmen von Nord-Süd-Begegnungsreisen den Beitrag von Krogull/Landes-Brenner in diesem Heft).
- Bildungsprozesse unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob sie sich unmittelbar an Menschen wenden, oder als Fortbildung für Professionelle in diesem Arbeitsbereich konzipiert sind. Für die Qualität von Fortbildungen zum Globalen Lernen liegen eine Reihe von Erfahrungen vor (vgl. Buchauer/Grobbauer 2004; Franz/Frieters 2008;

Franz u.a. 2009). Franz u.a. benennen z.B. folgende Qualitätsmerkmale für Fortbildungen zum Globalen Lernen bzw. der Bildung für Nachhaltigkeit mit einem intergenerationellem Schwerpunkt: die Orientierung an der Biografie der Teilnehmenden, die Orientierung am Sozialraum des späteren Einsatzes als Multiplikator oder Multiplikatorin, die Orientierung an einer Interaktion der Fortbildungsteilnehmenden, die Orientierung an der Partizipation der Fortbildungsteilnehmenden, die Orientierung an Aktion sowie die Orientierung an Reflexionsprozessen (vgl. Franz u.a. 2009).

Die Qualität von Unterstützungssystemen

Ein weiterer Bereich von Qualitätsdebatten sind Unterstützungssysteme für das Globale Lernen:

- *Die Darstellung globaler Zusammenhänge in Schulbüchern und didaktischen Materialien:* Die empirische Reflexion der Darstellung von Globalisierungsfragen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien hat eine lange Tradition (vgl. zusammenfassend für die Zeit von 1950 bis 1990 Scheunpflug/Seitz 1995), auch wenn keine aktuellen Untersuchungen dazu zur Zeit vorliegen. In den letzten Jahren sind in der Schweiz (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2005), im Fairen Handel (vgl. Forum Fairer Handel 2006) und seitens des Pädagogischen Werkstattgesprächs (2007) präskriptive Qualitätsmerkmale für die Beurteilung und Konzeptionierung von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen entstanden (vgl. den ausführlichen Beitrag von Asbrand/Lang-Wojtasik in diesem Heft). Diese ermöglichen für Praktikerinnen und Praktiker eine Orientierung auf dem unübersichtlich gewordenen Markt der Materialien. In der Schweiz werden zudem auch Gütesiegel vergeben, die Nichtregierungsorganisationen den Zugang zum staatlich reglementierten Schulbereich ermöglichen.
- *Qualitätskriterien für die finanzielle Unterstützung und Bezuschussung:* Im Rahmen der Mittelvergabe öffentlicher, kirchlicher oder privater Gelder haben unterschiedliche Akteure Qualitätskriterien für die Vergabe von Zuschüssen definiert, so z.B. von InWent. InWEnt verlangt z.B. für die Förderung thematisch einen Bezug zur „Situation in den Entwicklungs- und Transformationsländern vor dem Hintergrund der Verbindungen untereinander und der Verflechtungen zwischen diesen Ländern und den OECD-Staaten“ oder zur „[Gestaltung der] Politik zwischen den Industrie-, Entwicklungs- und Transformationsländern (einschließlich der Entwicklungszusammenarbeit)“, sowie didaktisch die Beachtung von Kontroversität für die thematische Darstellung sowie das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten (vgl. InWent 2007). Andere Förderer, wie z.B. der Evangelische Entwicklungsdienst/ABP oder der Katholische Fonds beschreiben keine inhaltlichen Kriterien, sondern beschränken sich auf Bereiche der Förderung. Die jeweils der Förderung zugrunde liegenden Kriterien sind an den Diskurs zur entwicklungspolitischer Bildung angelehnt, werden aber wenig explizit und wurden bisher noch nicht einer vergleichenden Analyse unterzogen.
- *Die Qualität von lokalen und nationalen Strukturen:* Eng verbunden mit den Förderungsstrukturen – bzw. von ihnen oft abhängend – sind lokale, nationale und internationale Arbeitsstrukturen für das Globale Lernen. Der Peer-Review-Prozess des Global Education Network Europe kann ein Beitrag werden, hier auch für diese Arbeitsebene Qualitätsmerkmale erkennbar zu machen (vgl. u.a. GENE 2008). In diesem Prozess wurden bisher die Förder- und Unterstützungsstrukturen auf Zypern, in Finnland, den Niederlanden, Österreich, Tschechien und Norwegen einem Peer-Review-Prozess unterzogen und Empfehlung für deren Weiterentwicklung formuliert. Auf europäischer Ebene haben in den letzten Jahren auch eine Reihe von Aktivitäten stattgefunden, deren Ziel es war, im politischen Kontext die Qualitätsdebatte in Europa voranzubringen (vgl. Wegimont/O'Loughlin 2008).

Die Qualität der Qualitätskontrolle

Ein weiterer Aspekt der Qualitätsdebatte Globalen Lernens sind Kriterien für Evaluationen zu erarbeiten. Diese liegen inzwischen für die deutschsprachige wie die internationale Diskussion vor (vgl. Scheunpflug 2003; Scheunpflug/McDonnel 2008; im Überblick Scheunpflug 2008; Bergmüller/Grobbauer 2008; ZEP 2/2008).

Wer bestimmt, was Qualität ist?

Die Frage, wer bestimmt, was Qualität sei, ist angesichts der damit oft zusammenhängenden Fragen der Förderung von erheblicher Brisanz. Schließlich wird mit dem Hinweis auf einen Diskurs zur Qualität Macht ausgeübt; es werden Ein- und Ausschließungen vorgenommen.

Häufig wird an Wissenschaft die Erwartung herangetragen, dass sie es sei, die Definitionsmacht über Qualität im Bildungswesen ganz allgemein bzw. im Globalen Lernen habe. Handelt es sich um deskriptive Beiträge zur Qualitätsdebatte, dann ist dieses sicherlich (mit Ausnahme der normativen Diskussion um die Zielbereiche von Qualität) der Fall. Für eine präskriptive, also qualitätsanleitende Debatte, ist die Wissenschaft jedoch nicht hinreichend legitimiert (vgl. dazu ausführlich Klafki 1996). Vielmehr können solche Fragen nur in einem gesellschaftlichen Diskurs bearbeitet und entschieden werden, in denen die Wissenschaft eine Stimme sein mag, aber die vielen Akteure des Feldes gleichermaßen von Bedeutung sind. Mit diesem Heft möchte die Redaktion der ZEP zu einem solchen Diskurs beitragen.

Literatur

Adick, A. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung, Jg. 55, H. 4, S. 397–416.

Arnold, R. /Schüßler, I. (Hg.) (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik, Hohengehren.

Asbrand, B. (2003): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 26, H. 2, S. 7–13.

Asbrand, B. (2009a): Schule verändern, Innovationen implementieren. Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung das Globale Lernen in der Schule zu stärken. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 32, H. 1, S. 1ff.

Asbrand, B. (2009b): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitative-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bil-

dung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik , Jg. 30, H. 3, S. 33–36.

Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (2006) (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.

Asbrand, B./Lang-Wojatsik, G./Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 36–43.

Bergmüller, C./Grobbauer, H. (2008): Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 28–33.

Borrmann, A./Stockmann, R. (Hg.) (2009): Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Münster.

Buchauer, R./Grobbauer, H. (2004): Der Weg ist auch das Ziel. Lehrgang Globales Lernen in Kärnten. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 27, H. 2, S. 32–36.

Franz, J./Frieters N. (2008): Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 75–88.

Franz, J./ Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam – Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld.

Forneck, H./Franz, J. (2006): Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Maurer, S./Weber, S. (Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 219–232.

Franz, J./Forneck, H. (2005): Neue Beichtpraxis in der Weiterbildung – Qualitätssicherung als gouvernementale Praktik. In: GEW Hessen/Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Wissenschaft & Kritik. Kritische Beiträge zu Bildung und Gesellschaft, 2005, S. 24–32.

Forum Fairer Handel (2008): Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel. Ms.

GENE – Global Education Network Europe (2008): Quality in Global Education. An Overview of Evaluation Policy and Practice. Lissabon.

Hartmeyer, H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a. M.

Hartmeyer, H./Löber, P. (2008): Evaluating Global Education in a number of European countries – some case studies. In: GENE – Global Education Network Europe: Quality in Global Education. An Overview of Evaluation Policy and Practice. Lissabon 2008, p.17–30.

InWent (2007): Förderprogramme entwicklungspolitischer Bildung BMZ/InWent. Broschüre, Bonn.

Klafki, W. (1996): Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: Beutler, K./Horster, D. (Hg.): Pädagogik und Ethik, Stuttgart 1996, S. 152–163.

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

KMK/BMZ (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht. Berlin.

Pädagogisches Werkstattgespräch (2007): Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen. Ms.

Petty, G. (2006): Evidence Based Teaching: A Practical Approach. London.

Riddell, A. (2008): Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research. Eschborn: Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

Rost, J./Lauströer, A./Raack, N. (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Pädagogik der Naturwissenschaften, Jg. 52, H. 8, S. 10–15.

Scheunpflug, A. (2008): Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung – die Geschichte der Entstehung von Qualitätsstandards. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 4–7.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2001): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt, Frankfurt a. M., 3 Bände.

Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2003): Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart.

Scheunpflug, A./McDonnell, I. (2008): Building Public Awareness of Development: Communicators, Educators and Evaluation. OECD Development Centre. Policy Brief Number 35. Paris.

Schmitt, R. (2009): Didaktisch-methodische Prinzipien globalen Lernens. In: www.weltinderschule.uni-bremen.de/grund_1.htm, 10.7.2009.

Stanat, P./Kuper, H./Thiel, F./Scheunpflug, A./Hannover, B. (2009): Bildungsmonitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit durch empirische Assessments, Gutachten für die GTZ, Berlin/Nürnberg.

Stiftung Bildung und Entwicklung (2005): Qualitätskriterien der Stiftung Bildung und Entwicklung für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien.

Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2008): Themenheft Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, Jg. 31, H. 2.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/ Globales Lernen.

Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik

Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Zusammenfassung:
In diesem Beitrag werden drei Papiere zur Bewertung von Bildungs-/Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildung vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um Kompetenzen und Globales Lernen betrachtet.

Abstract:
This article deals with three suggestions concerning the evaluation of didactic material in the field of Global Learning in the context of the discourse on competencies.

Die Herausforderung

Insgesamt findet im Bildungssystem im deutschsprachigen Raum derzeit eine umfassende Umorientierung weg von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung schulischer Lernprozesse statt (vgl. Klieme et al. 2003; Oelkers/Reusser 2008). Damit wird auf den Kompetenzerwerb als Ziel schulischer Bildung fokussiert und auf die Individualisierung und Pluralisierung der Lernenden verwiesen. Übergeordnetes Ziel dieser Entwicklung ist die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (ebd.). Auch für das Globale Lernen kann die Bezugnahme auf den Kompetenzerwerb beobachtet werden. Betont wird ein Kompetenzerwerb, der es Individuen ermöglicht, mit der „doppelte[n] Herausforderung der Globalisierung" umzugehen; „nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln" (Scheunpflug/Schröck 2001, S. 10). Es ist somit nicht mehr der ‚richtige Inhalt', der in die Köpfe transportiert werden soll; entscheidend ist vielmehr, welche Lernprozesse vor dem Hintergrund größerer Themenbereiche erschlossen und als eigene Lernleistung zur Lösung von Problemen eingebracht werden können (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Beispielsweise wird auch mit dem im Jahr 2007 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Orientierungsrahmen für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung' (BMZ/KMK 2007) – bei aller Kritik (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007) – der ernst gemeinte Versuch unternommen, Prämissen der Kompetenzorientierung in die konzeptionelle Debatte Globalen Lernens einzubringen und das Lernfeld damit an den aktuellen Bildungsdiskurs anschlussfähig zu machen. Unterschieden werden die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln.

Es bleibt gleichwohl die allgemeindidaktische Frage danach, wie kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich ‚Globale Entwicklung' aussehen soll. Bisher gibt es kaum Erfahrung und praktisch keine Forschung darüber, wie Lehr-Lernarrangements gestaltet sein müssten, die den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität ermöglichen. Zwar kann an den Diskurs Globalen Lernens und erste empirische Forschungsbefunde zum Kompetenzerwerb Jugendlicher (Asbrand 2009b) angeknüpft werden, aber didaktische Fragen im engeren Sinn, also die Frage nach der Gestaltung von Unterricht, wurden in der Forschung und im konzeptionellen Diskurs Globalen Lernens lange vernachlässigt. Hinzu kommt, dass die Kompetenzorientierung als didaktisches Konzept selbst in jenen Fächern, für die die Kultusministerkonferenz vor einigen Jahren Bildungsstandards beschlossen hat, noch in den Kinderschuhen steckt (Klinger 2009). Lediglich für die Mathematikdidaktik und im Bereich der Naturwissenschaften kann als Folge großflächiger Projekte der Unterrichtsentwicklung wie z.B. SINUS (Programm zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) von der Etablierung einer Didaktik kompetenzorientierten Unterrichts ausgegangen werden (vgl. Blum et al. 2006; Bruder/Leuders/Blüchter 2008; Klinger 2005). Dies ist für das Globale Lernen, einem im schulischen Alltag wie in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung nach wie vor marginalen Lernbereich, nicht der Fall. Folglich bleibt erst recht die Frage offen, wie Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit gestaltet sein müssten, die Kindern und Jugendlichen den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Sicherheit und Unsicherheit, Vertrautheit und Fremdheit angesichts vernetzter Komplexität in der Weltgesellschaft ermöglichen können (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006).

Um Lernarrangements zu schaffen, in denen ein solcher Kompetenzerwerb möglich wird, braucht es Bildungsmaterialien im Allgemeinen und Unterrichtsmaterialien für schulische Lernprozesse im Besonderen. Nach welchen Kriterien aber können angebotene Unterrichtsmaterialien beurteilt werden, die den Anspruch erheben, diesen Kompetenzerwerb zu ermöglichen?

Zum Stand der Dinge

In den letzten drei Jahren wurden drei Papiere vorgelegt, die Qualitätskriterien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit im Allgemeinen und bezogen auf Schule formulieren und diese auf die Gestaltung bzw. Bewertung von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien beziehen (im Überblick siehe Tab. 1):

- Qualitätskriterien der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien (SBE 2005),
- Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel (FFH) für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel (FFH 2006),
- Beurteilungskriterien des Pädagogischen Werkstattgesprächs für Unterrichtsmaterialien zum ‚Globalen Lernen' (PWG 2007).

Diese drei Papiere werden im Folgenden genauer betrachtet. Dies geschieht chronologisch nach ihrem Erscheinen:

Qualitätskriterien der SBE (SBE 2005)

Im Jahre 2005 veröffentlichte die schweizerische Stiftung Bildung und Entwicklung ein einseitiges Papier, in dem vier Kriterienbereiche zur Evaluation von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen unterschieden werden.

Mit den inhaltlichen Kriterien wird die Einbettung in einen globalen Kontext, die Präsenz der nachhaltigen Entwicklung (ökonomische, ökologische, soziale Aspekte und deren Vernetzung), die Verbindungen von Fremdheit und eigener Lebenswelt sowie die Perspektivenvielfalt des Mediums bewertet. Der Begriff Transparenz umfasst die Definition der Zielgruppen, die Deklaration der Lernziele und das Vorhandensein von Quellenangaben. Der Bereich Didaktik und Methodik wird mit folgenden sechs Kriterien eingegrenzt: Lebensweltorientierung der Schüler/-innen, Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden, Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (Förderung der Argumentationsfähigkeit, Anregungen für Perspektivenwechsel, Anregungen für antizipatorisches Denken), Angebot verschiedener sozialer Lernformen, Anregungen fächerverbindenden Arbeitens sowie die Förderung vernetzten Denkens. Abschließend wird die Gestaltung und Benutzerfreundlichkeit in den Blick genommen. Dies soll daran gemessen werden, ob der Aufbau der Materialien benutzerfreundlich ist, die Gestaltung attraktiv erscheint sowie die Sprache und Illustrationen als altersgerecht eingeschätzt werden können.

Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel (FFH 2006)

Das vom Forum Fairer Handel veröffentlichte Papier knüpft an die Qualitätskriterien der SBE an (FFH 2006) und bezieht diese auf den Fairen Handel, der sowohl als Gegenstand wie als Lernort Globalen Lernens verstanden wird (vgl. Asbrand 2003).

Die Formulierung dieser Kriterien ist das Ergebnis eines Workshops, bei dem die Akteure der Bildungsarbeit im Fairen Handel gemeinsam darüber nachgedacht haben, was für sie die Qualität von Bildungs- bzw. Unterrichtsmaterialien auszeichnet. Dabei wurde eine Auseinandersetzung mit Konzepten Globalen Lernens sowie mit aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Asbrand 2009b) geführt, deren Erkenntnisse in die Ausarbeitung der Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien eingegangen sind. Darüber hinaus war es das Ziel, fairhandelsspezifische Kriterien zu formulieren. Weil das Rad aber nicht neu erfunden werden musste, wurden die vorliegenden Qualitätskriterien der SBE zum Ausgangspunkt genommen und entsprechend modifiziert.

Bereits im ersten Bereich werden die Vorschläge der SBE erweitert. Dies beginnt bei der Spezifizierung des globalen Kontextes als Darstellung von Inhalten in ihrer Komplexität. Diese Fokussierung ist der Einsicht geschuldet, dass der Faire Handel sowohl als Lernort – im Rahmen informellen Lernens in Weltläden oder Schülerfirmen – als auch in seiner Eigenschaft als Lerngegenstand und Inhalt von Bildungsangeboten – wegen der Verknüpfung lokalen Konsumverhaltens mit globalen Welthandelsfragen – in besonderer Weise geeignet ist, den Umgang mit Komplexität zu erlernen und zu üben (vgl. Asbrand 2003; 2009a/b). Auch die Fokussierung auf das partnerschaftliche Konzept des Fairen Handels – im Sinne direkter Beziehungen zu den Handelspartner/-innen – ist Ergebnis der Aufnahme von Forschungsergebnissen zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität (vgl. Asbrand 2009). Ergänzt wird zudem das Zulassen unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, die Exemplarität thematisierter Inhalte sowie die Aktualität und Zuverlässigkeit der Sachinformationen. Die Quellenfrage wird bei der SBE demgegenüber im Bereich der Transparenz verhandelt.

Im zweiten Bereich wird die Transparenz der SBE als Zielklarheit spezifiziert. Dabei ist auffällig, dass konsequent zwischen Lern- und Lehrzielen unterschieden wird und auf die möglichen Grenzen von Materialien bezüglich der Förderung von Einseitigkeiten bzw. Stereotypen geachtet werden soll.

Deutlich wird im dritten Bereich, dass das FFH größeren Wert auf die methodische Durchdringung und Klarheit legt, als dies bei der SBE expliziert wird. Es geht dann nicht nur darum, „Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden" aufzuzeigen (SBE 2005), sondern darum, dass das Material „Methoden auf[zeigt], die es den Lernenden ermöglichen, sich Handlungsmöglichkeiten zu erschließen" (FFH 2006). Die Fächerverbindungen und vernetzten Denkprozesse, die im Papier der SBE genannt sind, werden im Anspruch der Transfermöglichkeit zugespitzt.

Im vierten Bereich wird die Benutzerfreundlichkeit für Lehrende und Lernende ausdifferenziert. Zudem werden formale Notwendigkeiten (z.B. Quellenangaben zu Informationen und Literatur) bezüglich der Überprüfbarkeit expliziert.

Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen' (PWG 2007)

Auch das vom Pädagogischen Werkstattgespräch verantwortete und von Georg Krämer koordinierte Papier knüpft nach eigenem Bekunden an das Papier der SBE an. Es ist ebenfalls in vier Bereiche aufgeteilt, die mit den Oberbegriffen ‚Inhaltliche Qualität', ‚Anschlussfähigkeit und Transparenz', ‚Didaktische Qualität/Methoden' und ‚Gestaltung/Nutzerfreundlichkeit' über-schrieben sind. Gleichwohl werden an einigen Stellen andere Schwerpunkte gesetzt. Die Kriterienbereiche werden in einer eigenen Spalte dokumentiert und jeweils spezifisch definiert. Beispiel ‚Globaler Kontext': „Sachverhalte werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf globale Interdependenzen und auf die Lebenssituation der Menschen im Süden wie auch in unserer eigenen Gesellschaft dargestellt" (PWG 2007, S. 1).

Der SBE-Vorschlag erfährt im ersten Bereich eine Erweiterung durch die Themen Gender, Vielseitigkeit und Ethik sowie Aktualität. Zudem ist nicht von Perspektivenvielfalt, sondern von Perspektivenwechsel die Rede, der im SBE-Papier als didaktisch-methodischer Aspekt bearbeitet wird. Hier geht es darum, dass die „Tatbestände aus unterschiedlichen Perspektiven von Betroffenen und Beteiligten" gezeigt werden und dass die Sachanalyse „sich in besonderer Weise um die Perspektive der Armen" bemüht (ebd.). Auch die Quellentransparenz wird hier im Inhaltlichen und nicht,

SBE 2005	FFH 2006	PWG 2007
Inhaltliche Kriterien – Darstellung in einem globalen Kontext – Präsenz von Aspekten nachhaltiger Entwicklung (Ökonomie, Ökologie, Soziales, Vernetzung) – Verbindung zwischen Fremdheit und eigener Lebenswelt – Perspektivenvielfalt im Lernmedium	*Inhaltliche Kriterien* – Komplexe Darstellung des Fairen Handels – Vernetzte Darstellung nachhaltiger Entwicklung (Ökonomie, Ökologie, Soziales) – Mögliche Einblicke in Lebenswelten von ‚Partnerinnen und Partnern' im Süden und Norden – Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen auf ein Thema – Möglichkeit unterschiedlicher Lösungen globaler Problemlagen – Exemplarität beispielhafter Länder – Aktualität und Zuverlässigkeit von Quellen	*Inhaltliche Qualität* – Globaler Kontext – Dimensionen der Analyse – Gender-Perspektive – Bezug zur eigenen Lebenswelt – Vielseitigkeit und Ethik – Aktualität – Bildungsmaterial – Quellentransparenz
Transparenz – Definition der Zielgruppen – Deklaration der Lernziele – Quellen vorhanden	*Zielklarheit* – Klare Definition der Zielgruppe (Lehrende und/oder Lernende) – Explizite Formulierung der Lehrziele – Es werden keine unangemessenen Einseitigkeiten (Stereotypen) gefördert	*Anschlussfähigkeit und Transparenz* – Didaktische Analyse – Lernziele – Fächerbezüge – Weiterarbeit
Didaktik/Methodik – Lebensweltorientierung in den Materialien – Handlungsmöglichkeiten werden deutlich – Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (Argumentationsfähigkeit, Perspektivenwechsel, Antizipatorisches Denken) – Angebot verschiedener Lernformen – Anregungen für fächerverbindendes Lernen – Förderung vernetzten Denkens	*Didaktik/Methodik* – Lebensweltorientierung und Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden mit den Materialien – Methodische Perspektiven zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten – Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (eigene Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Perspektivenwechsel, vorausschauendes Denken) – Perspektivenvielfalt – Offene Lernarrangements (verschiedene soziale Lernformen, Anregung zur Methodenvielfalt in einem größeren Kontext) – Nennung weiterführender thematischer Aspekte und Anregung von Transfer	*Didaktische Qualität/Methoden* – Zielgruppenorientierung – Nachhaltige Lernprozesse – Werthaltungen – Handlungsperspektiven – Vielfalt der Lernformen
Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit – Benutzerfreundlicher Aufbau – Attraktive Gestaltung – Altersgerechte Sprache	*Formale Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit* – Benutzerfreundlichkeit für Lehrende (z.B. übersichtlich, strukturiert, direkt praktisch einsetzbar, Bezug zum Lehrplan) – Benutzerfreundlichkeit für Lernende (z.B. attraktive Gestaltung, Altersangemessenheit/zielgruppengerechte Sprache und Illustrationen) – Angabe von Quellen – Angabe von Herausgeberinnen und Herausgebern, Autorinnen und Autoren, Erscheinungsjahr, Bezugsquelle	*Gestaltung/Nutzerfreundlichkeit* – Gliederung und Aufbau – Funktionale Differenzierung – Layout – Bezugsmöglichkeiten – Kosten

Tab.1: Die Kriterienvorschläge von SBE, FFH und PWG im Überblick

wie im SBE-Papier, unter der Frage von Transparenz bearbeitet. Ergänzt wird auch der Begriff ‚Bildungsmaterial', womit der Schwerpunkt auf Lernprozesse des Globalen Lernens gelenkt wird und so „(versteckte) Spendenwerbung für bestimmte Hilfswerke" (ebd.) vermieden werden soll.

Mit dem Begriff der Anschlussfähigkeit erfährt der zweite Bereich eine Erweiterung. Zudem werden die einzelnen Kriterienbereiche ausdifferenziert. Es geht nicht nur um die Lernziele und die Zielgruppe, sondern vor allem um eine Didaktische Analyse, Fächerbezüge und Perspektiven der Weiterarbeit. Der Begriff

„Lernziele" wird explizit auf den „angestrebte[n] Kompetenzerwerb" (ebd.) bezogen.
Im dritten Bereich werden die Adressaten und Adressatinnen der Bildungsprozesse allgemeiner definiert. Es geht nicht speziell um Schüler/-innen, sondern um Zielgruppenorientierung. Die Förderung persönlicher Lernhaltungen (SBE-Papier) wird als „nachhaltige Lernprozesse" und „Werthaltungen" (PWG 2007, S. 2) differenziert. Damit sind zum einen die selbständige Aneignung des Lernstoffs und der Transfer des Gelernten angesprochen sowie z.B. Fragen der Solidarität, Übernahme von Mitverantwortung, faire Konfliktbewältigung oder „die Bereitschaft, auch emotional Anteil zu nehmen am Schicksal anderer Menschen" (ebd.).

Im vierten Bereich schließlich sind die drei Aspekte des SBE-Papiers anders systematisiert. Unterschieden werden Gliederung/Aufbau, Funktionale Differenzierung, Layout, Bezugsmöglichkeiten und Kosten. Unklar bleibt, warum der große soziologische Begriff „funktionale Differenzierung" (ebd.) bemüht wird. Er bezeichnet hier lediglich eine Unterscheidung zwischen Informationsteilen und Arbeitsmaterialien sowie die schülergerechte Erläuterung und Gestaltung von Arbeitsblättern.

Einschätzung und Ausblick

Zunächst ist festzuhalten, dass auch die Entwicklung von Bewertungskriterien für die Qualität von Bildungsmaterialien einen wesentlichen Mosaikstein in der jüngsten Etablierung von Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsmaßnahmen im Bereich Globalen Lernens darstellt. Hier hat die schweizerische Stiftung Entwicklung und Bildung eine Vorreiterrolle übernommen. Begrüßenswert ist ferner, dass dieses Papier im deutschen Diskurs aufgegriffen wurde, und dass dabei in beiden Fällen an die schweizerischen Erfahrungen angeknüpft wurde, anstatt immer wieder das Rad neu zu erfinden und ganz eigene Papiere zu verfassen.

Bei allen drei Papieren ist die Frage zu stellen, welche Verwendung sie in der Praxis entwicklungsbezogener Bildung spielen, spielen sollen und spielen werden. Geht von den formulierten Qualitätskriterien tatsächlich eine orientierende Funktion bei der Erstellung und Verwendung von Bildungsmaterialien aus? Welchen Grad der Verbindlichkeit haben die Qualitätskriterien für die beteiligten Organisationen und Akteure? Und in welche Qualitätsentwicklungsprozesse werden sie eingespeist? Oder ist zu befürchten, dass weitere Papiertiger produziert wurden, die nur eine geringe praktische Bedeutung haben?

Die Stiftung Bildung und Entwicklung nutzt die Qualitätskriterien zur Einschätzung und als Grundlage für die Auswahl von Bildungsmaterialien und Lernmedien, die durch die Stiftung verkauft oder verliehen werden. Das Kriterienpapier ist auf der Website zugänglich als Orientierung für die Kundinnen und Kunden, damit diese wissen, worauf bei der Auswahl der angebotenen Materialien geachtet wurde.[1] Jedes neue Bildungsmaterial oder Lernmedium wird von einer pädagogischen Fachkraft mit Hilfe eines Evaluationsbogens entsprechend der Qualitätskriterien beurteilt. Im Fall, dass das Ergebnis nicht eindeutig ist, wird eine Zweitmeinung eingeholt. Alle neuen Materialien werden sodann in einer internen „Materialsitzung" vorgestellt, diskutiert und auf dieser Grundlage entschieden, ob das Material in das Angebot der Stiftung Bildung und Entwicklung aufgenommen oder abgelehnt wird.

Die Mitgliedsorganisationen des Forums Fairer Handel haben ihre Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien zur inhaltlichen Grundlage einer Bestandsaufnahme gemacht. Die für die Sekundarstufe I und II verfügbaren Bildungsmaterialien zum Fairen Handel wurden gesichtet und anhand der entwickelten Kriterien bewertet (Seitel 2009).[2] Mittelfristig soll die Material-Datenbank auf der Website des Forums Fairer Handel auf dieser Grundlage um eine Annotierung der Materialien erweitert werden, um Nutzerinnen und Nutzern innerhalb der Vielfalt der Materialien eine Orientierung zu geben. Darüber hinaus werden die Qualitätskriterien bei der Entwicklung neuer Materialien zugrunde gelegt.

Die Mitglieder des Pädagogischen Werkstattgesprächs sehen in ihrem Papier lediglich eine Orientierungshilfe für die Bildungsreferentinnen und -referenten der beteiligten Nichtregierungsorganisationen, ein verbindlicher Charakter sei nach Auskunft des Koordinators, Georg Krämer (Welthaus Bielefeld), von Anfang an unrealistisch gewesen. In dem Papier selbst heißt es: „Die hier formulierten ‚Beurteilungskriterien' wollen einen Beitrag leisten für eine bessere Qualifizierung von Unterrichtsmaterialien zum ‚Globalen Lernen'. (…) Die ‚Beurteilungskriterien' sind in erster Linie als Orientierung für jene gedacht, die mit Unterrichtsmaterialien in der Schule oder in der Erwachsenenbildung arbeiten und diese bewerten wollen. Gleichzeitig sollen sie eine Hilfestellung sein für diejenigen, die in Nichtregierungsorganisationen oder Verlagen selber Unterrichtsmaterialien des ‚Globalen Lernens' konzipieren und herausgeben." (PWG 2007).

Bleibt zweitens die eingangs gestellte und bisher noch nicht beantwortete Frage: Wie müssen Bildungs- und speziell Unterrichtsmaterialien beschaffen sein, so dass sie zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Bereich Globalen Lernens beitragen?

Die drei betrachteten Vorschläge zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien sind Teil eines größeren Prozesses in Theorie und Praxis, hinter dem sich zwei zentrale empirische Fragen verbergen:

1. Was wissen wir darüber, wie Kinder und Jugendliche Kompetenzen in einer sich globalisierenden Weltgesellschaft erwerben?
2. Wenn wir etwas darüber wissen, welche Konsequenzen müssten für die Konzeptionierung von Unterrichtsmaterialien gezogen werden?

Damit ist angesprochen, dass die Bewertung von Unterrichtsmaterialien vor der gleichen Herausforderung steht, wie die Evaluations- und Qualitätsentwicklungspraxis in der entwicklungsbezogenen Bildung bzw. dem Globalen Lernen insgesamt (vgl. ZEP 2/2008). Nachdem die Bemühungen der vergangenen zehn Jahre deutlichen Erfolg gezeigt haben und es gelungen ist, in diesem Arbeitsfeld eine praxisbezogene Evaluationskultur zu etablieren, die unter anderem in den vorliegenden Papieren zur Qualitätsentwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Ausdruck kommt, ist es nun an der Zeit, die Qualität entwicklungsbezogener Bildung bzw. des Globalen Lernens auch wissenschaftlich fundiert und forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Wir wissen in der Tat relativ wenig darüber, wie Lernende Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität erwerben. Jenseits didaktisch motivierter norma-

tiver Vorschläge (z.B. KMK/BMZ 2007; Scheunpflug/Schröck 2001) gibt es kein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell, u.a. weil es bisher praktisch keine Forschung gegeben hat, die zur Entwicklung einer Theorie globaler Lernprozesse hätte beitragen und eine theoretisch gehaltvolle Didaktik Globalen Lernens hätte befördern können.

Neben einer kürzlich vorgelegten Schultheorie jenseits der Moderne (vgl. Lang-Wojtasik 2008a; b; vgl. auch Lang-Wojtasik 2009), in der metatheoriegeleitete Vorschläge ausgearbeitet werden, die für die systematische Rahmung des Kompetenzdiskurses Globalen Lernens Relevanz haben, sind es vor allem die bedeutsamen empirischen Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Orientierungswissen von Jugendlichen in der Globalisierung (Asbrand 2009b). Die Befunde dieser Studie sind in die Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien des Forums Fairer Handel eingeflossen (s.o.). In diesem Forschungsprojekt wurde die Genese von Wissen über die Welt und Handlungskompetenz im Umgang mit weltgesellschaftlicher Kom-plexität von Jugendlichen rekonstruiert und unter anderem mit den Erfahrungen in spezifischen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten Globalen Lernens in Verbindung gebracht. Auf diese Weise konnten Lernprozesse nachgezeichnet und Aspekte einer praxeologischen Lerntheorie Globalen Lernens beschrieben werden (ebd.). In aller Kürze lassen sich drei Punkte benennen, die für die Qualität von Lehr-Lernarrangements im Globalen Lernen entscheidend sein sollten:

- Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität sind komplex in dem Sinne der Weinert'schen Definition von Handlungskompetenz (Weinert 2001) und werden in Lernarrangements erworben, die praktisches Tun in alltäglichen Erfahrungskontexten und ernsthaften Anwendungssituationen ermöglichen.
- Wenn vereinfachende Sichtweisen und verunsichernde Sicherheiten vermieden werden sollen, bedarf es angesichts der Komplexität globaler und entwicklungspolitischer Themen aber ebenso des systematischen Wissenserwerbs und einer Reflexionspraxis, die die Vielfalt der Perspektiven und Sichtweisen, ihre Begrenztheit und ganz allgemein die Kontingenz von Wissen erfahrbar macht. Globales Lernen hat demnach auch eine deutliche kognitive Dimension und erfordert einen kognitiv anregenden Unterricht.
- Eine differenzierte Weltsicht erwerben Jugendliche offensichtlich in Lehr-Lernarrangements, die geteilte Erfahrungen mit Menschen in Ländern des Südens und Nordens ‚auf Augenhöhe' also in implizit partnerschaftlich strukturierten Zusammenhängen ermöglichen (vgl. Asbrand 2009b).

Während also zu der ersten Frage danach, wie Jugendliche Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität erwerben, erste Erkenntnisse vorliegen, ist die zweite Frage nach Unterrichtskonzeptionen für Globales Lernen, die auf Kompetenzerwerb abzielen, noch völlig offen.

Vergleicht man die Praxis des Globalen Lernens bzw. der entwicklungsbezogenen Bildung mit anderen Feldern schulischen Lernens, fällt auf, dass Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen häufig durch außerschulische Akteure wie zum Beispiel NRO oder Hilfswerke produziert werden. Globales Lernen ist vor allem im außerschulischen Bereich verankert, und es ist sicherlich kein Zufall, dass die drei beschriebenen Papiere zur Qualität von Unterrichtsmaterialien in diesem Kontext entstanden sind. Dem steht die schulische Praxis gegenüber, in der es üblich ist, dass Unterrichtsideen und -materialien von Lehrkräften in ihrer Unterrichtspraxis entwickelt, erprobt und dann veröffentlicht werden. Wirft man einen Blick auf die Fächer mit der größten Erfahrung mit kompetenzorientiertem Unterricht, die Mathematik und die Naturwissenschaften, fällt auf, dass hier diese Expertise der Lehrkräfte für Unterricht systematisch genutzt wurde: Kompetenzorientierte Aufgaben und Unterrichtskonzepte wurden beispielsweise im BLK-Programm SINUS in den Schulen und durch Lehrkräfte entwickelt, die hierbei durch Fortbildungsangebote, Vernetzung und wissenschaftliche Begleitung unterstützt wurden (Hertrampf 2003). Im Blick auf die Qualitätsentwicklung Globalen Lernens im schulischen Unterricht wären demnach Projekte wünschenswert, in denen Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und mit anderen außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens diese Entwicklungsaufgabe in Angriff nehmen. Denn gute Unterrichtskonzepte entstehen vor allem im Unterricht.

Vor diesem Hintergrund sehen wir vor allem zwei Richtungen, in denen das Ringen um Qualitätskriterien kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien weiter verfolgt werden kann. Zum einen ist verstärkte empirische Forschung nötig, mit der weitere Erkenntnisse über den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen gewonnen werden. Zum anderen müssten vor dem Hintergrund dieser wachsenden Erkenntnisse weitere Unterrichtsmaterialien kontinuierlich (weiter-)entwickelt, erprobt und in ihrer Qualität geprüft werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Überlegungen zu Synergien zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren. Bei einem Blick zurück fällt auf, dass es mittlerweile Verschiedenes in Theorie, Empirie und Praxis gibt, das würdig in einem Prozess der Weiterentwicklung Qualität herausbildet, die sichtbar gemacht werden kann. Das darf als Erfolg bewertet werden. Fatal wäre es nun, die Hände in den Schoß zu legen. Vielmehr kommt es nun darauf an, richtig loszulegen.

Anmerkungen

1 Vgl. http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/pages/AN/AN__LnIn.php. Stand: 11.6.2009.

2 Auch für die Elementar- und Primarstufe wurde eine vergleichbare Bestandsaufnahme durchgeführt, allerdings noch nicht auf der Basis der Qualitätskriterien.

Literatur

Asbrand, B. (2003): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 26, H. 2, S. 7–3.

Asbrand, B. (2009a): Schule verändern, Innovationen implementieren – Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' das Globale Lernen in der Schule zu stärken. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 32, H. 1, S. 15–21.

Asbrand, B. (2009b): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster/New York/München/Berlin.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 36–43.

Blum, W. et al. (Hg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin.

BMZ/KMK (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bruder, R./Leuders, T./ Blüchter, A. (2008): Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten. Berlin.

FFH – Forum Fairer Handel (2008): Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel; veröffentlicht unter: forum-fairer-handel.de/downloadc/47632_FFH%20Kriterien%20Bildungsmaterial.pdf. Stand: 11.6..2009.

Hertrampf, M. (2003): BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Abschlussbericht. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Klinger, U. (2005): Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Eine Curriculumwerkstatt für Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungen. In: Standards. Friedrich-Jahresheft, S. 130–143.

Klinger, U. (Hrsg.) (2009): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf.

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

Lang-Wojtasik, G. (2008b): Schultheorie in der Weltgesellschaft. Anregungen für den Kompetenzdiskurs Globalen Lernens. Vortrag an der Universität Göttingen am 9.10.2008 (unv. Ms.).

Lang-Wojtasik, G. (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 33–41.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

PWG – Pädagogisches Werkstattgespräch (2007): Beurteilungskriterien von Unterrichts-materialien für das ‚Globale Lernen'; veröffentlicht unter: http://www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de/einewelt/beurteilungskriterien.pdf 11.06.2009.

SBE – Stiftung Bildung und Entwicklung (2005): Qualitätskriterien der SBE für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien; veröffentlicht unter: www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Qualitaetskriterien.pdf. Stand: 11.06.2009.

Seitel, F. (2009): Bestands- und Bedarfserhebung zu Bildungsmaterialien des Fairen Handels für die Sekundarstufen. Mainz. veröffentlicht unter: forum-fairer-handel.de/cms/downloadc/31098_Abschlussbericht%20Bildungsmaterialien%202009.pdf. Stand: 11.06.2009.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2001): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Classification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (ed.): Defining and selecting key competencies. Seattle.

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, Jg. 31, H. 2.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-empirische Bildungs- und Evaluationsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

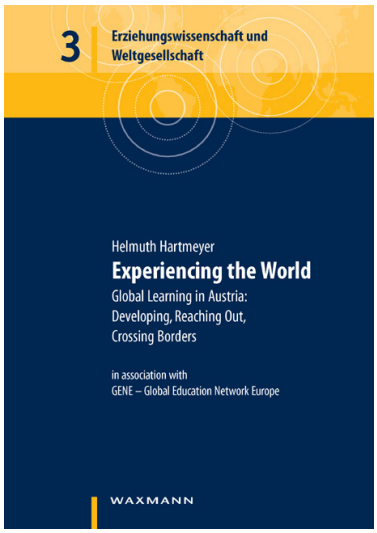
ist Professor für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz: Interkulturelle Pädagogik und Globales Lernen) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schultheorie und -forschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft.

WAXMANN

Helmuth Hartmeyer

Experiencing the World

Governments, NGOs and educators in European countries talk about the right of all people to access quality global learning. Meanwhile, little exists by way of systematic documentation or comprehensive histories of global education. This book provides an in-depth practitioner reflection on the history of global learning in Austria. It also gives a clear rationale and an impassioned plea for an educational response to issues of global interdependence and development. This book will be of interest to students of education, to NGOs active in the field, to policy-makers, and to educators interested in the fields of globalisation, education theory and policy, and the role of history in educational change.



Helmuth Hartmeyer

Experiencing the World

Global Learning in Austria: Developing, Reaching Out, Crossing Borders

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 3
2008, 196 Seiten, pb., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2081-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Susanne Krogull/Sigrun Landes-Brenner

Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext

Zusammenfassung:
Der folgende Beitrag setzt sich mit der Qualität von Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext auseinander. Hierzu werden zunächst einführend Merkmale und Ziele derartiger Begegnungsreisen definiert und danach Herausforderungen in der Durchführung dieser Reisen beschrieben. Darauf aufbauend führen die Autorinnen aus, welche Qualitätskriterien erfüllt sein sollten, um mit diesen Reisen einen Beitrag zum Globalen Lernen zu leisten.

Abstract:
The following article discusses the quality of North-South encounters. Therefore the authors define introductorily characteristics and aims of such encounters and describe challenges in their accomplishment. Against this background quality indicators are outlined which should be taken into account to ensure that these encounters contribute to a Global Education process.

Vorbemerkung

Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext sind eine häufig thematisierte Methode Globalen Lernens. Mit ihnen wird die Erwartung verbunden, dass sie helfen sollen, zum Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, zu Toleranz und zu interkulturellem Lernen beizutragen. Sie sollen einen Beitrag dazu leisten, Themen, die im eigenen Land abstrakt erscheinen, vor Ort erfahrbar zu machen, Kompetenzen für ein Leben in einer globalisierten Welt fördern und überhaupt das eigene Leben in einen globalen Kontext setzen. Gleichzeitig sind sie oftmals mit dem normativen Anspruch verbunden, Solidarität mit Menschen aus den Ländern des Südens zu wecken und für Engagement über die Reise hinaus zu motivieren.

Reisen können diese Ansprüche erfüllen, müssen es aber nicht notwendigerweise. Jedoch steigt die Wahrscheinlichkeit, wenn bestimmte Standards beachtet und umgesetzt werden.

Im Folgenden soll zunächst erläutert werden, was unter Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext verstanden wird und die Verortung im Kontext entwicklungspolitischen und Globalen Lernens offen gelegt werden. Daran anschließend werden einige Herausforderungen für Begegnungsreisen thematisiert und schließlich Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext beschrieben.

Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext

Bei Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext handelt es sich um Reisen in einem pädagogischen Lernarrangement, die sowohl von Nord-Gruppen in den Süden, als auch von Süd-Gruppen in den Norden (sog. Reverse-Programme) durchgeführt werden. Begegnungsreisen sind dadurch gekennzeichnet, dass die reisende Gruppe im Zielland mit einer Partnergruppe ein gemeinsames Programm absolviert und somit nicht das Reisen an sich im Vordergrund steht (im Sinne von Sightseeing), sondern die pädagogisch geplante Begegnung. Die Gruppen erleben gemeinsam den Alltag und die Lebensbedingungen im jeweiligen Gastland und somit auch die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Dimension von Globalisierung.

Begegnungsreisen sind meistens eingeordnet in den Kontext entwicklungspolitischem oder Globalen Lernens. Durch diese thematische Verortung gehen mit den Reisen Ziele einher, die in enger Beziehung zu diesen beiden Bereichen stehen. So geht es zum Beispiel darum, Globalisierung erfahrbar zu machen, politische, soziale und ökologische Zusammenhänge, die sonst auf abstrakter Ebene bleiben (z.B. Strukturanpassungsprogramme des IWF oder auch der Anbau und die Ernte von Kaffee und Baumwolle) zu erleben und wechselseitige Abhängigkeiten wahrzunehmen.

Des Weiteren zielen Begegnungsreisen darauf ab, Werte und Eigenständigkeiten verschiedener Systeme und Kulturen zu erkennen und zu respektieren, sowie Toleranz für andere und ein globales Bewusstsein zu entwickeln. Bezüglich der Gestaltung des Lebens der Teilnehmenden in ihrem Heimatland möchten Begegnungsreisen dazu anregen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf das Leben der Menschen in anderen Teilen der Welt und somit die eigene Rolle in der Gesellschaft und der Globalisierung zu reflektieren, um durch das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten einen Prozess des Umdenkens zu fördern und zu veränderndem Handeln zu befähigen und zu ermutigen.

Neben dieser thematischen Verortung und den damit einhergehenden Zielen sind Begegnungsreisen häufig eingebunden in bestehende Partnerschaften zwischen Organisationen, Jugendverbänden oder Gemeinden im kirchlichen Raum. Daraus leiten sich nochmals eigene Ziele für eine solche Reise im Rahmen der bestehenden Partnerschaft ab. So werden zum Beispiel Begegnungen im kirchlichen Bereich häufig in den Kontext des ökumenisch-konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung gestellt und es wird ein besonderes Augenmerk gelegt auf die Wahrnehmung des Religiösen.

Herausforderungen

Abbau von Vorurteilen und gegenseitiges Verständnis

Mit Begegnungsreisen befasst sich auf wissenschaftlicher und empirischer Basis die internationale und interkulturelle Austausch- und Begegnungsforschung, die sich seit den 1950er Jahren als ein Teilbereich der Forschung zum interkulturellen Lernen (vgl. für die deutschsprachige Diskussion im Überblick Auernheimer 2007) und der interkulturellen Psychologie (vgl. im Überblick Thomas 1996) entwickelt hat. Als lokale Schwerpunkte lassen sich der Deutsch-Französische und der Deutsch-Amerikanische Jugendaustausch und seit den 1990er Jahren auch die Begegnung mit Osteuropa erkennen. Begegnungen im Nord-Süd-Kontext werden nur marginal behandelt (vgl. z.B. Danckwortt 1988).

Mit Hilfe dieser Forschung konnten vielfältige Erkenntnisse zum Arrangement potenziell wirksamer Lehr-/Lernsituationen in Begegnungsreisen herausgearbeitet werden, die (ergänzt durch weitere Aspekte) auch für Begegnungen im Nord-Süd-Kontext Gültigkeit haben und in den später folgenden Qualitätsstandards aufgegriffen werden. Die sogenannte Kontakthypothese, die davon ausging, dass schon allein der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft während einer Reise zum Abbau von Vorurteilen führt, wurde widerlegt (vgl. Thomas 1991). Es wurde gezeigt, dass mit Begegnungsreisen nicht automatisch der Abbau von Vorurteilen und die Förderung von gegenseitigem Verständnis verbunden sind. Zu erwarten sind auch Ausgrenzung, Diskriminierung und die Verfestigung von Vorurteilen sowie Über- bzw. Unterlegenheitsgefühle (vgl. auch Asbrand 2007; Krogull i.V.). Außerdem wurde nachgewiesen, dass die Wahrscheinlichkeit eines Beitrags zu gegenseitigem Verständnis und interkulturellem Lernen potenziell wahrscheinlicher ist, wenn die Begegnung pädagogisch kompetent begleitet sowie vor- und nachbereitet wird und hinsichtlich ihrer didaktischen Rahmenbedingungen kultursensibel konstruiert wird (vgl. Zeutschel 2002).

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch die Länge der Begegnung. Es konnten die relativ geringen Wirkungen einer ‚Kurzzeitpädagogik' nachgewiesen werden, was zu der Notwendigkeit einer Maßnahmenkette über längere Zeit bzw. eines ‚Programmpakets', in dem sich mehrere pädagogische Maßnahmen ergänzen, führte (vgl. Danckwortt 1995) (s. auch Begegnungen als Teil eines Lernprozesses).

Begegnung auf gleicher Augenhöhe

Begegnungsreisen sind mit dem Anspruch verbunden, Begegnungen auf gleicher Augenhöhe zu sein. Die Reise findet unter gleichwertigen Partnern statt bei der nicht eine Seite die andere dominiert, sondern Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Gleichzeitig erschweren jedoch sowohl die Geschichte Europas als Kolonialmacht und seine Entwicklungszusammenarbeit als auch der meist unterschiedliche ökonomische Status der Begegnungsgruppen diese Begegnung auf Augenhöhe.

Die Beziehung Europas zu den Ländern des Südens ist in vielen Fällen die Geschichte einer Kolonialmacht. Damit einher geht die Wahrnehmung, dass die Länder des Südens den Ländern des Nordens unterlegen waren bzw. noch sind. Paternalismus und Assentialismus sind auch heute noch als Verhaltensweisen des Nordens gegenüber dem Süden auffindbar. In diesem Kontext gilt es auch die Rolle der Entwicklungszusammenarbeit zu reflektieren, die nicht immer positiv bewertet wird sondern auch im Verdacht steht, eine neue Form des Kolonialismus zu sein und gerade die Überlegenheit des Nordens gegenüber des Südens zu untermauern (vgl. Tandon 2008). Selbst wenn die Kolonialzeit des Süd-Landes schon einige Jahrzehnte zurück liegt und selbst wenn nicht Deutschland die Kolonialmacht war, so werden doch Deutsche als ‚Weiße' häufig als in Verbindung mit der ehemaligen Kolonialmacht stehend wahrgenommen und sei es nur aufgrund der Hautfarbe. Sowohl bei Menschen im Norden als auch bei Menschen im Süden lassen sich die Einstellung nachweisen, dass ‚Weiße' den ‚Schwarzen' überlegen sind bzw. die umgekehrte Perspektive als Selbstzuschreibung, dass die ‚Schwarzen' den ‚Weißen' unterlegen sind (vgl. Kabou 2009; Krogull i.V.).

Gleichzeitig ist es für die meisten Begegnungen im Nord-Süd-Kontext konstitutiv, dass Gruppen mit unterschiedlichem ökonomischen Status aufeinander treffen. Meist sind es die Nord-Gruppen, die nicht nur für die Kosten ihrer eigenen Reise, sondern auch für die Kosten der Begegnungsgruppe im Partnerland aufkommen und bei Reisen von Gruppen aus dem Süden in den Norden für die finanziellen Ressourcen der Reise sorgen. Dieser Aspekt kann jedoch während der Reise nicht ausgeklammert oder ignoriert werden, da er im Alltag der Begegnung immer wieder zum Vorschein tritt und vor allem beiden Gruppen bewusst ist. Durch dieses strukturelle Gefälle wird die intendierte Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit der Gruppen auf der ökonomischen Seite in ein Ungleichgewicht gebracht und erschwert die Begegnung auf Augenhöhe.

Einer Begegnung auf Augenhöhe muss es gelingen, sich dieser Herausforderungen bewusst zu sein und die Frage von Gleichwertigkeit nicht an den Zugang zu Ressourcen (sei es Finanzen, sei es Bildung, etc.) oder die Verteilung von Macht zu binden, sondern durch das Anstoßen eines gemeinsamen Lernprozesses, in dem voneinander und miteinander gelernt wird, gerade von diesen strukturellen Differenzen zu entkoppeln. Dabei bedarf es jedoch eines bewussten, transparenten, offenen und dabei gleichzeitig taktvollen Umgangs mit der Tatsache, dass diese ökonomische Disparität vorhanden ist.

Begegnungsreisen als Teil eines Lernprozesses

Durch die Einbettung der Begegnungsreisen in das Globale Lernen bzw. die entwicklungspolitische Bildungsarbeit wird der Begegnung eine Funktion in diesem Lern- oder Bildungsprozess zugeschrieben (vgl. zu dem gesamten Absatz EED 2009). Sie wird somit nicht als etwas in sich Geschlossenes betrachtet, sondern als ein integrierter Teil in diesem Lernprozess. Da dauerhafte und tiefer gehende Lernerfahrungen sich nur dann entfalten können, wenn sie an vorhandenes Wissen und vorhandene Bewusstseinsstrukturen anknüpfen können, muss der Lernprozess schon vor der Reise begonnen haben und auch über die Reise hinaus weitergeführt werden. Gerade wenn mit einer solchen Begegnungsreise der Anspruch verbunden ist, auch das Handeln der Teilnehmenden in ihrem eigenen Umfeld zu reflektieren und es in Bezug zu einem Leben in der Weltgesellschaft und Globalisierung zu setzen, bedarf es eines längerfristigen Prozesses, der nicht mit der Reise an sich abgeschlossen ist.

Nur in der verbindlichen zwischenmenschlichen Begegnung, die auch Elemente des zusammen Lebens und Arbeitens enthält, kann sich eine Annäherung an oder sogar ein Verständnis für eine fremde Kultur entwickeln, können Erfahrungen von grenzüberschreitender Gemeinschaft und Zusammengehörigkeitsgefühl gemacht werden. Es geht bei Begegnungsreisen nicht darum, möglichst viel Wissen über Land und Leute, Geschichte und Politik anzuhäufen, Wissen aus diesen Bereichen sollten sich die Teilnehmenden im Vorfeld der Begegnung aneignen, sondern um einen sozialen Lernprozess, in dem die Perspektive gewechselt und in Kommunikation miteinander ein wechselseitiges Verständnis füreinander entwickelt wird. Letztlich geht es darum, einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu schaffen, in dessen Rahmen die Gruppen miteinander interagieren können. Dies geschieht umso leichter, je enger die thematisch-inhaltliche Ausrichtung mit dem Alltag der Gruppen verknüpft ist. Daraus leitet sich ab, dass unabhängig von den Sprachkompetenzen – die eine wichtige Rolle spielen – die Kommunikation und das miteinander Arbeiten leichter fällt, wenn die Gruppen aus ähnlichen Lebenskontexten stammen.

Stehen Begegnungsreisen im Kontext einer Partnerschaft zwischen Organisationen, Verbänden oder Gemeinden, so kommt dem gemeinsamen Lernprozess und dem gegenseitigen Kennenlernen eine besondere Bedeutung zu. Auf der Grundlage dieser Prozesse können Begegnungsreisen einen großen Beitrag zum Globalen Lernen und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit innerhalb des Rahmens der Partnerschaft bilden.

Jugendliche in Begegnungsreisen

Begegnungsreisen sind ein etablierter Bestandteil der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bzw. des Globalen Lernens mit Erwachsenen. Darüber hinaus beteiligen sich viele Erwachsene im Rahmen von Partnerschaften an solchen Reisen. Doch auch Jugendliche nehmen verstärkt an Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext teil. Während solche Reisen mit Jugendlichen in Länder des Südens bereits seit den siebziger Jahren Bestandteil des (damaligen) Bundesjugendplans waren (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995; Band 3; S. 155ff.), was dazu beigetragen hat, dass sich in diesem Feld eine rege Begegnungspraxis entwickelt hat, sind Begegnungsreisen oder Austauschprogramme im schulischen Umfeld eher noch eine Seltenheit. Allerdings kann ein Anwachsen ihrer Zahl in den letzten Jahren wahrgenommen werden, nicht zuletzt aufgrund der Förderung durch das ENSA-Programm, dem Entwicklungspolitischen Schüleraustausch von InWent.

Begegnungsreisen in Länder des Südens unterscheiden sich jedoch stark von Schulaustauschprogrammen im europäischen Kontext oder von Jugendfreizeiten, denn sie stellen hohe Anforderungen an die Persönlichkeit der Teilnehmenden. Erlebnisse während einer solchen Reise können prägend sein, teilweise auch belastend, oftmals betreffen sie existenzielle Fragen des eigenen Lebens. Sich auf der Grundlage der eigenen kulturellen Verortung auf andere kulturelle Rahmungen einlassen zu können erfordert zum einen bewusst einen eigenen Standpunkt zu haben und zum anderen die Fähigkeit, einen Perspektivwechsel vornehmen zu können. Teilnehmende an einer Begegnungsreise müssen darüber hinaus in der Lage sein, solche Erfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten, was eine gewisse persönliche Reife voraussetzt.

Qualitätsstandards für Begegnungsreisen

Die im Folgenden beschriebenen Standards leiten sich aus dem zuvor beschriebenen Verständnis von Begegnungsreisen als einem Aspekt entwicklungspolitischen oder Globalen Lernens ab. Sie resultieren aus der Beachtung der Ergebnisse der internationalen und interkulturellen Austausch- und Begegnungsforschung, sowie der eigenen langjährigen Praxis der Autorinnen und schließen an die Kriterien des EED[1] für Ökumenische Lernreisen an. Die hier vorgestellten Qualitätskriterien beziehen sich auf das Globale Lernen der Teilnehmenden der deutschen Gruppen. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass es nicht „das Begegnungsprogramm" an sich gibt, sondern sich jede Reise hinsichtlich ihrer spezifischen Ziele, ihrer Teilnehmenden, der politischen Rahmenbedingungen etc. unterscheidet. Dennoch lassen sich bestimmte Standards festhalten, die für alle Reisen gelten sollten (vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002).

Einbettung in einen längerfristigen Lernprozess

Sollen Reisen einen Beitrag zu Globalem Lernen leisten, können sie nicht am Anfang dieses Lernprozesses stehen, sondern sollten in ihn eingebettet sein. Gruppen, die reisen oder Gäste empfangen, sollten sich schon möglichst über einen längeren Zeitraum mit entwicklungspolitischen bzw. globalen Fragestellungen auseinandergesetzt haben. In jedem Fall sollte vor dem Begegnungsprogramm eine Beziehung oder sogar eine Partnerschaft mit der Partnergruppe aufgebaut worden sein. Es ist wichtig, dass Gäste und Gastgeber bereits einen Eindruck voneinander gewonnen haben, etwas über die anderen wissen, bevor sie reisen. Dies kann über einen E-Mail Austausch, per Skype oder auch klassisch per Brief passieren.

Intensive Vorbereitung

Um gute Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Teilnehmenden positive Lernerfahrungen aus einer Begegnung mitnehmen, sollten alle Beteiligten zunächst ihr eigenes persönliches Umfeld, das der Reisegruppe und der Gastgruppe reflektieren: In welchem Umfeld lebe ich? Wie bin ich sozial, politisch und gesellschaftlich eingebunden? Was macht meine eigene Identität als Deutsche/r aus? Was habe ich mit den anderen Teilnehmenden zu tun? Als weiteren Schritt empfiehlt es sich, sich über das Land und das politische, gesellschaftliche, kulturelle und soziale Umfeld der Partnergruppe zu informieren und auch darüber, welche Verbindungen es zwischen dem eigenen Land und dem der Partner gibt und in der Vergangenheit gab. Wichtig ist auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie man die eigene Kultur, das eigene Land präsentieren möchte.

Im Rahmen der Vorbereitung einer Begegnungsreise sollte eine Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturen angestoßen und erste Schritte zu interkultureller Kompetenz gemacht werden.

Qualifizierte Leitung

Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext bedürfen gut ausgebildeter Leitungskräfte mit unterschiedlichsten Kompetenzen, die mit den anfallenden Herausforderungen in den Bereichen Gruppendynamik, Interkulturelles, thematische Fachlichkeit und Organisation angemessen umgehen können. Dabei stellt ein internationales Leitungsteam mit Mitgliedern aus beiden

Gruppen oftmals eine Herausforderung dar. Dies ist jedoch unabdingbar, um zum einen die Gleichwertigkeit der Partner/-innen umzusetzen und zum anderen Entscheidungen gemeinsam zu fällen und somit die Bedürfnisse und Wünsche beider Seiten gleichmäßig zu berücksichtigen.

Aktive Beteiligung aller Teilnehmenden

An der Planung der Begegnungsreise, der Vor- und Nachbereitung sowie an der Durchführung des Programms sollten alle Teilnehmenden beider Länder gleichermaßen beteiligt sein. Dies gilt sowohl für die beteiligten Gruppen in ihren Ländern als auch in der Abstimmung und Kommunikation der Gruppen beider Länder untereinander. Das Programm sollte gemeinsam gestaltet und die Themen bzw. Themenfelder zusammen ausgesucht werden. So kann das Begegnungsprogramm zu einem gemeinsamen Anliegen werden, in dem sich jede/r mit ihren/seinen Anliegen wieder findet und für dessen Gestaltung mitverantwortlich ist. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass sich die einzelnen Teilnehmenden einbringen können und die jeweils anderen Teilnehmenden als gleichwertige Partner ansehen.
Die Bereitschaft, sich aktiv in die Planung, Vorbereitung und in das Begegnungsprogramm einzubringen sollte eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an der Begegnungsreise sein.

Klare Zielsetzung

Alle Beteiligten sollten gemeinsam das Ziel der Begegnungsreise als (nationale und internationale) Gruppe sowie als Einzelpersonen identifizieren. Die Ziele sollten mit Blick auf die Gruppe und auch auf den einzelnen Teilnehmenden spezifisch, messbar, angemessen und erreichbar sein, d.h. dass die Ziele realistisch und umsetzbar sein müssen. Bei der Zielfindung sollte unbedingt auf die Besonderheiten und die Chancen, die Begegnungsreisen eröffnen, eingegangen werden. Begegnung und Austausch mit Menschen aus einem anderen Umfeld sollten dabei nicht nur im Blick sein sondern den Ausschlag für die Festlegung des Ziels geben.

Fokussierung auf ein Thema

Für die Begegnungsreise sollten alle Teilnehmenden gemeinsam ein Schwerpunktthema festlegen, das in Bezug zu den beschriebenen Zielen der Reise steht. Das Thema sollte nicht abstrakt sein sondern möglichst direkt das Lebensumfeld der Teilnehmenden betreffen, so dass es möglich ist, einen direkten Bezug zum eigenen Leben und dem der Partner herzustellen und globale Zusammenhänge zu erkennen. Diese können dann im Rahmen der Begegnungsreise und danach bearbeitet werden.



Gemeinsame Durchführung eines Projektes (Foto: © Christophe Klocke)

Reflexionsphasen

Ein nachhaltiger Lernprozess von Begegnungsreisen setzt voraus, dass Erfahrungen miteinander reflektiert werden. Dies gilt für die Planung und Vorbereitung der Reise, sowie für das Begegnungsprogramm selbst und auch für die Nachbereitung. Bei der Planung von Begegnungsreisen sollten Räume zur Reflexion, Zwischenauswertung und Auswertung einplant werden. Es empfiehlt sich, Zeit für tägliche Reflexionsrunden zu berücksichtigen. Dabei kann es sinnvoll sein, dass diese teilweise separat in den Gruppen der Besuchenden und der Gastgeber

stattfinden. Die Leitung muss in der Lage sein, flexibel mit den Reflexionen umzugehen und sie nach Bedarf zu gestalten. Manchmal reicht ein kurzes Blitzlicht, manchmal bedarf es längerer Einheiten.

Regelmäßige Reflexionsrunden haben unterschiedliche Funktionen. Sie dienen dazu, das Ziel im Auge zu behalten und immer wieder den Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden herzustellen. Ferner können durch regelmäßige Reflexionsphasen Unstimmigkeiten aufgedeckt und ausgeräumt werden, bevor sie sich manifestieren und zu Unmut führen. Auch kulturell bedingte Missverständnisse oder Unverständnisse können so angesprochen und miteinander diskutiert, manchmal sogar geklärt werden.

Spätestens nach der Hälfte des Programms sollten sich alle Teilnehmenden zu einer ausführlichen Zwischenauswertung zusammensetzen. Zu diesem Zeitpunkt besteht noch die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse der Gruppen einzugehen, die unter Umständen vorab so nicht einplanbar waren. Sollte sich im Rahmen einer Zwischenauswertung das Ziel als unrealistisch erweisen, ist es sinnvoll, es an die Möglichkeiten der Begegnungsreise anzupassen. Das gilt auch für das Programm. Sollte sich herausstellen, dass es zeitlich zu eng geplant ist oder an den Interessen (einiger) vorbei geht, kann noch rechtzeitig auf diese Defizite eingegangen werden.

Eine gemeinsame Endauswertung sollte die Begegnungsreise abschließen.

Vergleichbarkeit der Lebenskontexte

Die Teilnehmenden der Begegnungsreise beider Länder sollten aus vergleichbaren Lebenskontexten kommen (d.h. z.B. Studenten begegnen Studenten und Bauern begegnen Bauern, jedoch nicht Studenten begegnen Bauern). Gleichzeitig ist es notwendig, die Zusammensetzung der Gruppen auf die thematische Ausrichtung des Programms und dessen Zielsetzung auszurichten. Auch wenn die Zielgruppe z.B. bei einer Jugend- und Frauenbegegnung bereits vorgegeben ist, gilt es auch in diesem Fall darauf zu achten, dass die Teilnehmenden aus vergleichbaren Lebenszusammenhängen kommen. Hierbei können z.B. die gesellschaftliche und berufliche Einbindung aber auch die thematische Auseinandersetzung mit einem Thema als Kriterien herangezogen werden. Ferner sollte die Gruppenzusammensetzung zur thematischen Ausrichtung des Programms passen. Die Teilnehmenden sollten einen Bezug zu den im Rahmen der Begegnungsreise behandelt Inhalten haben bzw. bereits Vorerfahrungen zu diesen mitbringen. Während der Begegnungsreise kann dann tiefer in die Themen eingestiegen und sich differenzierter mit ihnen auseinandergesetzt werden.

Angemessene Gruppengröße

Die Gruppengröße muss gewährleisten, dass gemeinsame Lernprozesse stattfinden können, alle Teilnehmenden miteinander in Bezug treten und sich in einer gewissen Tiefe austauschen können.

Hinsichtlich des Transportes vor Ort darf die Gruppe nicht so groß sein, dass sie sich nicht mehr in öffentlichen Verkehrsmitteln bewegen kann. Bei der Gruppengröße gilt es außerdem zu bedenken, dass beide Gruppen gleichermaßen am Programm teilnehmen können und nicht die gastgebende Gruppe durch einen (zu) hohen organisatorischen Aufwand davon abgehalten wird.

Ausreichende Zeitressourcen

Die Begegnungsreise muss den Teilnehmenden genügend Zeit einräumen, um den Alltag hinter sich zu lassen, sich aufeinander einzulassen und sich gegenseitig persönlich kennen zu lernen bzw. sich einander anzunähern, um sich dem gewählten Thema anzunähern, es in einer gewissen Tiefe zu bearbeiten und Bezüge zu den jeweiligen Lebensfeldern herzustellen.

Neben der inhaltlichen Beschäftigung mit dem Schwerpunktthema sollte auch Zeit dafür sein, den Lebensalltag der Gastgeber und das Leben im Gastland kennen zu lernen. Freizeit, die es den Teilnehmenden ermöglicht, zur Ruhe zu kommen, eigene Interessen wahrzunehmen oder geknüpfte Kontakte auf privater Basis zu vertiefen, sollte ebenfalls eingeplant werden.

Soll dies alles berücksichtigt werden, wird deutlich, dass eine solche Begegnungsreise mindestens drei Wochen dauern sollte, da im Rahmen einer Kurzreise nicht die nötigen zeitlichen Kapazitäten vorhanden sind.

Stimmigkeit von Programm und Ziel der Reise

Das Programm der Begegnung muss das Schwerpunktthema aufgreifen. Ferner sollten sich die Teilnehmenden klar darüber sein, was sie mit welchem Programmpunkt bezwecken wollen und was die jeweiligen Programmpunkte mit dem Ziel der Begegnungsreise zu tun haben.

Außerdem sollte das Programm der Begegnung Ruhephasen aufnehmen und Zeit für Reflexionen einplanen (siehe den Aspekt Reflexionsphasen). Daneben muss Raum sein, dass sich die Teilnehmenden auch begegnen können sowie Zeit zum Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und der anderen Lebenswelt.

Auch wenn ein Zusammentreffen mit der Partnergruppe, selbst wenn in einer gewissen Regelmäßigkeit Begegnungsreisen stattfinden, eher eine Besonderheit oder gar eine einmalige Ausnahme darstellt, sollte darauf geachtet werden, dass das Programm nicht überfrachtet wird. Es besteht sonst die Gefahr, dass die Teilnehmenden dadurch überlastet werden und das eigentliche Ziel der Begegnungsreise in den Hintergrund gedrängt wird.

Nachbereitung

Sollen die Lernerfahrungen der Begegnungsreise im Alltagsleben der Teilnehmenden ankommen, dann sollte die Reise unbedingt intensiv nachbereitet werden. Zum einen geht es darum, die gemachten Erfahrungen mit einigem Abstand gemeinsam zu reflektieren. Zum anderen sollten Absprachen getroffen werden, wo und wie die Gruppe und jede/-r Einzelne das Gelernte und Erfahrene ganz konkret einbringen kann, wo es in bereits bestehendes Engagement einfließen und was neu damit angestoßen werden soll. Es bietet sich an, diese Aspekte schon während der Vorbereitung anzusprechen und nach der Begegnungsreise zu konkretisieren.

Zeitlicher Abstand

In Anbetracht der oben erläuterten Kriterien für Begegnungsreisen versteht es sich von selbst, dass einer Begegnungsreise

nicht direkt die nächste folgen sollte. Es braucht Zeit, bis das Erlebte verarbeitet ist, bis das Erfahrene in Engagement einfließen kann und bis eine folgende Reise entsprechend vorbereitet ist.

Wechselseitige Durchführung

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext häufig den normativen Anspruch haben, zu mehr internationaler Gerechtigkeit beizutragen, sollten die Begegnungsreisen wechselseitig stattfinden.

Begegnungsreisen können zum Globalen Lernen und zur entwicklungspolitischen Bildung einen wichtigen Beitrag leisten. Um dies zu erreichen, müssen sie jedoch gewissenhaft und professionell geplant und durchgeführt werden. Die in diesem Beitrag aufgeführten Standards mögen für Gruppen, die eine Begegnungsreise planen, recht anspruchsvoll erscheinen. Vor dem Hintergrund ökologischer Aspekte, sozialer Auswirkungen auf die Menschen in den Zielländern und der oft recht kurz greifenden Lernerfahrungen, die ohne diese Rahmenbedingen aus Begegnungsreisen resultieren können, scheinen sie uns jedoch angemessen. Wenn Reisen den Anspruch erheben, zum Globalen Lernen beizutragen, sollten sie sich an den genannten Qualitätsstandards messen lassen.

Letztendlich wird jedoch jede Begegnungsreise, die versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, eine Annäherung an diese Standrads bleiben. Die Standards sind der Versuch, Eckpunkte dafür zu formulieren, unter welchen Rahmenbedingungen Begegnungsreisen zum Globalen Lernen beitragen können.

Anmerkung

1 Der Evangelische Entwicklungsdienst (EED) fördert entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Deutschland. Begegnungsprogramme bzw. Reisen sind Teil dieses Förderbereichs. Ziel aller vom EED in Deutschland geförderten Maßnahmen ist es, dass ‚entwicklungspolitisches Lernen' stattfindet. Seit 1977 wurden ungefähr 3.000 Reisen von Nord nach Süd oder von Süd nach Nord gefördert. Im Rahmen dieser Programme haben sich, unterstützt mit Kirchensteuergeldern, mehr als 15.000 Menschen auf Reisen begeben, mit der Bereitschaft, voneinander zu lernen, um globale Ungerechtigkeiten zu überwinden (vgl. Landes-Brenner 2007).

Literatur

Asbrand, B. (2007): Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, S. 8–14.

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5. Auflage. Darmstadt.

Danckwortt, D. (1988): Besondere Aspekte des Schüleraustausches mit Entwicklungsländern. In: Thomas, A. (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP Bulletin 58. Saarbrücken-Fort Lauderdale. S. 283–287.

Danckwortt, D. (1995): Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950 – 1990. In: Thomas, A./Abdallah-Pretceille, M. (Hg.): Interkultureller Austausch. Deutsche und Französische Forschungen zum interkulturellen Lernen. Deutsch-Französische Studien 5. Baden-Baden, S. 149–156.

EED (Hg.) (2009): EED Scriptum2: Voneinander Lernen – ökumenische Lernreisen gestalten. Bonn.

Kabou, A. (2009): Weder arm noch ohnmächtig: eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer. 3. Auflage. Basel.

Krogull, S. (in Vorbereitung): Jugendliche in Begegnungsreisen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern – eine empirische Rekonstruktion ihrer Orientierungen zu Weltgesellschaft und Globalisierung, Dissertation in Vorbereitung, Universität Erlangen-Nürnberg.

Landes-Brenner, S. (2007): Voneinander Lernen für eine menschliche Globalisierung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, S. 40–41.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2002): Bildet Reisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Kreienbaum, M.A. u.a. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt/Main, S. 17–35.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt; Band 1: Theorieliteratur, Arbeits- und Unterrichtsmaterialien; Band 2: Schule und Lehrerbildung; Band 3: Jugend- und Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.

Tandon, Y. (2008): Unbehagen des Südens. In: E+Z, H. 07–08, S. 299–301.

Thomas, A. (1991): Abbau von Vorurteilen durch internationale Jugendbegegnungen. In: Studienkreis für Tourismus (Hg.): Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Tourismus. Bonn. S. 7–14.

Thomas, A. (Hg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen.

Zeutschel, U. (2002): Austauschforschung: Ihre Entwicklung und Beiträge für die Praxis, veröffentlicht im Internet 2002; http://www.forscher-praktiker-dialog.de/download/ausforsch.pdf; 14. Januar 2006.

Susanne Krogull

leitet seit über zehn Jahren Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext und schreibt derzeit berufsbegleitend ihre Dissertation über Jugendbegegnungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern.

Sigrun Landes-Brenner

ist beim Evangelischen Entwicklungsdienst u. a. für die Beratung und Qualifizierung von Gruppen, die Begegnungsreisen planen, zuständig.

Manuel Blendin/Julia Goebel/Birgit Schößwender

Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit im Fairen Handel

Zusammenfassung:
Der Beitrag beleuchtet zunächst die aktuelle Rolle der Bildungsarbeit im Fairen Handel und die laufenden Bemühungen um Qualitätsentwicklung. Anschließend werden im zweiten Teil speziell die Weltläden in den Fokus genommen. Für die Praxis der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit sind sie in der Regel der praktische und konkrete Anknüpfungspunkt zum Fairen Handel.

Abstract:
The article initially highlights the current role of education in Fair Trade and the ongoing efforts for developing quality. Subsequently, the authors focus specifically on Fair Trade stores. They usually are the practical and concrete link between the practice of curricular and extracurricular education and Fair Trade.

Bildungsarbeit im Fairen Handel

Ursprünglich gestartet als Bildungsbewegung, macht der Faire Handel aktuell hauptsächlich durch große Umsatzzuwächse von sich reden. Doch nach wie vor zählt die Informations- und Bildungsarbeit – neben der Projektunterstützung bzw. dem Verkauf und der politischen Arbeit – zu den ‚drei Säulen' des Fairen Handels. Was unter Bildungsarbeit konkret verstanden wird, mit welchen Zielsetzungen, Inhalten und Methoden sie realisiert wird, war und ist Veränderungen unterworfen.

Rolle der Bildungsarbeit im Fairen Handel

Eine allgemein gültige Begriffsdefinition ‚Bildungsarbeit im Fairen Handel', die sich für diesen Artikel korrekt zitieren ließe und auf der weitere Ausführungen aufgebaut werden könnten, gibt es nicht. Die einschlägigen Publikationen weisen vor allem darauf hin, dass Bildungsarbeit im Fairen Handel sehr vielgestaltig ist, von verschiedensten Akteuren realisiert und auch jeweils ein wenig anders gedeutet wird – und verzichten in der Regel auf eine konkrete Definition (u.a. Callenius 2002).

Eine gewisse Einigkeit besteht darüber, dass es neben der politischen Kampagnenarbeit vor allem die Bildungsarbeit ist, die dem Fairen Handel eine wichtige Funktion über das konkrete Handelsgeschäft hinaus verleiht, da durch sie die herkömmliche Handelspraxis in Frage gestellt wird und die Auseinandersetzung mit Welthandelsstrukturen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten über ‚fair einkaufen' hinaus geschieht. Bildungsarbeit ist also einer der ‚Hebel', um Armut, Unterentwicklung, Hunger, Ausbeutung, Umweltzerstörung usw. entgegenzuwirken. In jüngerer Zeit mehren sich auch die Stimmen, die Bildungsarbeit (neben Kampagnen) als das ‚Alleinstellungsmerkmal' der Weltläden und Basisgruppen im Fairen Handel betonen, das deren Profil als entwicklungspolitische NRO und Teil einer sozialen Bewegung sichern hilft (vgl. Raschke 2009, S. 475f.). Der Verkauf fair gehandelter Produkte würde dafür allein nicht genügen, denn das erledigen konventionelle Unternehmen und Supermärkte – zumindest für einige Produkte – u.U. ebenso erfolgreich. Dennoch soll damit nicht der alte und viel diskutierte Gegensatz zwischen ‚Verkauf' und ‚Bildung' erneut heraufbeschworen werden. Vielmehr hat sich über die Jahre hinweg gezeigt, dass es beispielsweise die im Verkauf professionellen und attraktiven Weltläden sind, die auch professionelle Bildungsarbeit machen (vgl. Schößwender 2003, S. 3f.). Zudem prägt das Miteinander von Produkten und Inhalten die vielfältigen Handlungs- und Lernmöglichkeiten im Fairen Handel und macht ihn dadurch anschlussfähig und attraktiv für viele Menschen (vgl. Asbrand 2003).

Was das Verständnis der Funktion von Bildungsarbeit betrifft, so hat sich im Laufe der Jahre die Erkenntnis durchgesetzt, dass Bildungsarbeit etwas anderes ist als ein gutes Verkaufsgespräch oder die Kommunikation möglichst vieler aufrüttelnder Fakten und dass ‚mehr Wissen' nicht automatisch zu ‚gutem Handeln' führt. Zu einem durch die Bewegung abgestimmten Konzept von Bildung führte dies noch nicht, wohl aber zu einer Tendenz in Richtung Globales Lernen (s.u.). Die Bandbreite in der Praxis ist, z.B. bezogen auf die Zielsetzungen von Bildungsarbeit, jedoch noch immer groß und reicht von kritischer (und ergebnisoffener) Reflexion von Globalisierung bis hin zur Gewinnung von (jungen) Mitarbeitenden oder Neukundinnen und Neukunden.

Was die Zielgruppen der Bildungsarbeit im Fairen Handel betrifft, so bildete sich hier ein Fokus auf Kinder- und Jugendliche in schulischen und außerschulischen Settings heraus. Zwar richtet sich die Bildungsarbeit – wie der Faire Handel insgesamt – theoretisch an alle Altersgruppen, in der Praxis überwiegen jedoch Angebote, Materialien, Konzepte für die acht bis 18-jährigen. Angebote für Erwachsene bestehen zumeist aus Vorträgen und kommen ansonsten eher aus dem Bereich der Marketing- und Kampagnenaktivitäten. Eine Ausnahme bilden hier Fortbildungsangebote für Mitarbeitende.

Akteure in der Bildungsarbeit

Die Akteure, die in Deutschland den Fairen Handel tragen, sind im Kern die Importeure (u.a. BanaFair, dwp, EL PUENTE, GEPA), die Weltläden als wichtige Anlaufstelle und Vertriebsschiene und die Organisation TransFair, die in Deutschland das Fairtrade-Siegel vergibt. Dazu kommen Institutionen und Zu-

sammenschlüsse, die den Fairen Handel als einen wichtigen Teil ihrer Arbeit begreifen und ihn auf verschiedene Art und Weise unterstützen, wie die kirchlichen Hilfswerke und Jugendverbände, die entwicklungspolitischen Landesnetzwerke und Organisationen sowie die Verbraucher-Initiative.

Die Bedeutung von Bildung und Bildungsarbeit ist bei den verschiedenen Akteuren im Fairen Handel unterschiedlich groß; gerade die nur wenig ins Alltagsgeschäft involvierten Unterstützerinnen und Unterstützer sehen hier oftmals ihren Hauptfokus, während die tägliche Verkaufsarbeit bei den Kernakteurinnen und -akteuren das durchaus gewünschte Augenmerk auf Bildung oftmals erschwert. Mit der unterschiedlichen Fokussierung geht auch ein unterschiedlicher Ressourceneinsatz und Grad an Professionalität bzw. Fachkenntnis in Bildungsthemen einher, was wiederum zu recht verschiedenen Qualitätsniveaus der konkreten Bildungsaktivitäten führt.

Dazu kommt, dass es weitere Akteure ‚von außerhalb' gibt, die den Fairen Handel als Thema aufgreifen. Zudem ist er auch Thema im Schulunterricht, ohne dass dabei immer ein außerschulischer Akteur involviert oder dessen Materialien genutzt werden. So gibt es in der Praxis mindestens drei Kombinationen von Fairem Handel und Bildungsarbeit:

- Bildungsarbeit über Fairen Handel: Sie wird in der Regel durchgeführt von ‚Bildungsprofis', z.B. Lehrkräften, und findet außerhalb der Fair-Handels-Struktur statt – ggf. unter Nutzung des Materialangebots der Fair-Handels-Akteure. Dazu kommen Materialien, in denen der Faire Handel thematisiert wird und die nicht von einschlägigen Fair-Handels-Akteuren verantwortet werden, wie beispielsweise Schulbücher.
- Bildungsarbeit der mittel- oder unmittelbar beteiligten Akteure des Fairen Handels zum Fairen Handel selbst – und zwar sowohl nach innen als Qualifizierungsmaßnahmen, als auch für externe Zielgruppen. Dabei spielen sowohl die Erstellung und Verbreitung von Materialien als auch die Durchführung konkreter Angebote eine Rolle (die Teilnahme an Projekttagen in Schulen, die Möglichkeit des Besuchs im Weltladen usw., die Konzipierung einer Fair-Handels-Kampagne für Jugendliche, siehe auch www.fairbrechen.de). Das Spektrum an Veranstaltern ist dabei heterogen: Unter den aktiven Personen finden sich ‚Bildungsprofis' mit einschlägiger Ausbildung und umfangreichem pädagogischem Wissen ebenso wie mehr oder weniger kenntnisreiche Laien, Haupt- wie Ehrenamtliche.
- Bildungsarbeit der Akteure des Fairen Handels mit breitem Ansatz und weit über den Fairen Handel hinaus: z.B. sind viele Weltläden, aber auch Hilfswerke, Jugendverbände, Landesnetzwerke usw. in ihren Bildungsaktivitäten viel breiter aufgestellt und thematisieren ebenso andere Aspekte von Globalisierung und Entwicklung.

Fokus auf Qualität

Diese Vielgestaltigkeit der Bildungsaktivitäten und die Heterogenität der Akteure, die zudem in verschiedenen Systemen beheimatet sind, erschweren eine stringente Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit im Fairen Handel. Kontinuierlich arbeiten lässt sich insbesondere an dem, was mehr oder weniger direkt von Organisationen des Fairen Handels verantwortet wird: Qualitätskriterien für Materialien – also für das, was aus dem Fairen Handel ‚in die Welt hinaus' geht – und Qualitätskriterien für selbst durchgeführte Bildungsangebote.

Wie oben erwähnt wird dies erschwert dadurch, dass sowohl eine gemeinsame Definition von Bildungsarbeit im Fairen Handel fehlt, wie auch ein Konsens über deren Zielsetzungen, der von allen Akteuren getragen wird. Demzufolge fehlt auch der allgemeine Kanon an Kriterien, was denn die Qualität von Bildungsarbeit im Fairen Handel ausmacht. Dennoch besteht ein gewisser Konsens unter den Bildungsfachleuten im Fairen Handels, dass die Grundsätze, Herangehensweisen und Methoden des ‚Globalen Lernens' den ‚state of the art' darstellen. Wenn es eine Auseinandersetzung mit Qualität gibt, dann dient das Globale Lernen als Referenzrahmen und Richtschnur für Angebote, Projekte, Materialien und ihre Bewertung.

Trotz aller Schwierigkeiten gibt es jedoch die Auseinandersetzung um Qualität und mit dem ‚Arbeitskreis Bildung' des Forum Fairer Handel (dem bundesweiten Netzwerk der Fair-Handels-Bewegung) auch einen Ort, an dem dies geschieht bzw. geschehen kann. Der Arbeitskreis ermöglicht den Austausch über die verschiedenen Aktivitäten der Netzwerk-Akteure, er hat koordinierende Funktion und trägt so zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung der Bildungsarbeit im Fairen Handel bei. So hat der Arbeitskreis bereits zwei Studien zu Materialien zum Fairen Handel in Auftrag gegeben, die sowohl den Bestand erheben als auch den weiteren Bedarf analysieren sollten (Forum Fairer Handel 2005 und 2009). Die Studie aus dem Jahr 2009 legte zudem einen Schwerpunkt auf die Beurteilung der erfassten Materialien, da die Materialfülle, insbesondere für Sek. I und II immens ist, die Qualität hinsichtlich Inhalten und Didaktik jedoch sehr unterschiedlich. Die umfangreiche Online-Datenbank des Forum Fairer Handel listet über fünfhundert Titel zum Fairen Handel und angrenzenden Themengebieten auf. Um hier stärker ‚die Spreu vom Weizen zu trennen' wurden bereits 2006 Qualitätskriterien entwickelt und formuliert, die bei der Beurteilung, aber auch Neu-Erstellung von Materialien angewendet werden sollen (siehe dazu den Artikel von Asbrand/Lang-Wojtasik in diesem Heft). Der Wunsch wäre, dass auch bei der finanziellen Förderung von Materialien die Qualitätskriterien stärker Berücksichtigung finden.

Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit der Weltläden

Die Bildungsarbeit der Weltläden

Sehr viel an Weiterentwicklung der Qualität von Bildungsarbeit geschah in den letzten Jahren im Bereich der Weltläden. Hier konnten über den bundesweiten Dachverband der Weltläden Bildungsprojekte realisiert werden mit dem Ziel, die Qualität der Bildungsarbeit der/in Weltläden zu heben.

Wie allgemein im Fairen Handel zählt auch in der Weltladenbewegung neben Verkauf und politischen Kampagnen die Informations- und Bildungsarbeit zu den Säulen. Für die Kundinnen und Kunden eines Weltladens wird dies in den Informationsangeboten zu einzelnen Produkten sichtbar. Doch darüber hinaus ist der Weltladen ein Lernort und viele Weltläden treten auch als Akteure des Globalen Lernens auf. In Abgrenzung zu den vielfältigen Lernangeboten, die eine Mitarbeit im Weltladen ermöglicht (vgl. Asbrand 2003) sollen an dieser Stelle Bildungsangebote, besonders solche für Kinder und Jugendliche, im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen.



Der Faire Handel am Beispiel Bananen (Foto: © Bildungsprojekt êpa!/Marburger Weltladen)

Auch die Weltladen-Bewegung ist heterogen und die Bildungsarbeit der Weltläden stellt sich in einer großen Bandbreite dar: Es gibt Weltläden, deren Schwerpunkt im Verkauf von fair gehandelten Produkten liegt und deren Bildungsarbeit auf die eigenen Mitarbeitenden begrenzt ist. Andere Weltläden bieten auf Anfrage Laden-Besuche für Schulklassen an. Daneben gibt es auch einige Weltläden mit eigenständigen Bildungsgruppen und hauptamtlichen Bildungsreferenten. Der Faire Handel der Weltläden dient im Lerngeschehen oft als konkrete Handlungsoption: Dabei zeigt die Arbeit der Weltläden die Sinnhaftigkeit (politischen) Engagements von Individuen auf.

Wie sieht Bildungsarbeit der Weltläden konkret aus? Sicherlich ist die Liste nicht vollständig, aus dem Lernangebot der Weltläden können jedoch folgende Methoden und Lernarrangements herausgehoben werden:

- Weltladen-Besuch (verbunden mit Lerneinheiten zu Produktbeispielen wie Kaffee, Bananen, Fußball etc.),
- Stationenlernen (hier gibt es verschiedene Konzepte für Weltladen-Erkundungen)
- Planspiele und Rollenspiele,
- Stadtrallye (z.B. Globalisierung),
- Zusammenarbeit mit Ausstellungen oder Gastbesuchen,
- Kulturveranstaltung (ggf. mit pädagogischer Begleitung),
- Projektwochen (z.B. zu Länderschwerpunkten oder Produkten),
- Schul-Weltläden (Kooperationen mit Schulen, begleitende Bildungsangebote für die Schülerinnen und Schüler, u.a.)

Festhalten für die Weltladen-Bewegung lässt sich, dass die Bildungsarbeit bezüglich der zeitlichen und finanziellen Ressourcen immer mit anderen Aktivitäten konkurriert. Auch wenn ein steigendes Interesse an Bildungsmaterialien und -themen festzustellen ist, wächst die Anzahl der Weltläden mit professioneller Bildungsarbeit nur langsam.

Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit

Zentral für die Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit der Weltläden in den letzten Jahren sind die Publikation des Handbuchs „Weltladen als außerschulischer Lernort", die Formulierung von Qualitätskriterien für Konzepte und die Veröffentlichung von anhand dieser Kriterien geprüften Materialien sowie die Erarbeitung eines Grundsatzpapiers zur Bildungsarbeit der Weltläden.

Die Publikation „Weltladen als außerschulischer Lernort" (Weltladen-Dachverband/ Marburger Weltladen 2004) bündelt die Ideen zum außerschulischen Lernort Weltladen, stellt konkrete Konzepte für die praktische Arbeit vor und bettet diese theoretisch in die Fachdiskussion ein. Sie hat damit Handbuch-Charakter und ist eine zentrale Fachpublikation der Weltladen-Bewegung zu diesem Thema. In Bezugnahme auf die Qualitätskriterien für Materialien des Forum Fairer Handel (Forum Fairer Handel 2006) erarbeitete die AG Weltladen und Schule Kriterien für Konzepte im Lernort Weltladen (Weltladen-Dachverband 2007). Der Kriterienkatalog dient zum einen Weltläden bei der Erarbeitung von Konzepten und wurde zum anderen dafür genutzt, den Weltläden qualitativ hochwertige Materialien für die Bildungsarbeit zur Verfügung zu stellen. Erprobte Konzepte aus unterschiedlichen Weltläden wurden anhand der Kriterien überprüft, ggf. nachgebessert und den Mitgliedern des Weltladen-Dachverbandes für ihre Bildungsarbeit zugänglich gemacht.

Im vergangenen Jahr wurde in einem längeren Abstimmungsprozess durch die AG Weltladen und Schule ein Grundsatzpapier zur Bildungsarbeit der Weltläden erarbeitet (Weltladen-Dachverband 2008). Darin werden die theoretische Fundierung der Bildungsarbeit der Weltläden, ihre Bezüge zu Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt und die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion für die praktische Bildungsarbeit der Weltläden anschlussfähig gemacht.

Daneben wurden in den letzten Jahren verschiedene Konzepte und Materialien für die Bildungsarbeit der Weltläden erstellt. So bietet der Weltladen-Dachverband ein Materialpaket für Lernen an Stationen im Weltladen für die Mittelstufe (7. bis 10. Klasse) und für die Grundschule (3. und 4. Klasse) mit umfangreichen Materialien an („Weltladen-Erkundungszirkel").

Zu erwähnen sind auch verschiedene Fachtagungen zur Bildungsarbeit der Weltläden, die in den letzten Jahren vom Weltladen-Dachverband veranstaltet wurden. Mit einem Austausch über Konzepte und Beiträgen aus der Wissenschaft haben diese Tagungen zur Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit beigetragen. Zudem gibt es eine Vielzahl von lokalen und regionalen Fortbildungen zu diesem Themenbereich, die aber von sehr unterschiedlichen Akteuren angeboten (Weltläden, Fair-Handels-Beraterinnen und -Beratern, entwicklungspolitischen Landesnetzwerken oder Kirchen) und i.d.R. nicht überregional koordiniert werden.

Die verschiedenen hier aufgeführten Aktivitäten lassen einen klaren Trend zur Stärkung der Bildungsarbeit in Weltlä-

den und zu einer Verbesserung der Qualität erkennen. Die genannten Papiere sind allerdings in den Weltläden noch nicht ausreichend verbreitet und werden auch bei vielen regionalen Fortbildungen nicht herangezogen. Hier ist ein klares Kommunikationsproblem zu erkennen. Auch fehlt ein grundlegender, bundesweit abgestimmter Katalog von Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit von Weltläden.

Herausforderungen

Aufgrund ihrer Vielfältigkeit ist es schwierig, allgemeine Aussagen über die Qualität der Bildungsarbeit von Weltläden zu formulieren. Es gibt Weltläden, die sich von der Aufforderung, neben den anderen Aufgaben auch im Bildungsbereich aktiv zu werden, überfordert fühlen. Sie bieten aktuell keine oder nur sporadisch Bildungsprojekte wie Weltladen-Besuch o.ä. für Jugendgruppen oder Schulklassen an. In dieser Gruppe von Weltläden fehlen Mitarbeitende mit pädagogischen Grundqualifikationen. Dies führt u.a. dazu, dass seitens potenzieller Kooperationspartner zuerst geklärt werden muss, in welchem Umfang der lokale Weltladen im Bildungsbereich aktiv ist. Ein zentrales Register liegt hierfür nicht vor und ist schwer denkbar aufgrund der Vielfalt und lebhaften Entwicklung vieler Weltläden bzw. nur unter ständiger Aktualisierung nützlich.

In den Weltläden mit eigenständiger Bildungsarbeit konkurriert diese bezüglich der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit anderen Aufgaben. Dies gilt z.B. auch für die Teilnahme an Fortbildungen. Die lokalen und regionalen Fortbildungsangebote im Bildungsbereich sind aufgrund der bestehenden Strukturen (unterschiedlichste regionale Vernetzungen) und fehlenden Kapazitäten auf Bundesebene unzureichend vernetzt und aufeinander abgestimmt. Das Thema Qualitätsentwicklung und die bestehenden Papiere hierzu sollten dabei stärker aufgegriffen werden. Wichtig ist auch festzuhalten, dass die Fortbildungen zur Bildungsarbeit der Weltläden verschiedene Themen aufgreifen müssen. Dazu zählen mindestens die folgenden Aspekte:

- Grundlagen der Bildungsarbeit/des Globalen Lernens,
- Besonderheiten der Bildungsarbeit der Weltläden (inkl. Qualitätskriterien),
- Fairer Handel,
- Welthandelsstrukturen,
- Methoden der Bildungsarbeit der Weltläden,
- Strukturen der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit (insbesondere der Schule).

Überregional dient die AG „Weltladen und Schule" des Weltladen-Dachverbandes als Forum für Austausch und die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der Weltläden und besteht aus Bildungsreferentinnen und -referenten aus verschiedenen Weltläden. Mit dieser AG „Weltladen und Schule" gibt es eine bundesweite Vernetzung und von Seiten des Dachverbandes werden überregionale Tagungen angeboten. Trotzdem sind der Austausch und die Weiterentwicklung von (Fortbildungs-) Konzepten und Qualitätsstandards auf dieser Ebene noch ausbaufähig. In der AG beteiligen sich nur wenige Bildungsfachleute an den konstruktiven Diskussionen. So bringen sich einige in der Bildungsarbeit sehr aktive Weltläden aus unterschiedlichen, meist zeitlichen Gründen, nicht in die überregionale Arbeit ein. Damit geht ein wichtiger Teil ihrer Erfahrungen und ausgearbeiteten Konzepte verloren bzw. kann nicht über den lokalen Rahmen hinaus genutzt werden. Viel Zeit, die in die (lokale) Erarbeitung von Bildungsangeboten fließt, fehlt für die gemeinsame, (überregionale) Ausarbeitung von standardisierten, qualitativ hochwertigen Bildungsaktivitäten.

Denjenigen Weltläden, die professionelle Bildungsprojekte anbieten, stellen sich zusätzliche Herausforderungen: Die aktuellen Entwicklungen in der Schule (G8, Zentralabitur in Bundesländern, in denen es dies bisher nicht gab) lassen immer weniger Raum für Kooperationen mit außerschulischen Akteuren. Die Angebote müssen oft passgenau auf die Lehrpläne abgestimmt sein und buhlen zudem mit vielen anderen Anbietern um die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte.

Eine weitere Herausforderung stellt die oft nur knappe Zeit für Bildungsprojekte mit Schulklassen dar. Der von den Weltläden durchgeführte Teil einer Unterrichtseinheit beschränkt sich oft auf einen Weltladen-Besuch oder einen Projekttag. Die Kürze dieser Einheiten erschwert die Formulierung von Qualitätskriterien und Lernzielen von Bildungsangeboten. Eine Einbettung in die gesamte Unterrichtseinheit und damit eine gute Absprache mit der Lehrkraft ist hier aus pädagogischer Sicht nötig. Dies ist zeitaufwendig und wird von daher in der Praxis leider nicht immer umgesetzt.

In der Öffentlichkeit wird zudem der Weltladen oft nur als Geschäft wahrgenommen. Damit sich ein Weltladen als außerschulischer Anbieter guter Bildungsarbeit etablieren kann, bedarf es guter Öffentlichkeitsarbeit (zusätzlich zu der eigentlichen Bildungsarbeit) und eines langen Atems.

Perspektiven und Handlungsbedarf

Für die Bildungsarbeit der Weltläden ist es wichtig, klare Qualitätskriterien zu formulieren. Hier ist der Weltladen-Dachverband gefragt, mit seiner AG und den Hauptamtlichen aktiv zu werden und sich zudem die Expertise von weiteren Fachleuten einzuholen. Wichtig sind bei der Formulierung dieser Kriterien zum einen die Orientierung an der fachwissenschaftlichen Debatte und zum anderen eine einfache Formulierung, damit sie als Werkzeug für die Praxis auch tatsächlich genutzt werden. Wichtig ist dafür sowie für die bereits erarbeiteten Papiere zur Qualität in der Bildungsarbeit eine bessere Kommunikation. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass viele Konzepte mehrere Monate bis Jahre brauchen, bis sie im Alltag der Weltladenarbeit aufgegriffen werden. Diese Zeit gilt es einzuplanen und durch zusätzliche Bemühungen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und mit Fortbildungen ggf. zu verkürzen.

Für eine qualitative gute Bildungsarbeit der Weltläden sind mehr standardisierte Konzepte und eine bessere Verbreitung dieser notwendig. Hier gilt es erprobte und überprüfte Konzepte aus den Weltläden für die überregionale Nutzung zur Verfügung zu stellen. Gute Erfahrungen wurden in der Vergangenheit mit dem Materialpaket „Weltladen-Erkundungszirkel" gemacht: Die Verknüpfung eines einfachen Konzeptes mit hochwertigen Materialien (Brettspiel, Bilderreihen, etc.) erleichtern vielen Mitarbeitenden von Weltläden die Arbeit und erhöhen dadurch die Akzeptanz dieser Konzepte. Zudem ist bei der Erstellung von Konzepten ein verstärkter Austausch mit Lehrkräften wünschenswert (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik in diesem Heft). In vielen, oft kleineren Weltläden ist eine professionelle Bildungsarbeit mit den vorhandenen Ressourcen nicht

leistbar. Um die Bildungsarbeit auch in diesen Weltläden zu fördern, erprobt die AG Weltladen und Schule derzeit ein Konzept zum Fairen Handel der Weltläden, dass von Lehrkräften sowie anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren genutzt werden soll und einen Besuch im Weltladen beinhaltet. Dabei werden die Mitarbeitenden interviewt und der Weltladen erkundet, die pädagogische Leitung liegt aber bei den ‚Bildungsprofis'. Möglicherweise ist dieser Ansatz zukunftsweisend und führt perspektivisch zu einer klareren Unterscheidung von Weltläden mit eigenständiger Bildungsarbeit und solchen, die den Lernort sowie Materialien zur Verfügung stellen.

Für die Evaluation der Bildungsarbeit der Weltläden bedarf es guter, praktikabler Konzepte. Hier gibt es einen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf. Die oben aufgeführten Herausforderungen, denen sich die Bildungspraxis in Weltläden stellen muss, müsste bei solchen Instrumenten berücksichtigt werden. Konzepte zur Selbstevaluation, wie sie auch zur Qualitätsentwicklung vorgeschlagen werden (vgl. Bergmüller/ Grobbauer 2008), könnten hierfür Anregungen geben.

Für die Fortbildungen im Bereich der Bildungsarbeit wären ein Ausbau sowie eine bundesweite Abstimmung wünschenswert. Aufgrund der vielfältigen lokalen, regionalen und überregionalen Strukturen ist dies derzeit jedoch unrealistisch. Überlegenswert wäre die Formulierung von Qualitätskriterien und Lernzielen/Kompetenzen für Fortbildungen zur Bildungsarbeit der Weltläden. Zusätzliche Fortbildungsangebote könnten auch ihm Rahmen einer Fair-Trade-Academy, wie sie in Österreich bereits etabliert und in Deutschland diskutiert wird, stattfinden. Ergänzende bundesweite Fachtagungen sind für den Austausch der Bildungsaktiven und die Qualitätsentwicklung in den Weltläden wichtig.

Fazit

Das Konzept des Fairen Handels bietet für die Bildungsarbeit einen sehr handlungsorientierten Ansatz. Der Weltladen als Lernort stellt aufgrund seiner Authentizität ein attraktives Angebot für die Auseinandersetzung mit dem Fairen Handel bzw. Globalisierungsfragen dar. Es gibt im Fairen Handel eine Vielzahl von hochwertigen Bildungsangeboten, viel Fachwissen sowie qualitativ hochwertige Materialien für die Bildungsarbeit. Für die Kommunikation nach außen ist es wichtig, dass perspektivisch nur solche Bildungsmaterialien von den Akteuren des Fairen Handels beworben werden, die den formulierten Qualitätskriterien entsprechen.

Für gute Bildungsarbeit zu Fairem Handel bieten sich Kooperationen von Bildungseinrichtungen und Akteuren des Fairen Handels an. Hilfreich für diese Zusammenarbeit wäre die Formulierung von Qualitätsstandards für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel. Die Kriterien für Bildungsmaterialien könnten hierfür als Grundlage dienen. Zudem bedarf diese Bildungsarbeit guter Kooperationen und dementsprechend umfangreicher Kommunikation zwischen den Beteiligten. Als Akteure des Fairen Handels wünschen wir uns Rückmeldungen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner zu Bildungsangeboten und Materialien. Nicht zuletzt sind auch gegenseitige Beratungen wichtiger Teil von Qualitätssteigerung. Eine perspektivische kontinuierliche Beratung seitens der Expertinnen und Experten des Fairen Handels für neue Akteure bzw. Interessierte an der Bildungsarbeit erscheint noch nicht realisierbar, könnte aber als Bindeglied zu schulischen Partnern die Kontaktwege verkürzen und damit die Zusammenarbeit verbessern.

Die Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit im Fairen Handel sollte vom Arbeitskreis Bildung des Forums Fairer Handel koordiniert und weiter vorangetrieben werden. Eine Intensivierung des inhaltlichen Austauschs zwischen den verschiedenen Akteuren mit ihren vielen Facetten und Zielgruppen wäre hier wünschenswert.

Eine essentielle Grundlage für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung sind (überregionale) Strukturen mit langfristiger Planungssicherheit. Die hauptamtlichen Stellen der Akteure des Fairen Handels im Bildungsbereich sind zum Großteil projektfinanziert und damit befristet. Auch wenn verschiedene Projekte in den letzten Jahren wichtige Beiträge zur Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit im Fairen Handel geleistet haben, ist die personelle Kontinuität ein wichtiger Faktor für Qualität.

Literatur

Asbrand, B. (2003): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik , Jg. 26, H. 2, S. 7–13.

Bergmüller, C./Grobbauer, H. (2008): Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 28–33.

Callenius, C. (2002): Bestandsaufnahme Bildungsarbeit im Fairen Handel (in Auftrag von eed und Misereor). Unveröffentlichter Bericht.

Forum Fairer Handel (Hg.) (2005): Bestands- und Bedarfserhebung zu Bildungsmaterial des Fairen Handels für Kindergarten und Grundschule. Erstellt von Friderike Seithel. Veröffentlicht unter http://forum-fairer-handel.de/cms/downloadc/62997_Studie%20von%20F.%20Seithel.pdf.

Forum Fairer Handel (Hg.) (2006): Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel. Veröffentlicht unter http://forum-fairer-handel.de/downloadc/47632_FFH%20Kriterien%20Bildungsmaterial.pdf.

Forum Fairer Handel (Hg.) (2009): Bestands- und Bedarfserhebung zu Bildungsmaterialien des Fairen Handels für die Sekundarstufen. Erstellt von Friderike Seithel. Veröffentlicht unter http://forum-fairer-handel.de/cms/downloadc/31098_Abschlussbericht%20Bildungsmaterialien %202009.pdf.

Raschke, M. (2009): Fairer Handel. Engagement für eine gerechte Weltwirtschaft. Dissertation Universität Tübingen 2008. Ostfildern.

Schößwender, B. (2003): Lernanlass, Lernort, Lerninhalt. Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 26, H. 2, S. 2–6.

Weltladen-Dachverband/Marburger Weltladen (Hg.) (2004): Weltladen als außerschulischer Lernort. Schülerinnen und Schüler erkunden den Weltladen. Mainz und Marburg.

Weltladen-Dachverband (Hg.) (2007): Kriterien für Konzept im Weltladen als außerschulischer Lernort. veröffentlicht unter https://www.weltladen.de/downloadc/83602_ Grundsatzpapier%20Bildungsarbeit%20der%20WL.pdf.

Weltladen-Dachverband (Hg.) (2008): Grundsatzpapier zur Bildungsarbeit der Weltläden. Veröffentlicht unter https://www.weltladen.de/downloadc/66457_ Kriterien%20Konzepte %20Lernort%20Weltladen.pdf.

Manuel Blendin

ist Diplom-Pädagoge und beim Weltladen-Dachverband für Bildungsarbeit verantwortlich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsarbeit zu Fairem Handel, Globales Lernen, politische Bildung, politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Julia Goebel

ist Diplom-Pädagogin und Mediatorin. Sie arbeitet als freiberufliche Bildungsreferentin und ist Mitglied der AG Weltladen und Schule. Tätigkeiten: Seminare und Lernkonzepte zum Globalen Lernen, Fairen Handel, sozialen Kompetenzen u.a.

Birgit Schößwender

ist Diplom-Sozialarbeiterin und seit vielen Jahren im Fairen Handel aktiv, schwerpunktmäßig in der Qualifizierung von Haupt- und Ehrenamtlichen und in der politischen Kampagnenarbeit. Sie arbeitet freiberuflich als Beraterin, Moderatorin, Referentin – im Fairen Handel und auch außerhalb.

Heidi Grobbauer/Helmuth Hartmeyer

Österreichs nationale Strategie zum Globalen Lernen

Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung von Qualität

Zusammenfassung:
Der Beitrag beschreibt den Prozess der Entwicklung einer nationalen Strategie zum Globalen Lernen in Österreich und welche Möglichkeiten das Lernen aus einem solchen Prozess zur Weiterentwicklung von Qualität in einem Lernfeld bietet, welches ein immer noch junges und sehr vielfältiges ist.

Abstract:
The article describes the process of developing a national strategy of Global Education in Austria and discusses the potential of such a process for the further quality development in a field of education which is still very young and diverse.

Entwicklung einer nationalen Strategie zum Globalen Lernen

In den Jahren 2005/2006 führte ein internationales Team von Fachleuten im Namen des Nord-Süd Zentrums des Europarates ein Peer Review zum Globalen Lernen in Österreich durch. Das Ergebnis war ein umfangreicher Bericht, der die bereits ausgeprägte Tradition des Globalen Lernens in Österreich anerkannte und die vielfältigen Aktivitäten und Erfolge würdigte. Dieser Bericht enthielt auch Empfehlungen, die von den österreichischen Akteuren und Akteurinnen mit Aufmerksamkeit aufgenommen wurden. Auf besonderes Interesse stieß der Vorschlag, eine nationale Strategie für das Globale Lernen zu entwickeln. „Solch eine Strategie könnte auf der gegenwärtigen Situation aufbauen, indem sie:

- ein breites Spektrum der Hauptinteressengruppen mehr einbezieht,
- die Rollen und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteurinnen und Akteure des Globalen Lernens weiter klärt,
- Hauptprioritäten darlegt,
- Mechanismen für die Verstärkung der deutlichen Integration des Globalen Lernens in den Lehrplan entwickelt,
- Fragen der Qualität und Beurteilung weiter ausführt,
- einen Zeitplan für die Erhöhung der Mittel für Globales Lernen erstellt." (North-South Centre 2006)

Auf Basis des Berichts und insbesondere der erwähnten Empfehlung beauftragte das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur die Strategiegruppe Globales Lernen mit der Ausarbeitung einer solchen Strategie. Die Gruppe hatte sich in Folge des Europäischen Kongresses von Maastricht zum Globalen Lernen zu Beginn des Jahres 2003 konstituiert und Aufgaben der Koordination und Kohärenz übernommen. Die wesentliche Zielsetzung der Strategiegruppe ist es, Globales Lernen strukturell und qualitativ zu stärken. Das Mandat eine nationale Strategie zu erstellen, wurde deshalb als Chance gesehen, dazu einen entscheidenden Beitrag zu leisten.

Eine Koordinatorin (Heidi Grobbauer) und ein Koordinator (Franz Halbartschlager) erstellten einen Arbeitsplan und übernahmen die Aufgabe der Ausarbeitung erster Entwürfe zunächst zum formalen Bildungsbereich. In einem partizipativen Prozess wurden in einer Abfolge von Workshops (zunächst zwei zu den konzeptionellen und strukturellen Fragestellungen und danach drei mit den wesentlichen Akteursgruppen, das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, die einschlägig tätigen NRO sowie Fachleute aus der Wissenschaft) alle relevanten Gruppen und Personen zu den Inhalten einer solchen Strategie und zu möglichen Empfehlungen befragt und eingebunden. Rasch wurde deutlich, dass Fragen der konzeptionellen Perspektiven Globalen Lernens und damit das Thema der Qualität in den Mittelpunkt der Beratungen rückten.

Mit der Präsentation der Empfehlungen für den formalen Bildungsbereich Mitte Juni im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat die Strategiegruppe die erste Aufgabe erfüllt. Über die Umsetzung der Empfehlungen wird erst in einigen Jahren berichtet werden können. Mit der Ausarbeitung eines ähnlichen Katalogs für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Erwachsenenbildung hat die Gruppe inzwischen begonnen.

Strategieentwicklung Globales Lernen – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung

Der partizipative Zugang im Prozess der Strategieentwicklung hat zu einer breiteren und vertieften Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Grundlagen des Globalen Lernens geführt. Bereits im ersten Fachworkshop wurde die Erarbeitung einer klaren Beschreibung des Konzepts Globales Lernen wie seiner Zielsetzungen befürwortet. Die Strategieentwicklung setzte sich daher das Ziel, den Kern Globalen Lernens herauszuarbeiten und auch Qualitätskriterien für Globales Lernen zu entwickeln. Dies sollte sowohl einen Beitrag zur weiteren Theorieentwicklung von

Globalem Lernen bilden als auch die Orientierung für die Zukunft erleichtern.

Expertinnen und Experten von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen haben vor Abschluss des ersten Teils der Strategieentwicklung das Strategiepapier und die erarbeiteten Empfehlungen einer sehr kritischen Reflexion unterzogen und wichtige Ergänzungen vorgeschlagen. Dadurch entstand eine stärkere Verbindung zwischen der Praxis Globalen Lernens und Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Forschung, die in weitere Kooperationen münden wird. Da in Österreich das Arbeitsfeld Globales Lernen im wissenschaftlichen Bereich der Einzelinitiative weniger Personen überlassen ist, ist diese Netzwerkbildung umso wichtiger. Für die Entwicklung der Strategie konnte mit der Einbindung der Expertinnen und Experten aus dem universitären Bereich eine fundierte Außensicht hereingeholt werden.

Einer der durchgeführten Workshops griff explizit die Frage nach den Schnittstellen zwischen Globalem Lernen und nahestehenden Bereichen auf, wie z.B. dem Interkulturellen Lernen, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Politischen Bildung oder der Friedenserziehung. Vertreterinnen und Vertreter aus diesen Arbeitsfeldern bekamen einen Einblick in die aktuelle Debatte um Globales Lernen und definierten aus der Perspektive ihrer Organisationen bzw. ihrer Bereiche wichtige Bezugspunkte zu Globalem Lernen.

Mit der Beteiligung wichtiger Akteurinnen und Akteure des Globalen Lernens und seinem Umfeld konnte bereits während des Prozesses der Strategieentwicklung eine Steigerung der Kooperationsqualität erreicht werden. Dieser partizipative Ansatz hat sich bewährt und wird auch im Prozess der Strategieentwickung für die Bereiche Erwachsenenbildung sowie außerschulische Kinder- und Jugendarbeit beibehalten. Die Einbindung wichtiger Stakeholder soll eine gemeinsame Weiterentwicklung Globalen Lernens in diesen Bereichen gewährleisten.

Der Prozess der Strategieentwicklung benötigt eine umfassende und strukturierte Recherche zu Umfeld und Rahmenbedingungen für Globales Lernen in den einzelnen Teilbereichen des österreichischen Bildungswesens. Daraus resultiert eine bessere Kenntnis dieser Bereiche. Die fachliche Kompetenz innerhalb der Strategiegruppe und in Folge bei den Akteurinnen und Akteuren des Globalen Lernens wird wesentlich erweitert. In der ersten Phase der Strategieentwicklung wurden für das formale Bildungswesen wichtige Akteurinnen und Akteure kontaktiert. In vielen Gesprächen konnten die Zielsetzungen der Strategieentwicklung erklärt, erste Empfehlungen diskutiert und zum Teil auch weitere gemeinsame Arbeitsschritte zur Umsetzung von Empfehlungen geplant werden. Globales Lernen ist damit bei wichtigen Kooperationspartnern bekannter geworden und die Akzeptanz für dieses neue Bildungskonzept ist gestiegen.

Die Rolle der Strategiegruppe Globales Lernen in der Qualitätsentwicklung

Die österreichische Strategiegruppe Globales Lernen versteht sich als organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe. Sie setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern öffentlicher Stellen (Unterrichtsministerium, Österreichische Entwicklungsagentur), Bildungseinrichtungen (Schule, Pädagogische Hochschule), privaten Organisationen (Südwind Agentur, Baobab, KommEnt) und der Wissenschaft zusammen. Diese Zusammensetzung bindet wichtige Zielgruppen für Globales Lernen ein (Schule, Lehrerbildung, Erwachsenenbildung, NGO), Des weiteren bietet die Strategiegruppe ein breiteres inhaltliches Spektrum von (entwicklungs-)politischer Bildung, interkulturellem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Mit folgenden Aktivitäten hat die Strategiegruppe zur Qualitätsentwicklung von Globalem Lernen in Österreich beigetragen:

- Der Informationsaustausch zu geplanten Projekten des Globalen Lernens wurde verstärkt und es wurden gemeinsam Überlegungen zu wichtigen Programmen und Projekten angestellt (z.B. hinsichtlich der Erstellung von Materialien, der Planung von Workshops, Ausstellungen, Lehrgängen zu Globalem Lernen, Seminaren etc.).
- Die Gruppe übernahm die Koordination und Durchführung von eigenen Veranstaltungen zu Globalem Lernen (Workshops, Studientage).
- Mit diesen Aktivitäten wurde die Konzeptdebatte zu Globalem Lernen gefördert und begleitet (Definitionsfragen, Qualitätskriterien).
- Mitglieder der Strategiegruppe wurden in den internationalen Diskurs zu Globalem Lernen eingebunden und machen diesen in Österreich weiter bekannt.
- Die Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren, Gruppen und Initiativen wurde verstärkt und es wurden Kooperationen zwischen Organisationen ausgebaut, die sich thematisch in einem globalen Lernansatz ergänzen.

Qualitätsentwicklung als Herausforderung

Qualitätsentwicklung im Globalen Lernen wurde von Beginn an als eine wichtige Aufgabe der Strategieentwicklung gesehen. Aus den Anmerkungen und Anregungen der Experten-Workshops im Rahmen der österreichischen Strategieentwicklung konnten zusätzliche Qualitätsaspekte für Globales Lernen herausgearbeitet werden. Im Folgenden werden weitere Aufgaben und Herausforderungen in der Qualitätsentwicklung beschrieben, die in der nächsten Phase der Strategieentwicklung und im Follow-Up diskutiert und bearbeitet werden sollen:

(1) Auch wenn Globales Lernen als ein Konzept in Entwicklung anzusehen ist, sollte klarer herausgearbeitet werden, was Globales Lernen von anderen Bildungskonzeptionen unterscheidet, was das ‚Neue' bzw. ‚Einzigartige' am Globalen Lernen darstellt und welches Verständnis zentralen Begriffen des Globalen Lernens (z.B. Interdisziplinarität) zugrunde liegt. Die oft zu rigide Normativitätsdebatte im Globalen Lernen sollte von einem kritischen Wertediskurs abgelöst werden. Globales Lernen sollte aus einer aktuellen Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen heraus (neu) definiert werden, mit der Perspektive auf eine inklusive Bildung, Demokratie und Gesellschaft, die allesamt Migranten, Migrantinnen und Marginalisierte einbezieht.

(2) Stärkeres Augenmerk wäre auf die Lücken zu richten. Was fehlt in der derzeitigen Konzeption des Globalen Lernens? Genannt wurden zum Beispiel eine stärkere Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen oder die Frage nach den Funktionen von Bildung aus der Sicht des Globalen Lernen (Bildung als Sozialisationsfunktion) sowie das Verhältnis von Globalem Lernen im Spannungsfeld zwischen individuellem und sozialem Lernen.

(3) Welche Kooperationskultur sich entwickeln soll – innerhalb des Globalen Lernens, mit Partnerinnen und Part-

nern aus der schulischen und außerschulischen Bildung oder aus anderen pädagogischen Bereichen – ist eine der wichtigen Fragen in der Definition von Qualitätskriterien. In Bezug auf den Umgang mit anderen pädagogischen Konzepten und in Reaktion auf die Gefahr der Vereinnahmung legt das österreichische Strategiepapier bereits einen Grundstein für die weitere Zusammenarbeit. Im Bewusstsein der historischen Entwicklung und der Unterschiede in Herangehensweisen und Perspektiven soll die Kooperation in einem Netzwerk stattfinden und ein Diskurs über Differenzen auf gleicher Augenhöhe geführt werden.

(4) Die Empfehlungen der Strategie für das formale Bildungswesen beinhalten die Entwicklung und Erprobung von Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien und Bildungsangebote. Dies soll zum einen die Auseinandersetzung mit Kriterien und Indikatoren für qualitätsvolles Globales Lernen bei den Anbietenden stärken und voranbringen. Andererseits soll den Zielgruppen, die Materialien oder Bildungsangebote (z.B. Workshops, Seminare) des Globalen Lernens in Anspruch nehmen wollen, eine Orientierungshilfe gegeben werden. Woran die Qualität von Bildungsmaterialien und -angeboten abgelesen werden kann, zeigen die Kriterien, die von der Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz sowie vom Pädagogischen Werkstattgespräch aufgelistet wurden. Diese Kriterien beziehen sich in erster Linie auf die inhaltliche und didaktische Ausrichtung, auf eine transparente Darlegung von Lernzielen und Haltungen der Autorinnen und Autoren sowie auf die Kompetenz von Referentinnen und Referenten. In einem Beitrag in der ZEP 2/2008 schlägt Annette Scheunpflug für Globales Lernen – analog zur politischen Bildung – vor, im Beutelsbacher Konsens (Überwältigungsverbot, Darstellung von kontrovers diskutierten Themen als Kontroversen, Multiperspektivität) einen Minimalkonsens für die didaktische Vermittlung von Themen zu sehen (vgl. Scheunpflug 2008, S. 6). Dies wäre ein weiteres wichtiges Qualitätskriterium. Für das Follow-Up zur österreichischen Strategie Globales Lernen gilt es, diese Basis an Qualitätskriterien einer breiteren Diskussion bei den Anbieterinnen und Anbietern von Globalem Lernen zuzuführen, einen Konsens über Umfang und Prioritäten herzustellen und dann die Umsetzung der Kriterien in der Konzeption von Materialien und Angeboten zu fördern (durch Fortbildung, Beratung und gemeinsame Reflexion der Erfahrungen).

(5) Ein gemeinsames Verständnis von Qualitätsvorstellungen innerhalb der im Globalen Lernen tätigen NRO zu entwickeln, stellt eine große Herausforderung dar. Die Heterogenität der Organisationen hinsichtlich Organisationsformen (Größe, Struktur, Grad der Professionalisierung, Grad des ehrenamtlichen Engagements, personelle und finanzielle Ausstattung ...), ihren Tätigkeitsfeldern sowie ihrer thematischen und methodischen Zugänge macht einen organisationsübergreifenden Austausch über Qualitätskriterien in der Bildungsarbeit schwierig. Der Legitimations- und Finanzierungsdruck in diesen Organisationen führt dazu, dass ein Zuviel an Aktivitäten die Reflexion der Grundlagen eigener Bildungsarbeit und interner Qualitätsvorstellungen verdrängt. Es gibt daher kaum eine systematische Auswertung von Feedback und keine organisationsübergreifende Reflexion von Projektberichten und -erfahrungen. Die Erfahrungen mit der Strategieentwicklung zeigen eine Mehrdeutigkeit der Interessen der Akteure: einerseits werden Vorgaben, v.a. von Seiten der Fördergeber abgelehnt, dies gilt auch für ‚verordnete' Qualitätskriterien, gleichzeitig gibt es auch von Seiten der NRO durchaus den Wunsch an die Strategiegruppe für mehr Klarheit zu sorgen. Die fehlenden Ressourcen machen es aber schwierig, dass sich die NRO auf einen aufwendigen, reflexiven Prozess zur gemeinsamen Entwicklung von Qualitätskriterien einlassen, der außerdem nicht sofort Orientierung bieten und Ergebnisse bringen kann.

(6) Die Kompetenzdebatte im Globalen Lernen sollte in mehrfacher Hinsicht weiterentwickelt werden. Es braucht ein von den Akteurinnen und Akteuren gemeinsam getragenes Grundverständnis und einen Minimalkonsens darüber, welche Kompetenzen Menschen generell angesichts von Komplexitätssteigerung und der Entwicklung hin zur Weltgesellschaft brauchen und welche durch Globales Lernen bei Zielgruppen von Bildungsangeboten gefördert werden sollen. Darüber hinaus sollte auch die Frage in den Mittelpunkt rücken, welche Kompetenzen die Akteurinnen und Akteure aus der Praxis brauchen, um Lernangebote des Globalen Lernens inhaltlich und didaktisch gut konzipieren zu können? Gleichzeitig wäre in dieser Debatte kritisch zu reflektieren, dass Standards, Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen selber im Rahmen von Globalisierung und Ökonomisierung von Bildung stehen und vorwiegend auf einen sehr reduzierten Begriff von Wissen zurückgegriffen wird.

Der Beutelsbacher Konsens

(1) *Überwältigungsverbot.* Bindungsangebote dürfen die Teilnehmenden nicht – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils' hindern. Hier verläuft die Grenze zwischen Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination ist unvereinbar mit der Rolle von Bildungsanbietern in einer demokratischen Gesellschaft und der Zielvorstellung von der Mündigkeit des Lernenden.

(2) *Kontrovers muss kontrovers bleiben.* Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Bildungsangebot *kontrovers* erscheinen. Zwar können selbstverständlich erklärte Positionen, etwa die der katholischen Kirche, von NROs oder anderen Organisationen genannt werden, aber es ist die Aufgabe des Lernenden, sich eine Position zu eigen zu machen oder diese abzulehnen. Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Den Bildungsanbietern kommt damit sogar eine gewisse *Korrekturfunktion* zu, d.h. es sollte explizit darauf geachtet werden, dass auch solche Standpunkte und Alternativen besonders herausgearbeitet werden, die den Teilnehmenden von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Quelle: Wehling, H.-G. (1977): „Konsens à la Beutelsbach?" In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Günstige Rahmenbedingungen für Qualitätsentwicklung

Damit der Prozess der Qualitätsentwicklung im Globalen Lernen erfolgreich sein kann, braucht es förderliche Rahmenbedingungen, wie sie in Österreich v.a. durch folgende Faktoren gegeben sind:

(1) Die Strategieentwicklung Globales Lernen konnte im Rahmen einer guten Einbindung Österreichs in den internationalen Diskurs zu Globalem Lernen erfolgen. So wurden zu Beginn internationale Beispiele von Strategien reflektiert (Finnland, Irland, Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in Deutschland, Kooperationsprojekte mit Portugal und Slowakei). Mitglieder der Strategiegruppe wirken im Global Education Network Europe sowie an der länderübergreifenden (Deutschland, Schweiz, Österreich) Fachgruppe zur Evaluation von entwicklungspolitischer Bildung und Globalem Lernen mit und beziehen daraus wichtige Impulse.

(2) Die wichtigsten Fördergeber (Austrian Development Agency und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) unterstützen die Weiterentwicklung von Globalem Lernen in Österreich wesentlich und haben in ihren Institutionen Globales Lernen in Fachabteilungen verankert (Referentin für Globales Lernen in der ADA, Portfolio Globales Lernen im BMUKK, Abt. für Internationale Beziehungen).

(3) Einzelne Pädagogische Hochschulen und einige wenige Fachbereiche im universitären Bereich haben bereits Interesse signalisiert, Maßnahmen zur Förderung von Globalem Lernen in ihre Agenden aufzunehmen (z.B. Fachdidaktische Ringvorlesung zu Globalem Lernen an der Universität Salzburg ab Herbst 2009) und bei der Konzeptentwicklung z.B. von Wahlpflichtmodulen für die Ausbildung von Lehrkräften mitzuarbeiten.

(4) Durch die NRO, die bereits bisher von hoher Qualität getragene Maßnahmen im Bereich Globalen Lernens konzipiert und umgesetzt haben (Mediatheken und Beratungsstellen zu Globalem Lernen in Wien und in den Bundesländern, langjährige und vielfältige Erfahrungen in der Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und mit Lehrgängen zu Globalem Lernen, vielfältige Bildungsmaterialien), gibt es eine gute strukturelle Basis für die Umsetzung der Strategieentwicklung. Zur weiteren Bündelung der organisationsübergreifenden Maßnahmen und zur Forcierung der Öffentlichkeitsarbeit zu Globalem Lernen wird KommEnt in Zukunft noch verstärkt als Kontaktstelle Globales Lernen fungieren.

Literatur

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft (Hg.) (2006): Rahmenkonzept einer Bildungsstrategie für Nachhhaltige Entwicklung. Wien.

Finnish Minstry of Education (Hg.) (2007): Global Education 2010. Helsinki.

Grandits, M.: Globales Lernen in Österreich. In: Südwind Agentur (Hg.) (2003): Bestandsaufnahme 2001 bis 2003, Wien.

Hartmeyer, H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a. M., London.

North-South Centre (Hg.) (2006): Global Education in Austria. National report. Lissabon.

O'Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.) (2003): European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, 15th – 17th November 2002. Lissabon.

Scheunpflug, A. (2008): Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 4–7.

Dr. Heidi Grobbauer

ist Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung); langjährige Tätigkeit in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut Wien, ÖIE und Südwind Agentur), Mitglied im Leitungsteam der Lehrgänge zu Globalem Lernen I und II, Mitarbeit in der Konzeption von Bildungsangeboten und Materialien zu Globalem Lernen.

Dr. Helmuth Hartmeyer

ist Leiter der Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in der Austrian Development Agency (ADA); Vorsitzender der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen und des Global Education Network Europe (GENE); 2007 Veröffentlichung seiner Dissertation zu Globalem Lernen in Österreich.

Barbara Asbrand

Schule verändern, Innovationen implementieren

Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung" das Globale Lernen in der Schule zu stärken[1]

Zusammenfassung:
In diesem Beitrag wird anlässlich der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung" die Frage diskutiert, wie Globales Lernen in der Schule stärker verankert und Lehrkräfte für die Umsetzung des Lernbereichs im Unterricht gewonnen werden können. In Frage gestellt wird die Annahme, dass sich Globales Lernen mittels einer Top-down-Strategie in Schulen in der Breite implementieren lasse. Statt dessen wird Implementation aus systemtheoretischer und governancetheoretischer Perspektive in den Blick genommen und nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zwischen der ‚Szene' Globalen Lernens und dem schulischen System gefragt.

Abstract:
On the occasion of the release of the frame guideline „Global Development", this article discusses how Global Education can be anchored stronger in school and how teachers can be won over for the implementation of Global Education in the classroom. The assumption is questioned that Global Education can be implemented on a wide range in schools by means of a top-down-strategy. Instead, implementation is taken into consideration from the perspectives of system theory and governance theory and it is asked for potentials of border-crossing coordination concerning acting between the ‚scene' of Global Education and the school system.

Der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung"

„Nur wenn Schülerinnen und Schüler die komplexen Zusammenhänge verstehen lernen und wissen, was nachhaltige Entwicklung bedeutet, können sie an diesem Prozess aktiv teilnehmen und ihn mitgestalten", so wird der damalige Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK) Jürgen Zöllner in der Pressemitteilung anlässlich der Vorstellung des im Juni 2007 beschlossenen Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' zitiert. Globales Lernen ist ein Arbeitsfeld, das mittlerweile auch von der KMK als eine zentrale Bildungsaufgabe der Schule angesehen wird. Mit dem Orientierungsrahmen wird das Ziel verfolgt, das Globale Lernen in der Unterrichtspraxis der Schulen stärker zu verankern (KMK/BMZ 2007). Die Realisierung Globalen Lernens im Fachunterricht wird dabei als ein Beitrag zur Qualität von Schule angesehen, und der Orientierungsrahmen soll hierzu beitragen. Gegenüber der bisherigen Praxis Globalen Lernens gehen mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' drei wesentliche Neuerungen einher:

(1) In der Vergangenheit wurde die Praxis Globalen Lernens ganz wesentlich durch staatliche und kirchliche Akteure der Entwicklungszusammenarbeit bzw. Entwicklungspolitik sowie durch entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO) vorangetrieben, gefördert, diskutiert und in Projekten umgesetzt. Im Bildungssystem ist Globales Lernen dagegen bisher kaum institutionalisiert. Lehrkräfte, die Globales Lernen im Unterricht oder in schulischen Projekten verwirklichen, haben häufig eine persönliche Beheimatung in der entwicklungspolitischen ‚Szene', aus der sie ihre Motivation beziehen mit Schülerinnen und Schülern zu globalen bzw. entwicklungspolitischen Themen zu arbeiten. War die Realisierung Globalen Lernens in der Schule also bisher vor allem vom Committment einzelner Lehrkräfte und/oder dem Engagement von NRO in der Zusammenarbeit mit Schulen abhängig, ist mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' das Ziel verbunden, Globales Lernen systematisch sowie unter Einbeziehung der Bildungsadministration (z.B. auf dem Weg der Lehrplanentwicklung) und der schulischen Unterstützungssysteme (z.B. Lehrerfortbildung) in der Schulpraxis zu implementieren.

(2) Bis heute herrscht im Arbeitsfeld Globalen Lernens das Primat der Praxis. Forschung zu diesem Bildungsbereich ist so gut wie gar nicht existent (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007a). Hieraus folgt, dass auch die konzeptionelle und theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens lange Zeit sträflich vernachlässigt wurde (Asbrand/Scheunpflug 2005). Zumindest programmatisch knüpft der Orientierungsrahmen nun an aktuelle erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und bildungspolitische Debatten zur Entwicklung von Unterrichtsqualität an, indem als Ziel des Lernbereichs der Erwerb domänspezifischer Kompetenzen gefordert wird (vgl. zur Kompetenzorientierung z.B. Klieme et al. 2003; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Klieme/Leutner 2006; Klinger in Druck). Auch wenn im Blick auf die Konzeption des Orientierungsrahmens viele Fragen offen sind (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007b) und die theoretische und empirische Präzisierung des normativen Kompetenzmodells – wie in allen Domänen, deren Zielformulierung nicht nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auf umfassende Handlungskompetenz ausgerichtet ist – noch aussteht (Köller 2008), ist ein Anfang gemacht und der Diskurs Globalen Lernens nachhaltig auf die Spur der Kompetenzorientierung gesetzt.

(3) ‚Innovativ', insofern dies in Materialien und Angeboten Globalen Lernens bisher eher selten realisiert wird, ist außerdem das Konzept des Orientierungsrahmens, die Umsetzung globaler Inhalte im Unterricht für die einzelnen Fächer durchzubuchstabieren. Indem der Lernbereich Globale Entwicklung in die schulische Fachkultur integriert wird, gewinnt Globales Lernen Anschlussfähigkeit an die Denk- und Arbeitsweise von Lehrerinnen und Lehrern, deren Kerngeschäft immer noch der Fachunterricht ist.

Momentan ist unter den Akteuren des Globalen Lernens, in der staatlichen und kirchlichen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, bei NRO und engagierten Einzelpersonen, ein bemerkenswerter Optimismus zu beobachten, dass man Globales Lernen nun im Bildungssystem in der Breite implementieren könne.[2] Mit dem Orientierungsrahmen ist allenthalben die Hoffnung verbunden, nun endlich die vielen Lehrer/-innen zu erreichen, die Globales Lernen bisher noch nicht in ihrem Unterricht umsetzen. Neben der Bildungsadministration, den Unterstützungssystemen und den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern werden die NRO, die mit Schulen kooperieren, explizit als Adressaten des Orientierungsrahmens benannt (BMZ/KMK 2007, S. 58f.), und es erfährt auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen einen Bedeutungszuwachs. Der Orientierungsrahmen soll dazu beitragen, Mitarbeitende von NRO, denen die Arbeitsweisen der Schule und die Relevanzen der Lehrkräfte zuweilen fremd sind, dieses Arbeitsfeld mit seinen Besonderheiten und Erfordernissen näher zu bringen (ebd.). Zusammengefasst: Es geht dem Projekt ‚Orientierungsrahmen' um eine Annäherung zwischen den bisher überwiegend außerschulischen Akteuren Globalen Lernens und dem schulischen System und um eine stärkere Verankerung des Lernbereichs in Schule und Unterricht.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit diesem Anliegen und geht der Frage nach, wie die Anschlussfähigkeit zwischen der Schule und der ‚Szene' Globalen Lernens vergrößert werden kann bzw. welche Bedingungen die Implementation des Lernbereichs im schulischen Bereich verhindern oder fördern könnten. Dabei nähert sich der Beitrag dem Thema aus schulpädagogischer Perspektive[3] und rekurriert auf systemtheoretische Analysen (Luhmann 2002; Kuper 2004) und das Theorieangebot der Governance-Analyse (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich im letzten Heft). Im Hinblick auf das Anliegen, mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern, wird die Differenz zwischen der Schule und den Akteuren Globalen Lernens fokussiert, die sich, um es in der Terminologie der Governance-Analyse auszudrücken (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007), in differenten Formen der Handlungskoordination zeigt. Wird die Governance-Theorie als Mittel der Analyse verwendet, können Differenzen zwischen den Akteuren des Globalen Lernens und dem schulischen System als differentielle Handlungslogiken beschrieben werden. Will man normative Aussagen darüber machen, wie die Systemgrenzen zwischen der Schule und der Szene Globalen Lernens überwunden werden können, gilt es nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zu suchen (vgl. zur Unterscheidung zwischen Governance-Theorie als Analyseperspektive und der normativen Perspektive einer Good Governance den Beitrag von Heinrich im letzten Heft).

Schule verändern: Wie funktioniert die Steuerung im Bildungssystem?

Aus der Implementations- und Lehrplanforschung (z.B. Gräsel/Parchmann 2004; Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Vollstädt 2003) wissen wir, dass insbesondere solche Innovationen, die in einem Top-down-Prozess durch die Bildungspolitik und Bildungsadministration initiiert werden, wie es auch bei dem von der KMK und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) auf den Weg gebrachten Orientierungsrahmen der Fall ist, bei der Umsetzung in der Schulpraxis häufig ins Leere laufen. Zwischen der Kommunikation des neuen Konzepts an die Lehrkräfte und seiner Umsetzung in der Unterrichtspraxis besteht kein kausaler Zusammenhang. Vielmehr bedarf der Kommunikationsprozess genauerer Beachtung, insbesondere der aktive Anteil der Schulen und Lehrkräfte im Handlungszusammenhang des Bildungssystems, der nicht allein durch die institutionellen normativen Vorgaben determiniert wird (vgl. Fend 2006). Lehrer/-innen verfügen über Strategien, Argumentationsmuster und Routinen, die Vorschläge der Bildungspolitik und -administration zu unterlaufen, zu ignorieren, für nicht relevant zu erklären oder umzuformen, denn Lehrer/-innen verändern und adaptieren sie entsprechend der jeweiligen situativen Bedingungen. Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung: Auf jeder Ebene des Bildungssystems werden Ideen und Konzepte transformiert und entsprechend der je eigenen Alltagstheorien umgedeutet. Von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration über die Schulen und die einzelnen Lehrer/-innen erfahren die Vorgaben der übergeordneten Ebene eine Umdeutung entsprechend der Systemreferenzen der einzelnen Akteure bzw. eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen (ebd.). Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Globales Lernen im schulischen Alltag allein dadurch mehr Relevanz und Gewicht erhält, dass der Orientierungsrahmen von der KMK beschlossen wurde, an Schulen verteilt wird und Lehrkräfte in Fortbildungsveranstaltungen darüber informiert werden. Auch wird es nicht ausreichen, die Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula oder die Qualitätskriterien der Schulinspektion aufzunehmen. Vielmehr ist die Frage von zentraler Bedeutung, inwiefern die Angebote, die zur Implementation des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung' in Schulen gemacht werden, anschlussfähig sind an die Systemreferenzen der Lehrer/-innen, die Globales Lernen in ihrem alltäglichen Unterricht umsetzen sollen.[4]

Während der von BMZ und KMK initiierte und herausgegebene Orientierungsrahmen ein typisches Beispiel für den Versuch ist, eine Innovation auf dem Weg des Top-down-Prozesses voranzubringen, gibt es auch im Bereich Globalen Lernens zahlreiche bottom-up-Initiativen: Zu nennen sind hier erfolgreiche Projekte in Schulen, die zumeist auf das Engagement einzelner Lehrkäfte zurückgehen, aber auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen, die zumeist unabhängig von der Unterstützung und der Steuerung durch Bildungspolitik und Bildungsadministration erfolgt. Obwohl auf diesem Weg viele beeindruckende Projekte realisiert werden (vgl. z.B. die Beiträge von Kleem, Möller und Reinhardt in diesem Heft), führen solche bottom-up-Initiativen allein ebenfalls nicht dazu Globales Lernen in der Breite zu implementieren. Bekannt sind die Klagen der Engagierten mit den eigenen Projekten ‚Einzel-

kämpfer' zu bleiben und nicht genügend Unterstützung durch das System zu erhalten. Und vermutlich ist Globales Lernen trotz aller Projekte und Vorhaben in den Schulen tatsächlich eine Randerscheinung, genauere Daten über die Verbreitung des Lernbereichs in der schulischen Praxis gibt es nicht, und allein dieser Mangel an Wissen über den Arbeitsbereich ist ja Ausdruck einer bisher nicht erfolgten institutionellen Verankerung.

Mit Luhmanns Beschreibung des Erziehungssystems kann das Nicht-Gelingen von Innovationen im Schulsystem plausibel erklärt werden: Luhmann (2002) beschreibt das Erziehungssystem als ein gesellschaftliches Funktionssystem einer ausdifferenzierten Gesellschaft, das sich u.a. dadurch auszeichnet, dass die Organisationen des Systems (Bildungsadministration, Schulen) und das Interaktionssystem Unterricht autopoietisch operieren, sich also gegenseitig nicht intentional beeinflussen können, sondern nur lose gekoppelt sind. Hinzu kommt, dass die Interaktion im Unterricht, das Kerngeschäft des Bildungssystems, in besonderem Maße von Komplexität bestimmt ist. Denn es handelt sich um eine Interaktion unter anwesenden Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, um eine Interaktion sozialer und psychischer Systeme, die füreinander intransparent sind und die deshalb unter der Bedingung doppelter Kontingenz kommunizieren. Das Zentralsymbol der Erziehung ist für Luhmann die ‚gute Absicht' der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Erziehung von der Sozialisation unterscheidet. Den Erfolg der pädagogischen Absicht können die Lehrer/-innen aber wegen der Komplexität von Unterricht und der Unverfügbarkeit individueller Lernprozesse kaum unmittelbar kontrollieren (vgl. Luhmann 2002).

Aufgrund dieser Einzigartigkeit der Interaktion von Unterricht hält Luhmann die Veränderbarkeit bzw. Beeinflussbarkeit des Interaktionssystems Unterricht durch politische Vorgaben nicht für möglich. Zwar sind Entscheidungen über den Lehrplan und materielle Ressourcen wie Fortbildungsangebote, Gebäude, Personal usw. essentiell wichtig für das Funktionieren eines Schulsystems, aber die Entscheidungen werden im Bereich des politischen Systems getroffen und sind damit Umwelt des Erziehungssystems. Die politische Steuerung mittels Lehrpläne, Verordnungen oder Erlasse, die sich in den Organisationen abspielt, erreicht also immer nur die Umwelt der Interaktion Unterricht, nicht aber die Gestaltung und das kommunikative Geschehen des Unterrichtens: „Andererseits sind von da aus Durchgriffe auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht, schwer möglich. Das Erziehungssystem bleibt auf der operativen Ebene des Unterrichts autonom. Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden." (Luhmann 2002, S. 131) Hier ist also das Scheitern von Top-down-Prozessen angesprochen. Bezogen auf das Thema dieses Beitrags bedeutet dies: Mit der Intergration der Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula ist noch lange nicht gesagt, dass autonom handelnde Lehrkräfte diese in ihrem Unterricht umsetzen (vgl. auch Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Rauin/Vollstädt/Höhmann/Tillmann 1996; Vollstädt 2003). Mit der Selbstreferentialität des Erziehungssystems kann aber auch das langsame Vorankommen von bottom-up-Initiativen erklärt werden: Denn die Autonomie der Schule und des Unterrichts bedeutet auch, dass Erwartungen oder Reformideen, die innerhalb der Schulpraxis also im Erziehungssystem entstehen, im politischen System nicht unbedingt anschlussfähig sind. Unterschiedliche Systemreferenzen von Schulpraxis und Bildungspolitik werden z.B. dann sichtbar, wenn die aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Ressourcen für die Umsetzung der Reformen durch die Politik nicht zur Verfügung gestellt werden. Dies erklärt die Frustration vieler Engagierter bzw. die schwierige Implementation von innovativen Ideen im Mainstream der Schulentwicklung: „Die Autonomie mag dann die Form von Resignation annehmen, jedenfalls den Verzicht auf Ideen, die politisch und administrativ nicht durchsetzbar sind." (Luhmann 2002, S. 130) Im Bereich Globalen Lernens begegnet dieses Phänomen in der Kritik von NRO-Seite an der unzureichenden Finanzierung Globalen Lernens durch die staatliche Entwicklungspolitik oder in der Erfahrung engagierter Lehrkräfte, die mit ihren Projekten im Bereich Globalen Lernens immer wieder an die durch die Rahmenbedingungen des schulischen Alltags gesetzten Grenzen stoßen, die durch die politischen und administrativen Vorgaben bestimmt sind, z.B. die Einteilung schulischen Lernens in Fächer, die Erfordernisse der Leistungsbewertung oder mangelnde Freiräume im Schulalltag. Dies wird von Harald Kleem anschaulich beschrieben (vgl. den Beitrag im letzten Heft).

Angesichts der Tatsache, dass Innovation in Schulen aber faktisch beobachtbar ist, wäre es allerdings nicht angemessen mit der Luhmannschen Argumentation zu behaupten, dass Innovationen in Schulen aufgrund der Selbstreferentialität des Interaktionssystems Unterricht generell nicht möglich seien. Es gibt Beispiele von Veränderung in Schule und Unterricht und von gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Beispielsweise beschreibt Bärbel Reinhard einen solchen Prozess der Weiterentwicklung von Leitbild und Schulprogramm durch das Kollegium einer Grundschule, das Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum und in die schulische Alltagspraxis integriert hat (vgl. den Beitrag im letzten Heft). Auch Luhmann bestreitet nicht, dass sich Schulen verändern. Im Gegenteil, er beobachtet Reformen als einen ständigen Prozess der Veränderung, welcher nach seiner Einschätzung in dem administrativ durchorganisierten und politisch determinierten Bildungssystem das funktionale Äquivalent der Evolution darstellt. Luhmann (2002) bestreitet lediglich, dass innerhalb des hierarchisch organisierten Bildungssystems Reformen rational gesteuert werden können. Denn die Akteure – die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Einzelschule und der Unterricht – können sich nicht gegenseitig beeinflussen, dem steht die selbstreferentielle Geschlossenheit des Unterrichts und die Autonomie der Lehrkräfte entgegen: „Ohnehin schützt ja das geschlossene Klassenzimmer vor einer Beobachtung durch andere. Besondere Leistungen können nicht ‚honoriert' werden. Sie müssen ihre Belohnung im Interaktionserfolg der Schulklasse suchen – erneut ein Hinweis auf die strukturell starke Stellung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems." (Luhmann 2002, S. 164) Fend, dabei auf die Luhmannsche Systemtheorie rekurrierend, formuliert eine grundsätzlich positive Antwort auf die Frage, wie Schul- und Unterrichtsentwicklung gesteuert werden kann.: „Aus den gesetzlichen Vorgaben, so werden wir sehen, ergeben sich in der Tat keine Handlungsnotwendigkeiten, wohl aber Handlungschancen, die unterschiedlich ergriffen und umgesetzt werden." (2006, S. 164).

Es handelt sich bei Veränderungsprozessen in Schulen demnach um komplexe Kommunikationsprozesse, an denen die Organisation und die Lehrkräfte beteiligt sind, wenn sie die Vorgaben als Chance begreifen.

Zur theoretischen Erklärung von gelingenden Schulentwicklungsprozessen, die sich auf der Ebene der Einzelschule dennoch ereignen, ist die systemtheoretische Analyse von Kuper (2004) zur Bedeutung der Organisationen im Erziehungssystem hilfreich. Luhmann zufolge haben die Organisationen und die Professionen die Funktion, die Komplexität der Erziehung zu reduzieren und die strukturelle Unbestimmtheit handhabbar zu machen: Professionen (Lehrkräfte) verfügen über Handlungsroutinen zum Umgang mit unbestimmten Situationen, die in der Situation Sicherheit vermitteln. Innerhalb der Organisationen (Schulen) werden Ideen kommuniziert, die der zuweilen undurchschaubaren Praxis Unterricht Sinn zuschreiben (Luhmann 2002, S. 142ff.).

Kuper (2004) beschreibt in seiner Rezeption der Luhmannschen Theorie die Funktion der Organisationen u.a. darin, die Effekte der pädagogischen Kommunikation zu steuern und zu kontrollieren. Dies geschieht, indem die Organisationen Grenzüberschreitungen ermöglichen, und zwar auf drei Ebenen: Erstens sind Organisationen die einzigen Systeme, die mit der Umwelt kommunizieren können. Insofern ist es die Aufgabe der Organisationen des Erziehungssystems innerhalb der Gesellschaft die Legitimation des operationalen Geschäfts der Pädagogik zu erreichen – bei gleichzeitiger Absicherung der operativen Autonomie. Kuper betont, dass es hierbei nicht nur um eine gute Selbstdarstellung der Schulen geht, sondern um komplexe Aushandlungsprozesse im Bezug auf Ressourcen einerseits, die die Gesellschaft z.B. für Schulen zur Verfügung zu stellen bereit ist, und Leistungen andererseits, die der schulische Unterricht für die Gesellschaft erbringt (z.B. der Erwerb grundlegender Kompetenzen). Zweitens kommunizieren Organisationen intern die pädagogischen Programme, an denen sich die pädagogische Kommunikation orientiert. Hierbei können die Organisationen eine steuerende Funktion haben, wenn es ihnen gelingt, intern die Erwartungen der Umwelt zu kommunizieren (Kuper 2004). Globales Lernen wird demnach für die Mitglieder eines Kollegiums anschlussfähig, wenn es gelingt innerhalb der Einzelschule die Relevanz des Lernbereichs deutlich zu machen. Drittens schreibt Kuper den Organisationen die Funktion zu, intern den Raum für Kommunikation über die Interaktionen der operativen Ebene, z.B. Strukturen, die die Reflexion über Unterricht innerhalb eines Kollegiums ermöglichen (Zeiten für Teamsitzungen, Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften usw.), zu bieten. Gegenstand dieser Kommunikation sind die Anwendung der pädagogischen Programme und ihre Modifikation durch zufällige Ereignisse in der Interaktion des Unterrichts (ebd.). Wie diese internen Kommunikationsprozesse über die Interaktion im Unterricht, die die mehr oder weniger zufälligen Entwicklungen in der unterrichtlichen Praxis in systematisches, reflektiertes pädagogisches Handeln der Lehrkräfte überführen, auf der Ebene einer Einzelschule konkret aussehen, kann am Beispiel der Grundschule Obervorschütz studiert werden (vgl. den Beitrag von Reinhard im letzten Heft): Hier hat sich ein Prozess ereignet, der – getragen von der Reflexions- und Kommunikationspraxis im Lehrerkollegium dieser Schule – und ausgehend von einer unsystematischen Anwendung von Angeboten des Pädagogischen Programms Globalen Lernens (einzelne Projekte) über die Modifikation dieser Aktivitäten zur Implementation



Foto: © pressmaster; www.fotolia.com.

des Pädagogischen Programms (Globales Lernens als konzeptionell verankertes Element des Leitbilds der Schule und des Schulprogramms) führte.

Innovationen implementieren: Mit dem Orientierungsrahmen Globales Lernen in Schulen stärken?

Im Gegensatz zu Schulentwicklungsprozessen, die sich bottom-up auf der Ebene der Einzelschule innerhalb der Organisation Schule und innerhalb eines Kollegiums einer Einzelschule ereignen, wollen KMK und BMZ mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' ebenso wie die entwicklungspolitischen NRO, die sich für Globales Lernen stark machen, Veränderungen in der schulischen Praxis von außen bewirken. Es stellt sich also die Frage, ob und wie die Aktivitäten zur Implementation des bisher eher marginalen Lernbereichs beitragen können? Wie sehen solche Konstellationen aus, in denen das Anliegen Globales Lernen in der Schule stärker zu verankern von Lehrkräften als Chance aufgefasst wird?

In Ergänzung zu der Theorieperspektive Luhmanns soll im Folgenden ein Theorieansatz zur Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Orientierungsrahmen, den Akteuren des Globalen Lernens und der Schulpraxis herangezogen werden, der anschlussfähig ist an die systemtheoretische Beschreibung des Bildungssystems, aber darüber hinaus stärker die Akteursperspektive und ihre Handlungskoordination im System in den Blick nimmt. Es geht also nun darum zu prüfen, ob die Educational Governance-Perspektive (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich inm letzten Heft) zur Beantwortung der Frage nach der Implementation Globalen Lernens in der Schule hilfreich ist. Die Rezeption des politikwissenschaftlichen Governancekonzepts in der Erziehungswissenschaft reagiert auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Bildung und auf die Erfahrung, dass die hierarchische Steuerung mittels Gesetze, Verordnungen und Erlasse auch im Bildungswesen angesichts zunehmender Ausdifferenzierung den Herausforderungen immer weniger gut gewachsen ist (vgl. zum Folgenden insgesamt Kussau/Brüsemeister 2007). Der Ansatz der Educational Governance sieht die Ursache hierfür in der Tatsache, dass das traditionelle Modell der hierarchischen Steuerung die Aktivität und den Einfluss der Lehrkräfte als Steuerungssubjekte ausblendet. Die Vertreter der Educational Governance-Perspektive beschreiben Veränderungen im Bildungssystem dagegen als eine Handlungsabstimmung zwischen verschiedenen Akteuren in einem Mehrebenensystem. Der Governance-Ansatz nimmt damit die Aktivität und die Ko-Produktion durch Akteure, z.B. Lehrkräfte, explizit in den Blick. Entscheidend sind die Akteurskonstellationen, die Interdependenzen zwischen den Akteuren und die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure, die nicht nur von normativ-rechtlichen Bestimmungen sondern auch von den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig sind. Steuerung wird damit als ein komplexes, multikausales Geschehen gedacht. Der Begriff der Akteurskonstellation beschreibt Muster sozialer Ordnungsbildung, die abhängig sind von der Form der Handlungskoordination. Kussau und Brüsemeister (2007, S. 26ff.) unterscheiden dabei zwischen gegenseitiger Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Institutionalisierte Formen der Koordination zwischen Akteuren sind Hierarchien (die Beeinflussung eines Akteurs durch einen anderen mittels gezieltem Einsatz von Ressourcen), der Markt (die gegenseitige Beobachtung bei gleichzeitigem Abschätzen der eigenen Ressourcen), die Gemeinschaft (hier findet die Handlungskoordination als Verhandlung zwischen den Akteuren auf der Grundlage von Beziehungen und geteilten Überzeugungen statt) und das Netzwerk (diese Handlungskoordination basiert ebenfalls auf kollektivem Handeln, das aber im Vergleich zur Gemeinschaft weniger verbindlich ist). Entscheidend für die Frage nach Steuerungsprozessen im Modell der Educational Governance ist ferner die Frage, wie die Interdependenz der Akteure gestaltet wird. Mit dem Begriff Mehrebenensystem ist ausgedrückt, dass Interdependenzen institutionalisiert sind. Kussau und Brüsemeister fassen zusammen: „Eine zentrale Fragestellung der Governanceforschung ist … (die Frage), wie sich eine veränderte Regelungsstruktur in die Leistungsstruktur im Mehrebenensystem auswirkt. Im Schulbereich ist dies die Frage, wie systemische Steuerungsimpulse innerschulisch aufgenommen werden und welche Effekte sie für den Unterricht haben." (2007, S. 36) Was bedeutet das für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' und das Interesse, den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern?

Folgt man Kussau und Brüsemeister (2007) ist im Bildungssystem gegenwärtig mit Mischformen der Governance-Regime zu rechnen bzw. mit dem Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination. Dies wird im Anschluss an Altrichter und Heinrich (2006) damit begründet, dass sich im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem, z.B. mit der Einführung externer Evaluationen und ähnlicher Maßnahmen, auch das Governance-Regime von der hierarchischen zur evaluationsbasierten Steuerung hin verändere, und dass es dabei zu einer Überlagerung der ‚alten' und ‚neuen' Steuerungsinstrumente komme (Kusau/Brüsemeister 2007, S. 42f.). Altrichter und Heinrich (2007) beschreiben den Prozess der zunehmenden Bedeutung der Schulautonomie seit den 1980er Jahren bis hin zur Einführung der evaluationsbasierten Steuerung mittels Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten usw. im Rahmen der Outputsteuerung. Dabei analysieren sie jeweils die vorherrschenden Formen der vertikalen und horizontalen Handlungskoordination zwischen und innerhalb der einzelnen Ebenen des Bildungssystems sowie die zunehmende Bedeutung der intermediären Akteure in diesem Prozess. Ausgangspunkt ist die vorherrschende Handlungskoordination im Schulsystem durch staatliche Inputregelungen (Lehrpläne, Gesätze, Erlasse etc.) innerhalb von Hierarchien und vorrangig durch Beeinflussung sowie Beobachtung (z.B. im Umgang der Lehrkräfte mit den Lehrplänen) (Altrichter/Heinrich 2007, S. 82ff.). Die Akteurskonstellation basiert also gleichermaßen auf der Grundlage rechtlicher Normierung wie in den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, die in dem relativ autonomen Interaktionssystem Unterricht wirksam werden. Mit der Einführung der evaluationsbasierten Steuerungsinstrumente in jüngster Zeit verändern sich die Formen der Handlungskoordination, z.B. werden durch einen möglicherweise entstehenden Konkurrenzdruck zwischen Schulen marktförmige Elemente einfließen, Ziel sei aber – nach der Phase der Schulautonomie in den 1990er Jahren – die Rückkehr zu einer engeren Handlungskoordination zwischen den

Ebenen (ebd.). Deutlich wird also das Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination im Schulsystem. Zwischen den Akteuren ist sie insgesamt überwiegend hierarchisch und formal institutionalisiert.

Solange autonome Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule von engagierten Lehrkräften initiiert und betrieben werden, trifft man hier allerdings auf eine Akteurskonstellation innerhalb der Schulen, die nach außen, z.B. gegenüber anderen Schulen auf Beobachtung und intern auf Verhandlung basiert (ebd.). Dies ist der Fall in Schulen, die wie die Grundschule Obervorschütz einen selbst organisierten Schulentwicklungsprozess in Gang gebracht haben. In solchen Schulen ist die von Kuper (2004) beschriebene interne Kommunikation über Unterricht zu beobachten. Wenn sich ein Kollegium wie das der Grundschule Obervorschütz entschließt, auf der Basis geteilter Wertorientierungen – z.B. hinsichtlich des Menschenbildes, das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegt – Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum zu integrieren und im Alltag umzusetzen, dann findet die Handlungskoordination verhandlungsbasiert und im Modus der Gemeinschaft statt. Interdependenzen werden nicht nur formal, hierarchisch oder rechtlich sondern im Rahmen einer von geteilten Überzeugungen und Beziehungen getragenen Schulkultur aufgefangen und in der Schulgemeinschaft gestaltet.

Für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' tritt neben die Herausforderungen, die innerhalb des Schulsystems bestehen, die speziellen Schwierigkeiten des Arbeitsfeldes Globalen Lernens. Die Akteurskonstellation ist hier auf Grund der organisatorischen Unabhängigkeit zwischen den staatlichen und kirchlichen Akteuren und den NRO und angesichts der überwiegenden Finanzierung der Arbeit im Rahmen von Projektförderung sehr viel stärker als das Schulsystem durch die Ressourcenfrage und praktisch überhaupt nicht durch rechtliche Regelungen bestimmt. Das geteilte Committment der Akteure für entwicklungspolitische Anliegen führt auf der Grundlage einer Verhandlungskonstellation zu einer Handlungskoordination in Netzwerken bzw. Gemeinschaften. Diese wird wegen der Konkurrenz um Projektmittel eventuell um Aspekte des Marktes ergänzt, eine hierarchische Struktur wie im Schulsystem wird man aber nicht finden. Bei Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens bei der Implementation des Orientierungsrahmens ist demnach mit differentiellen Handlungslogiken zu rechnen, die die grenzüberschreitende Handlungskoordination schwierig machen werden. Insbesondere die Projektorientierung in der Arbeit von NRO, die sich aus der vorherrschenden Art und Weise der Finanzierung Globalen Lernens ergibt, steht häufig im Widerspruch zum Interesse der Lehrkräfte an funktionierendem Unterricht, der die Schüler/-innen erreicht und ihr Lernen fördert. Während also die NRO an zeitlich befristeten Aktivitäten mit vorzeigbarem Ergebnis interessiert sind, haben Lehrkräfte eher eine Orientierung an langfristigen und systematischen Lernprozessen im Fachunterricht, die nicht immer mit spektakulären Aktionen oder fächerübergreifenden Projekten einhergehen müssen.

Wie kann also die Stärkung Globalen Lernens in Schulen mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' angesichts differenter Handlungslogiken gelingen? Denkbar sind Grenzüberschreitungen im Rahmen einer ‚symbiotischen Implementationsstrategie' (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). In einem solchen Implementationskonzept partizipieren alle Beteiligten an dem Prozess. Das könnte zum Beispiel so aussehen: Eine kleine Zahl von Schulen würde sich an einem Modellprojekt zur Implementation des Orientierungsrahmens beteiligen. Nach dem Vorbild von SINUS (vgl. Ostermeier 2004; Hertrampf 2003) und anderen ähnlich strukturierten Implementationsprojekten (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Zeitler/Asbrand/Pöhlmann 2009) würden sie ein Schulnetzwerk bilden, an dem, im Fall der Implementation Globalen Lernens in Schulen, auch regional und/oder fachlich relevante NRO beteiligt wären. Die Lehrkräfte dieser Schulen würden sich an der Entwicklungsaufgabe beteiligen, Konzepte für Globales Lernen in Schule und Unterricht zu entwickeln. Hierfür würden die Schulen Ressourcen erhalten, z.B. Entlastungsstunden. Ferner würden sie Unterstützung erhalten durch eine wissenschaftliche Begleitung und passgenaue Fortbildungs- und Materialangebote. Die Auswahl der Schulen richtet sich nach dem Interesse des Kollegiums, innovative Konzepte Globalen Lernens entwickeln und erproben zu wollen. Denn bereits existierendes Interesse am Globalen Lernen unter den Lehrkräften macht die Entwicklung einer internen Kommunikation in der Schule über Globales Lernen wahrscheinlicher, die ihrerseits als Voraussetzung für Entwicklungsprozesse gelten kann (s.o.). Außerdem würden die Lehrkräfte ihre praktischen Erfahrungen, die sie bereits in der Unterrichtspraxis Globalen Lernens gewonnen haben, in den Prozess einbringen. Ein solches Projekt würde vermutlich weitgehend auf der Grundlage einer Verhandlungskoordination funktionieren und zwar sowohl innerhalb der Schulen, die sich an dem Entwicklungsprozess beteiligen wie zwischen den Akteuren. In einem solchen Projekt würden unterschiedliche Ressourcen gezielt genutzt, z.B. die Kompetenz der Lehrkräfte Unterricht und Schulleben zu gestalten, das Interesse der engagierten Einzelpersonen unter den Lehrkräften, die Erkenntnisse aus der Forschung, die die wissenschaftliche Begleitung einbringen würde, und das entwicklungspolitische Know-how der NRO. Durch den Austausch in einem Netzwerk, welcher selbstverständlich einer entsprechenden Koordination bedarf, erfahren die Akteure voneinander, was die Bedarfe des jeweils anderen sind. So können beispielsweise Materialien und Angebote von NRO auf die Erfordernisse des schulischen Fachunterrichts abgestimmt werden (vgl. den Beitrag von Möller im letzten Heft) und Lehrkräfte erfahren von Aktivitäten lokaler oder regionaler entwicklungspolitischer Initiativen, die als außerschulische Lernorte genutzt werden können.

Diese kurze Skizze macht deutlich, dass ein solches Projekt nur gelingt, wenn sich alle Akteure (die einzelnen Lehrkräfte, die Einzelschulen, die Bildungsadministration bzw. Kultusministerien und die staatlichen und nicht staatlichen entwicklungspolitischen Akteure) daran gemeinsam beteiligen. Dabei müssten Formen der vertikalen und der horizontalen grenzüberschreitenden Handlungskoordination (Kussau/Brüsemeister 2007) realisiert werden, Prozesse die nicht einfach aber möglich sind. Verabschieden muss man sich allerdings – jedenfalls angesichts begrenzter finanzieller Ressourcen – sicherlich von der Vorstellung, Globales Lernen könne ohne weiteres Zutun mit Hilfe des Orientierungsrahmens in der Breite schulischer Praxis implementiert werden.

Eine Frage, die häufig nicht gestellt bzw. nicht ernsthaft beantwortet wird ist die, wie die Innovation Anschlussfähigkeit für die Lehrkräfte gewinnt, die sie umsetzen sollen. Im Hinblick auf die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung' stellt sich diese Frage besonders dringend, da hier ein bisher randständiger Lernbereich in der schulischen Praxis Verbreitung finden soll. Die Stärke der Governance-Perspektive besteht darin, dass sie die Relevanz der Ressourcenfrage und die Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung schulischer Innovationen deutlich macht. Weshalb sollten sich Lehrkräfte an einer Entwicklungsaufgabe beteiligen, die für sie in jedem Fall zusätzliche Arbeit bedeutet? Die Anerkennung für die geleistete Arbeit der Lehrkräfte darf deshalb nicht nur Gegenstand von Sonntagsreden sein, wenn Schule tatsächlich verändert werden soll. Andernfalls drängt sich der Verdacht auf, dass das Reden über Innovationen im Schulbereich doch nur, wie von Luhmann angenommen, der Respezifikation der pädagogischen Absicht und dem Umgang mit der Inkonsistenz von pädagogischen Ideen und pädagogischer Praxis dient (vgl. Luhmann 2002, 142ff.).

Anmerkungen

1 Dieser Beitrag basiert auf dem überarbeiteten Manuskript meiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen im Februar 2007. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dass die in diesem Beitrag entfalteten theoretischen Überlegungen zur Implementation von Innovationen im Schulbereich nicht losgelöst sind von Erkenntnissen aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Implementation der KMK-Bildungsstandards in Schulen, an dem ich gemeinsam mit Claudia Pöhlmann, Jenny Frenzel, Sigrid Zeitler (alle IQB Berlin), Hans Anand Pant (Freie Universität Berlin) und Nina Heller (Universität Göttingen) beteiligt bin. Einsichten aus den empirischen Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften über die Implementationsprozesse an ihrer Schule aus diesem Forschungsprojekt bilden den Hintergrund für die theoretischen Analysen dieses Beitrags. Insbesondere Sigrid Zeitler und Nina Heller, aber auch Susanne Timm und Lydia Wettstädt danke ich für wertvolle Denkanstöße, die die Erarbeitung dieses Beitrags bereichert haben.

2 Zum Beispiel bei der sehr gut besuchten Fachtagung zur Umsetzung des Orientierungsrahmens, die von InWEnt am 3.–4. März 2008 in Bonn veranstaltet wurde.

3 Anzumerken ist allerdings, dass die Autorin selbst zu den erwähnten Einzelpersonen gehört, die im Bildungssystem arbeiten, aber persönlich durch ihre Sozialisation und ihre Erfahrungen im NRO-Kontext geprägt sind.

4 Vgl. auch im Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards durch die KMK: Zeitler in Vorb.

Literatur

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells" im Schulwesen. In: Böttcher, W./Brohm, M./Holtappels, H.-G. (Hg.): Evaluation im Bildungswesen, S. 51–64.

Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007a): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 1, S. 2–6.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007b): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. – Schwalbach/Taunus, S. 469–484.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, H. 3, S. 196–214.

Hertrampf, M. (2003): BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Abschlussbericht. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876–903.

Klinger, U. (Hg.) (im Druck): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf.

KMK/BMZ (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 163–173.

Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation' in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 122–151.

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Versuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS). Münster/New York/München/Berlin.

Rauin, U./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim/München, S. 377–414.

Rauin, U./Vollstädt, W./Höhmann, K./Tillmann, K.-J. (1996): Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 88, H. 1, S. 66–80.

Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, Beiheft 2003, S. 194–214.

Zeitler, S.: Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Humboldt-Universität zu Berlin. Dissertation in Vorb.

Zeitler, S./Asbrand, B./Pöhlmann, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in Fachkonferenzen. In: Maag Merki, K. (Hg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze, S. 14–25.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kommentar

Ohne Bildung in die Zukunft?

Ein kritischer Blick auf die neue Studie des Wuppertal Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“

Zwölf Jahre nach Erscheinen der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland – ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung“[1], herausgegeben von der katholischen Entwicklungsorganisation MISEREOR und BUND sind diesmal BUND und die evangelische Entwicklungsorganisation BROT FÜR DIE WELT Herausgeber – ein ökumenisches Gesamtwerk sozusagen und eine Art negativer Fortschrittsbericht.

Die Studie von 1996 war bahnbrechend, indem sie mit dem Konzept des Umweltraums die Gerechtigkeitsfrage in die Nachhaltigkeitsdebatte radikaler als zuvor einführte, den demokratischen Anspruch aller Menschen auf die gleichen Nutzungsrechte an den globalen Umweltgütern. Damit war ein Maßstab gesetzt, an dem sich spätere Studien und Forderungen zu orientieren hatten und der besonders den Industrieländern Sorgen bereitete: Bedeutete dieses Konzept doch, dass eine nachhaltige, nachholende Entwicklung der Länder des Südens nur mit einem Wohlstandsverzicht und einer drastischen Einschränkung des Nordens erreicht werden kann.

Wann immer über Wirkungspotenzial oder Einflussmöglichkeiten von Wissenschaft und Forschung gegrantelt wird: Hier liegt ein eindeutiger Erfolg vor. Auch die Bundesregierung hat sich diesen ethischen Maßstab für die Formulierung der eigenen Politikkonzepte für Nachhaltigkeit zu eigen gemacht. Und internationale Organisationen, wie die Weltbank, haben diesen Ansatz ebenfalls übernommen.

Dies ist deswegen als besonderer Fortschritt hervorzuheben, als der Anspruch der Entwicklungsländer auf eine nachholende, nachhaltige Entwicklung zu Lasten einer Fortführung des eingeschlagenen Entwicklungspfades der Industrieländer explizit anerkannt und damit implizit eine Verpflichtung für die Industrieländer ausgesprochen wird, den Entwicklungsländern in einem weit größeren Umfang als bisher auch die finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen und insbesondere die internationalen ökonomischen Regelwerke zu Gunsten der Entwicklungsländer zu reformieren.

Bereits im Vorwort der Herausgeber BUND, Brot für die Welt und EED wird eine erste, kritische Bilanz des Nachhaltigkeitsfortschritts seit 1996 gezogen: „Die Wende zu einer Politik der Nachhaltigkeit ist offensichtlich noch nicht gelungen“ (BUND 2008, S. 16). Ihr Resümee: Die Politik macht nur, was nicht weh tut. Hier ein bisschen Corporate Social Responsibility, dort ein bisschen bio-faire Produkte reichen nicht aus, um vom Pfad einer nicht-zukunftsfähigen Entwicklung auf den Pfad der Nachhaltigkeit zu gelangen (vgl. ebd. S. 17).

Klar beschreiben die Herausgeber die Zielsetzung der Studie, der zu analysierenden Themen und aufzuwerfenden Fragen: „Welche Veränderungen sind nötig, damit Deutschland zukunftsfähig wird und seinen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Welt leisten kann? Welche internationalen und nationalen Regeln und Institutionen sind nötig, welche Veränderungen in Politik, Wirtschaft, Konsum, Produkten und Lebensstilen, in Arbeit und Freizeit, in Technik, im sozialen Zusammenleben sowie in unserer Kultur?“ (ebd.).

Ein umfassender, holistischer und integrativer Ansatz also, den die Herausgeber vorgeben und der in der Studie auch weitgehend eingelöst wird. Aber es ist schon auffallend, dass bei einer nach Vollständigkeit bemühten Aufzählung der zentralen Felder, die den Weg zu einem nachhaltigen Deutschland beschreiben, die Themen Bildung und Erziehung nicht vorkommen. So ist es dann auch nur logisch und konsequent, dass diese für die deutsche Nachhaltigkeitsdiskussion so wichtige Studie, die sich selbst den Anspruch gestellt hat, einen Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte über ein zukunftsfähiges Deutschland zu sein, das Thema Bildung bei über 600 Seiten in gerade einmal 18 ½ Zeilen gewissermaßen ‚abfrühstückt‘. Und dies auch noch unter dem falschen thematischen Dach „Arbeit fair teilen. Auf dem Weg zur Tätigkeitsgesellschaft“ (ebd. S. 445). Erwartet hätte man eine Behandlung des Themas etwa im Themenschwerpunkt „Leitbilder“. Aber hier geht es um „Gastrecht für alle“ und andere wichtige gesellschaftliche Herausforderungen.

Bildung und Erziehung trauen die Autoren hingegen offensichtlich keinen relevanten Beitrag zu. Dies ist bei der methodisch-konzeptionellen Anlage der Studie zunächst überraschend. Denn dem wissenschaftlich durchaus kreativen und innovativen Blick auf unsere Gesellschaft, der Betonung der Schaffung einer breit angelegten und tief in den Menschen verankerten Nachhaltigkeitskultur hätte man zumindest zugetraut, dass man sich auch mit der Frage beschäftigt hätte, welchen Beitrag nun Bildung und Erziehung bei der Gestaltung eines zukunftsfähigen Landes leisten sollte. Bei genauerer Beschäftigung mit der Studie entsteht dann allerdings der Eindruck, dass es sich nicht lediglich um ein Versäumnis handelt.

Die These, dass Bildung eine zentrale Rolle und Querschnittsaufgabe im Nachhaltigkeitsprozess hat, geht davon aus, dass Nachhaltigkeit gleichzeitiger und gleichwertiger ökologischer, ökonomischer und sozialer Veränderungen des herrschenden Entwicklungs- und Gesellschaftsmodells bedarf. Und dies sowohl auf nationaler wie globaler Ebene. Die Anerkennung dieses Nachhaltigkeitsdreiecks in der Debatte der letzten beiden Dekaden über alle politischen Lager hinweg war der eigentliche Durchbruch, um von einer begrenzten Umwelt-

schutzdiskussion hin zu einer umfassenden Nachhaltigkeitsdiskussion zu kommen. Erst durch dieses aufgeklärte Nachhaltigkeitsverständnis, die Gerechtigkeitsfrage v.a. in unserem Verhältnis zu den Entwicklungsländern zu stellen, war es möglich, etwa über die Thematisierung von Corporate Social Responsibility die Wirtschaft über den Tellerrand der Erfüllung von Umweltauflagen oder gar einer aktiven betrieblichen Umweltpolitik mit der Erfüllung ihrer insbesondere auch internationalen sozialen Verantwortung im Gestaltungsprozess der Globalisierung mit einzubinden; war es möglich, die Menschenrechtsthematik, Gendergerechtigkeit, gute und verantwortliche Regierungsführung zu konstitutiven Bestandteilen der Nachhaltigkeitsdebatten und -strategien zu machen. Um es noch einmal zu sagen: immer unter der Voraussetzung, dass alle Akteure der drei Nachhaltigkeitsdimensionen ihren Beitrag leisten und innerhalb ihres Sektors daran arbeiten, das Bewusstsein über Nachhaltigkeit zu schaffen und der Bereitschaft, sich an der Gestaltung von Nachhaltigkeit zu beteiligen bzw. daran mitzuwirken.

Aber hier setzt das Wuppertaler Autorenteam einen deutlichen Kontrapunkt: Das Verständnis eines „Dreieck[s] der Nachhaltigkeit" sei eine „konzeptionelle Nachlässigkeit" (ebd. S. 26): „diese Gleichstellung verkennt die Absolutheit sowohl ökologischer Grenzen, als auch der Menschenrechte. Deshalb wird eine Politik der Zukunftsfähigkeit vordringlich die Grenzen der Tragfähigkeit des Ökosystems betrachten und von dort aus Leitplanken für Wirtschaft und soziale Sicherheit garantieren. Ein ähnlicher Unbedingtheitsanspruch kommt den Menschenrechten zu" (ebd.). Dieses dreidimensionale Bild sei im Übrigen vom Verband der chemischen Industrie eingebracht worden.



Mit dieser Position wird eine radikale Kehrtwende in der Nachhaltigkeitsdebatte vollzogen und der „Rio-Konsens" über das Verständnis von Nachhaltigkeit aufgekündigt. Wer die Nachhaltigkeitsdiskussion derart in Frage stellt, muss sich über die Notwendigkeit von Verhaltens- und Bewusstseinsveränderungen sowie Globalem Lernen keine Gedanken mehr machen. Wer Nachhaltigkeit auf die Dimension eines konsequenten Umwelt- und Ressourcenschutzes mit unbedingter Einhaltung der Menschenrechte reduziert, braucht andere Instrumente und Regelwerke.

In einer faktischen Gleichsetzung von Marktwirtschaft (auch einer ‚sozialen' oder ‚sozial-ökologischen') mit dem Modell des marktwirtschaftlichen Neo-Liberalismus wird der Wirtschaft schlechthin die Fähigkeit abgesprochen, ‚Motor für gesellschaftliche Entwicklung' zu sein. Der Markt „ist blind für die Sache der Ökologie wie auch der Gerechtigkeit. Deshalb ist er im weiten Sinne die Politik, welche dafür die Regel zu setzen hat. Gemeinwohl vor Markt, anders geht es gar nicht" (ebd. S. 27). Gemeinwohl mit Markt steht damit nicht mehr zur Diskussion. Die Marktkräfte in einen gesellschaftlichen Diskurs über Zukunftsfähigkeit einzubinden, sei naiv und zwecklos. Hier wird in erster Linie nach staatlicher Ordnungspolitik gerufen. Die Wirtschaft ist in diesem Verständnis ein zu domestizierender Gegner, kein zu gewinnender Partner.

Bleibt die Forderung nach unbedingter Einhaltung der Menschenrechte. Den Autoren sei zu Gute zu halten, dass sie mit einem sehr weitgefassten, modernen Menschenrechtsansatz arbeiten, der sich aber aus der Studie nur ansatzweise erschließt. Aber auch unter dieser Prämisse bleibt der Eindruck, dass mit einem nahezu theologischen Ansatz „Umwelt und Menschenrechte" in „Natur und Schöpfung" übersetzt oder aus ihnen abgeleitet werden. Dies ist zulässig. Dies ist aber zugleich ein Rückschritt in der Nachhaltigkeitsdebatte.

Ohne Bildung geht es nicht!

Ohne Bildung geht es nicht! Und eine nachhaltige Entwicklung geht ohne Bildung schon gar nicht. Dabei wird es darauf ankommen, jene Kompetenzen durch Bildung und Erziehung zu vermitteln, die eine nachhaltige Zukunftsgestaltung ermöglichen.

Dabei darf nicht a priori die Erwartungshaltung generiert werden (wie es beim Konzept der Gestaltungskompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung mitklingt), dass über Erziehung Menschen zielgerichtet für die Zukunft vorbereitet werden können. Vielmehr geht es im Sinne von Nachhaltigkeitskompetenzen darum, Menschen zu befähigen, individuell und autonom mit der Zukunft umzugehen und diese zukunftsfähig gestalten zu können. Denn „[Menschen] müssen fachliche, kommunikative, soziale und persönliche Kompetenzen für den Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft erwerben, sie müssen lernen, mit Nichtwissen und Fremdheit umzugehen. [...] Welches Wissen in der Zukunft gebraucht und deshalb heute gelernt werden muss, kann nicht mehr bestimmt werden" (Scheunpflug/ Schröck 2002).

In der neuen Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt: Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte“ wird die Rolle der Wirtschaft in riskanter Weise simplifiziert: Eine Reduktion auf Freund-Feind-Schemata ist ein Rückfall auf das Diskussionsniveau früherer Dekaden und wenig hilfreich. Und auch die Ordnungspolitik allein kann nicht greifen, um den notwendigen grundlegenden Einstellungs- und Verhaltenswandel herbeizuführen. Sicherlich muss Wirtschaftspolitik in die richtigen Bahnen gelenkt werden. Wirtschaftsvertreterinnen und Wirtschaftsvertreter aber grundsätzlich den Weitblick für eine nachhaltige Entwicklung abzusprechen, schadet mehr, als dass es nützt. Vielmehr sollte auch hier Bildung konsequent genutzt werden, um Fehlentwicklungen der letzten Jahre und Dekaden entgegenzuwirken und die – durchaus vorhandenen – Beiträge der Wirtschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung zu stärken: „Denn eines ist klar: Eine nachhaltige Entwicklung wird es nicht geben, wenn wir nur auf den Staat fokussieren. [...] Hier ist ein aktives Handeln von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft nötig“ (Hauff 2009, S. 2).

Es kommt darauf an, Innovationsszenarien zu entwickeln, die eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen. Innovation darf nicht reduziert werden auf ein rein technisches Verständnis, sondern sie ist Teil eines gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, der den Entwurf eines neuen nachhaltigen Gesellschaftsmodells – inklusive der Wirtschaft – zum Gegenstand hat. Dies setzt voraus, dass Bildung die hierfür notwendigen Kompetenzen vermittelt ganz im Sinne der Bonner Deklaration der jüngsten UNESCO Weltkonferenz für Bildung für nachhaltige Entwicklung: „We need a shared commitment to education that empowers people for change. Such education should be of a quality that provides the values, knowledge, skills and competencies for sustainable living and participation in society“ (UNESCO 2009).

Bernd Schleich

Anmerkung

1 Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland, Brot für die Welt, Evangelischer Entwicklungsdienst (Hrsg.) (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt – Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt a. M., Fischer Taschenbuch Verlag.

Literatur

Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) und Brot für die Welt, Evangelischer Entwicklungsdienst (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt – Ein Anstoß zut gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt a. M.

Hauff, V. (2009): „Was ist das Neue an Nachhaltigkeit?“ – Rede auf der Nachhaltigkeitskonferenz Schleswig-Holstein „Wir machen Zukunft“, 24.04.2009, online abrufbar unter: http://www.nachhaltigkeitsrat.de/veroeffentlichungen/reden-praesentationen/reden-2009/hauff-nhs-kiel-24-04-2009/.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Eine Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenene Bildung, hrsg. von der Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland, Stuttgart.

UNESCO (2009): Bonn Declaration. World Conference on Education for Sustainable Development held in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009, online abrufbar unter: http://www.unesco.de/bonner_erklaerung.html?&L=0.

VENRO

Verband Entwicklungspolitik
deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

VENRO informiert:

Veranstaltungsrückblick: Bonner Impulse zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Anfang April dieses Jahres fand in Bonn die Halbzeitkonferenz der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) statt. Im Vorfeld der UNESCO-Konferenz hatte VENRO den internationalen Kongress „Global Learning, weltwärts and beyond" organisiert. Zum Abschluss des Kongresses verabschiedeten die 175 Vertreterinnen und Vertreter von mehr als 120 zivilgesellschaftlichen Organisationen eine NRO-Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In der letzten Ausgabe der ZEP haben wir die Abschlusserklärung abgedruckt.

Am 6. Mai diskutierten im Rahmen der Bonner Impulse auch Alexander Leicht (Deutsche UNESCO Kommission), Anita Reddy (InWEnt), Tobias Troll (DEEEP) und Christel Adick (Universität Bochum) über die Rolle Europas und die Verbindung von Wissenschaft und Praxis im Rahmen der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die Podiumsteilnehmenden resümierten die UNESCO Weltkonferenz. Explizit wurde hervorgehoben, dass die „Bonn NGO Declaration" von den Teilnehmenden der Weltkonferenz intensiv diskutiert und in die UNESCO Erklärung eingeflossen sei. Positiv bewertet wurde auch, dass BNE zunehmend als ein Qualitätskriterium wahrgenommen wird. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass es mittlerweile das größte Problem ist, das Konzept in der Breite der Bevölkerung und im Mainstream des Bildungswesens zu verankern – und nicht wie zu Beginn der Dekade, der mangelnde politische Wille. Eine weitere Herausforderung sahen die Podiumsteilnehmenden auch in der Konsensfähigkeit des Leitbildes. Gerade weil dies bei allen politischen Parteien als Leitbild konsensfähig sei, gleiche es in der realen Politik oft einer ‚Spielwiese'. Konkrete Maßnahmen würden je nach Gusto unter den Deckmantel BNE gestellt. Notwendig sei deshalb eine Konkretisierung des Leitbildes. Den Bericht zu der Veranstaltung finden Sie unter www.bonnerimpulse.de.

Neues VENRO-Diskussionspapier zur Halbzeit der UN-Dekade

Die VENRO Arbeitsgruppe Bildung hat nach der UNESCO Weltkonferenz zur Halbzeit der UN-Dekade ein Diskussionspapier veröffentlicht. Das Feder führend von Jörg-Robert Schreiber erstellte Papier resümiert nach fünf Jahren UN-Dekade aus Sicht der Zivilgesellschaft. Leider hätten Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Leitgedanke der Nachhaltigkeit weder in den nationalen Bildungsberichten, die alle zwei Jahre im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt werden noch im Fortschrittsbericht 2008 der Bundesregierung zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie, die ihr vom Bundestag zugewiesene Bedeutung. Dabei begrüßte der Bundestag bereits zu Beginn der UN-Dekade „die Entscheidung der UN-Vollversammlung, mit Ausrufung der Weltdekade der Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung höchste Priorität in der Bildungspolitik ... einzuräumen". Das Diskussionspapier fordert, dass die Akteure und Entscheidungsträger in der Bildung verstärkt auf die Umgestaltung der Bildungssysteme hinarbeiten und dass die Umsetzung von Konventionen und Beschlüssen sowie Strategien und Maßnahmen zur Stärkung von Bildung an ihrer Ausrichtung am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung beurteilt werde. Zudem drängt das Papier darauf, BNE und die Umsetzung des Menschenrechts auf „Bildung für alle" als eine Einheit zu verstehen und den bewussten Perspektivwechsel als Schlüsselkompetenz in alle BNE-Angebote zu integrieren. Nach fünf Jahren UN-Dekade ist deutlich wie nie, dass die Themen des Globalen Lernens (Globalisierung, Klimaschutz, Fairer Handel) in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Ganzheitlichkeit des Globalen Lernens und seine Ausrichtung nicht (allein) auf Themen sondern auf Kompetenzen noch weit von einer flächendeckenden Umsetzung entfernt sind. Das Diskussionspapier können Sie auf der VENRO-Webseite herunterladen: www.venro.org/.

Veranstaltungsankündigung: 2. Bonner Konferenz für Entwicklungspolitik

Nach dem großen Erfolg der ersten Bonner Konferenz im Jahr 2007 wird vom 27. bis 28. August 2009 die zweite Bonner Konferenz für Entwicklungspolitik stattfinden. Anknüpfend an den Beschluss der Ministerpräsidentenkonferenz zur Entwicklungspolitik der Länder (Oktober 2008) wird die Konferenz die Rolle der subnationalen Akteure in der Entwicklungspolitik thematisieren: Wie stellen sich die Länder, Regionen und Kommunen Europas innerhalb der neuen EZ-Architektur auf? Welche Rolle kommt dabei auch Kooperationen von Kommunen, Ländern und der Zivilgesellschaft in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu? Welches Gewicht geben die subnationalen Akteure der Bildungsarbeit? Diese Fragen sollen mit Akteuren europäischer Regionen, Kommunen und zivilgesellschaftlichen Akteure sowie mit Partnern aus Subsahara-Afrika diskutiert werden. Mit einer hochkarätigen Forenbesetzung und der Teilnahme von rund 500 internationalen Expertinnen, Experten und Entscheidungsträgern aus den Bereichen Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Wirtschaft wird die Konferenz neue Impulse für die Entwicklungszusammenarbeit setzen. Weitere Informationen zu der Veranstaltung und die Möglichkeit zur Anmeldung finden Sie hier: www.bonn-conference.nrw.de.

Ansprechpartnerin: Jana Rosenboom
Kontakt: j.rosenboom@venro.org

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Kulturelle Differenzen in der Diskussion

Bericht über die 5. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in Nürnberg

Vom 11. bis zum 13. März wurden Forschungsfragen rund um das Thema „Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Erziehung und Bildung" auf einer Tagung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg diskutiert. Diese 5. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE wurde vom Lehrstuhl für Pädagogik II (unter Leitung von Prof. Dr. Edwin Keiner) der Universität Erlangen-Nürnberg ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, die mit kulturellen Differenzen im Kontext von Globalisierung verbundenen Diskurse in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE voranzutreiben.

Nach einem kurzen geschichtlichen Abriss der Lehrerbildung am Standort Nürnberg-Erlangen durch die Sprecherin des Departments für Pädagogik, Annette Scheunpflug, stellte Edwin Keiner in seinem Eröffnungsvortrag kulturelle Differenzen und Globalisierung anhand der empirischen Analyse der erziehungswissenschaftlichen Praxis auf internationalen Tagungen dar. Im zweiten Plenumsvortrag diskutierte Eckart Liebau (Universität Erlangen-Nürnberg) das Thema Identität und Teilhabe vor dem Hintergrund des Umgangs mit Differenz.

Am Nachmittag fanden parallel zwei Arbeitsgruppen zu den Themen „Interkulturelle Differenzen und pädagogischer Takt" und „Wissenschaft, Kompetenzen und Transkulturalität" statt. Im Anschluss an die Arbeitsgruppen folgten zwei Plenumsvorträge: Wolfgang Gippert (Universität Köln) setzte sich mit den Implikationen des Konzepts der „Transkulturalität" auseinander und zeigte Möglichkeiten auf, wie eine historische Bildungsforschung Anschluss an transkulturelle Theoriekonzepte finden könnte. Ulrich Papenkort (Kath. Fachhochschule Mainz) bezog sich anschließend auf das Konzept der Akkulturation. Dieses sei für den Umgang mit kulturellen Differenzen zentral, da sich im Begriff der Akkulturation die interkulturelle Dimension pädagogischer Sachverhalte spiegelt und ihm daher der Status eines pädagogischen Grundbegriffs zukommen müsse.

Am Donnerstag führte Cornelia Muth (Universität Leipzig) mit ihrem Vortrag zur dialogpädagogischen Reflexion über transkulturelle Erwachsenenbildung in den zweiten Tag ein. In ihren Ausführungen reflektierte sie ihre Erfahrungen als Leiterin eines deutsch-jüdisch-palästinensischen Bildungs- und Begegnungsprojektes der Erwachsenenbildung unter Rückgriff auf die Dialog-Philosophie Martin Bubers. Anschließend diskutierte Wolf Thorsten Saalfrank (Universität München) in seinem Vortrag den Kompetenz- und Bildungsbegriff vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Transformations- und Entgrenzungsprozessen, die neue Anforderungen an den Bildungsbegriff stellen würden.

Im Anschluss an die Vorträge beschäftigten sich zwei Arbeitsgruppen mit den Themen „Migration, Bildung und Biographie" sowie „Interkulturalität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen".

Am Nachmittag folgten weitere Plenumsvorträge. Im ersten Vortrag brachte Jörg Zirfas (Universität Erlangen-Nürnberg) die Transkulturalitätsdebatte mit der Debatte um eine prozessorientierte Lernforschung in Zusammenhang. Tobias Christoph Werler (University Agder, Norwegen) stellte anschließend den Topos des Fremden als Basis für inter- und multikulturelle Erziehungskonzepte dar. Anschließend diskutierte er die didaktische Ermöglichung von Differenz- und Alteritätserfahrungen. Im letzten Vortrag des Tages beschäftigte sich Wolfgang Nieke (Kath. Fachhochschule Mainz) mit dem Thema „Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein". Hierzu untersuchte er den deutschsprachigen Diskurs um kollektive Identitäten und entwickelte vor diesem Hintergrund anschließend ein Modell, das elementare Bestandteile einer kollektiven Identität beinhaltet.

Am Freitag fand vormittags die Arbeitsgruppe „Erfahrung, Ästhetik, kulturelle Bildung" statt.

Den Abschluss der Tagung bildeten drei Plenumsvorträge. Astrid Messerschmidt (Universität Flensburg) wendete das Thema der Tagung auf die Frage der Produktion und Konstruktion sozialer Wirklichkeiten durch Differenzen, indem sie darstellte, wie ausgewählte Filme als Medium für Bildungsprozesse verwendet werden können, um Zugänge zur Reflexion von Projektionen und Repräsentationen anzuleiten. Der Vortrag von Edgar Forster (Universität Salzburg) zum Thema „Globalisierung, education governance und demokratische Kultur" zeigte die Auswirkungen globaler Transformationsprozesse auf governance-Strukturen im Bildungsbereich auf.

Im abschließenden Vortrag, der den Titel „Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit" trug, plädierte Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Freiburg) für einen reflektierten Umgang mit diskriminierungsrelevanten Unterscheidungen.

Die Tagung brachte verschiedene theoretische und empirische Perspektiven zum Thema Kulturelle Differenzen zusammen und lieferte dadurch einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Themas in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Sarah Lange
sarah.lange@ewf.uni-erlangen.de

Junges Zukunftsforum

Bildung für Nachhaltige Entwicklung – „Vision, Values and Action"

Seit 2005 hat die UNESCO die UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgerufen, um in der Bildung auf die Zukunftsherausforderungen zu antworten: Jeder soll die Kompetenzen, Fertigkeiten und Werte erwerben, die für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft erforderlich sind. Die Mitgliedstaaten der UN wollen dazu beitragen, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Zur Halbzeit der Dekade fand vom 31. März bis 2. April 2009 die Weltkonferenz der UNESCO in Bonn statt, in der die bisher erreichten Ergebnisse vorgestellt und die Herausforderungen für die 2. Halbzeit der Dekade ermittelt wurden. An der Weltkonferenz nahmen über 700 Delegierte aus den Mitgliedsstaaten teil. Als Ergebnis der Konferenz wurde die „Bonner Erklärung" verabschiedet, in der dezidiert die Herausforderungen und Ziele genannt sind.

Das Junge Zukunftsforum im Vorfeld der Weltkonferenz im Katholisch-Sozialen Institut (KSI) richtete sich an junge Erwachsene im Alter von 18 bis 30 Jahren und damit an diejenige Generation, die die Folgen der jetzigen Handlungen zu tragen hat. Teilgenommen haben 145 junge Erwachsene aus über 30 Ländern.

Das Katholisch-Soziale Institut hat diese Veranstaltung in Kooperation mit der Bundeszentrale für Politische Bildung, der Ökumenischen Initiative Eine Welt e.V., der Internationalen Earth Charter Youth Initiative, der Bundeszentrale für politische Bildung, der Katholischen Landjugendbewegung sowie dem World Future Council im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef (Nähe Bonn) durchgeführt.

Die Veranstaltung bot die folgenden fünf Themen an, die sich an den Prinzipien der Erdcharta orientiert:

- Ethik der Nachhaltigkeit, Future Justice
- Ökologie versus oder und Ökonomie
- Soziale und ökonomische Gerechtigkeit
- Frieden, Gewaltfreiheit oder Konflikte der Zukunft
- Partizipation und Demokratie

Zu diesen Themen haben die Teilnehmenden Herausforderungen erarbeitet, die in einem gemeinsam verabschiedeten Appell aufgeführt sind. Nachfolgend einige Zitate aus dem Appell (der in englischer Sprache verfasst wurde):

„Never before did we have a deeper understandig of the interrelated global challenges that threaten our very survial on this planet [...]. At the same time, the gap between what we know and what we do about these challenges has never been greater. We believe that education is crucial to bridge this gap and bring about the worldwide shift towards sustainable development."

„As representatives of the 2020/2050 generation, who will have to face the consequences of today's behaviour and operations, we would like to convey a sense of urgency to the participants of the World Conference: We cannot wait any longer, the time to act is now! We need a reorientation of education. The governments of the world must redouble their efforts to implement the vision, values and practices of education for sustainable development into all levels of education and learning. To fill these concepts with life, the governments have the duty to listen to the young who are inheriting the benefits of their successes but also the results of their omissions!"

„There is a need to initiate a public discussion about the values and perspectives that are central to enable each humanbeing to make ethical decisions related to justice, environmental protection and peace – to create a different future. It is most pressing for us to clarify that we are not only dreaming of a better world but that we are convinced that this dream can turn into reality. We are ready to take action now!"

Das Junge Zukunftsforum hat das Leitbild BNE aus der Perspektive der jungen Generation mit Leben gefüllt, positive Visionen, die Kraft für Veränderung geben können, entworfen und somit zum Ziel der Dekade beigetragen, ein solches Leitbild zu verankern.

Zusätzlich zu dem arbeiteten Appell wurde ein Film gedreht, der die Forderungen der Teilnehmenden beeindruckend darstellt. Der Appell sowie der Film sind an die UNESCO weitergeleitet worden. Beide standen im Vorfeld der Weltkonferenz auf der nationalen und auf der internationalen Seite der UNESCO sowie auf den Homepages der Kooperationspartner. Der Film wurde auf der Weltkonferenz im Rahmen eines Workshops des Kooperationspartners „Erdcharta" gezeigt und es wurden Auszüge aus dem Appell verlesen. Weiterhin konnten zehn Teilnehmende als Observer an der Weltkonferenz teilnehmen. Observer (Beobachter) haben die Möglichkeit, an den Plenumsveranstaltungen teilzunehmen.

Nach der Konferenz, am 4. April, luden die Stadt Hamburg und der Kooperationspartner „World Future Council" UNESCO-Delegierte direkt von der Konferenz in die Dekadenstadt Hamburg ein. Delegierte aus Uganda, Spanien, Bangladesh, Südafrika, Indien, Zimbabwe, Nepal, Pakistan und Kolumbien wurden von Mitgliedern des World Future Council und Staatssekretär Christian Maaß empfangen. Auch diesen Gästen wurde u.a. der Appell und der Film des Jungen Zukunftsforums gezeigt.

Das Katholisch-Soziale Institut wird in Zukunft die Forderung der Bonner Erklärung der Weltkonferenz, mehr junge Menschen in die zweite Hälfte der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren, unterstützen.

Ulrike Buschmeier
buschmeier@ksi.de

Was bewegt und bewirkt entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den neuen Bundesländern?

Die Stiftung Nord-Süd-Brücken hat zu dieser Fragestellung Ende Juni im Rahmen ihrer Jahresveranstaltung „20 Jahre entwicklungspolitische Arbeit in den Neuen Bundesländern, 15 Jahre Stiftung Nord-Süd-Brücken" ein Podium organisiert. Rund 120 Menschen, viele von ihnen selbst als Bildungsreferentinnen und -referenten in Berlin-Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt oder Mecklenburg-Vorpommern tätig, waren der Einladung in das Berliner Haus der Demokratie gefolgt. Das fünfköpfige Panel war sich schnell einig: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit kann viele Anstöße geben, sie aber in ein Korsett messbarer oder kurzfristiger Wirkungen zu zwängen, dies kann nicht gelingen.

„Der Anspruch, bei den Schülerinnen und Schülern so etwas wie verändertes Verhalten im Sinne von nachhaltigem Handeln zu erreichen, ist unrealistisch. Alles, was wir im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Schulen leisten können, ist ein Samenkorn zu säen. Lehrkräfte z.B. müssen dann beständig nachgießen." Arne Schneider vom Ökohaus Rostock e.V. weiß, wovon sie redet. Zusammen mit ihrer Kollegin Andrea Krönert koordiniert sie jährlich über 150 Projekttage an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Innerhalb eines Projekttages könne man über globale Zusammenhänge informieren und Verantwortungsbewusstsein für die Eine Welt fördern. Aber innerhalb von drei Stunden sei es nicht möglich, Denk- und Verhaltensmuster aufzubrechen. Bestenfalls könne eine andere Sichtweise angeregt werden. Ronny Keydel von der Hilfsorganisation arche noVa e.V. aus Dresden stimmt Arne Schneider zu. Die dortige Bildungsstelle „entwickelt – verwickelt" ist gleichfalls fast täglich in Schulen Sachsens zu Themen Globalen Lernens unterwegs. Projekttage seien letztlich ein Element der Kurzzeitpädagogik. Wichtig sei es daher, den Schülern die Möglichkeit zur Mitgestaltung dieses ‚Lernraums' zu geben und über interaktive Methoden einen emotionalen Zugang zu globalen Problemen zu ermöglichen. Mit Blick auf eine mögliche Wirkungsorientierung fügte Keydel an: „Am besten für die Motivation und die Lernerfolge ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst zu uns kommen und Projekttage bzw. -kurse nachfragen."

Großes Missverständnis in der Bildungsarbeit

Sabine Jungk, Professorin für interkulturelle Bildung und Erziehung/Sozialpädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, unterstützt die beiden in den Praxis Arbeitenden. Sie plädiert dafür, in der Bewertung von Qualität und Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit über Räume und Zeit nachzudenken. Ihrer Ansicht nach sei es ein großes Missverständnis, an Bildungsarbeit bzw. Globales Lernen instrumentell heranzugehen. Vor dem Hintergrund der laufenden Debatte in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) über eine verstärkte Wirkungsorientierung sei es richtig, dass sich Akteure in der Bildungsarbeit mehr Gedanken darüber machen, was sie erreichen wollen. Aber eine aus der EZ und Auslandsprojektarbeit übertragene und eher betriebswirtschaftlich denn pädagogisch orientierte Ziel- und Wirkungsorientierung übersehe, welcher Lernschritte und Erfahrungen es bedarf, um zu einer gewünschten Qualität in der Bildungsarbeit zu kommen.

Sabine Jungk widersprach auch der Auffassung, dass es bei den außerschulischen Angeboten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit darum gehen müsse, sich selbst überflüssig zu machen und irgendwann einmal den Lehrkräften das fächerübergreifende Thema des Globalen Lernens zu überlassen. Ihrer Ansicht nach ist es weiterhin geboten, dass die Spezialistinnen und Spezialisten aus den NRO in die Schulen gehen.

Lehrkräfte wollen immer Trommelkurse

Eine solche Spezialistin ist auch Virginia Hetze, Musikerin, Filmproduzentin und Sozialwissenschaftlerin aus Zimbabwe. Sie lebt seit 1987 in Berlin und hat als freie Pädagogin u.a. für das Schulprogramm des DED, das EPIZ Berlin und die RAA Brandenburg rund 2.000 Bildungsveranstaltungen durchgeführt. Sie illustriert am Beispiel von „Trommelkursen", wie wichtig es sei, Themen des Globalen Lernens nicht ausschließlich den Lehrkräften zu überlassen, zumal diese selbst oft in vorurteilsbeladenen Wahrnehmungen verfangen seien. Wenn sie in die Schulen kommt, dann schwingen dort auch Erwartungen seitens der Lehrkräfte mit, dass sie als Afrikanerin doch auf jeden Fall mit den Kindern trommeln solle. Oder die Enttäuschung ist groß, wenn sie nicht in traditioneller afrikanischer Kleidung sondern in Jeans vor die Klasse trete. Virginia Hetze betont, dass es wichtig sei, diese Wahrnehmungsmuster aufzubrechen bzw. herauszufordern.

Weitere Chancen, über sich selbst mehr herauszufinden, bieten Begegnungsreisen und Schulpartnerschaften. Hannelore Hiekel, früher selbst Lehrerin in Brandenburg, begleitet seit ihrer Pensionierung ehrenamtlich eine Schulpartnerschaft des Gymnasium Seelower Höhen mit einem Gymnasium in Rufisque im Senegal. Natürlich geht es hier auch darum, dass Schülerinnen und Schüler vorhandene Vorurteile in der konkreten Begegnung überprüfen und idealer Weise abbauen. Oft werden die an den Begegnungen beteiligten Jugendlichen später als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der entwicklungspolitischen Bildung tätig. Sie bleiben der Partnerschaft über Jahre hinweg treu und halten, nicht zuletzt über Telefon und per E-Mail, Kontakt untereinander und zu den Partnern.

Das Podium gab viele Anregungen für die anschließende Diskussion. Und die dort aufgeworfene Frage nach den politischen und finanziellen Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit wurde auf dem nachfolgenden Podium „Ist der Osten entwicklungspolitisch abgekoppelt?", u.a. mit dem BMZ-Staatssekretär Erich Stather, erörtert. Hier machten vor allem Uwe Prüfer vom brandenburgischen Landesnetzwerk VENROB und Walter Hättig von der Stiftung Nord-Süd-Brücken deutlich, dass Bund und Länder die Bildungsarbeit der NRO künftig besser finanzieren müssen.

Andreas Rosen
andreas.rosen@nord-sued-bruecken.de

Rezensionen

Manche dieser Bücher hätten wir mit den Jahrbüchern zusammen besprechen können, zumal viele Jahrbücher – Der Weltalmanach, Worldwatch Institute – den Klimawandel als das Hauptthema gewählt haben. Es gibt mehrere Gründe für diese Trennung:

- die hier besprochenen Bücher erscheinen nicht jährlich oder alle zwei Jahre, und
- diese Bücher behandeln einzelne Umweltthemen ausführlich, entwickeln perspektivistische Szenen und versuchen, Wege aufzuzeigen, wie die negativen Auswirkungen vermieden und konstruktiv als Chance genutzt werden können.
- Fangen wir mit der Reihe Forum des Fischer Verlags an. Während sich vier der sechs Bücher mit Einzelproblemen beschäftigen – Bevölkerungswachstum, Migration, Ernährung, Wasser – widmen sich die anderen zwei dem Umbau der Wirtschaft und der neuen politischen Weltordnung.

Bernd Meyer meint, die Natur wird geschädigt, nicht weil zu viel, sondern zu wenig marktwirtschaftlich gearbeitet wird. Die Nutzung der Natur müsse etwas kosten, die Preise müssen entsprechend höher sein. Bei seinem Vorschlag, wie die Wirtschaft umgebaut werden soll – klammert Meyer zunächst die Schwellen- und Entwicklungsländer mit der Begründung aus, dass dort immer noch absolute Armut herrscht. Die Industriestaaten sollen die Vorreiterrolle spielen. Sie sollen ihre Wirtschaft umbauen – sparsamer Gebrauch von Rohstoffen, bessere Instrumente für ökologisch soziale Marktwirtschaft, Zertifizierung der Gebäude für effiziente Energieverwendung u.ä. Davon werden auch die ärmeren Länder profitieren.

Harald Müller sorgt sich um global governance. Imperiales und hegemoniales Regieren, meint Müller, hat längst ausgedient. Für das Weiterbestehen der Welt ist es unabdingbar, Umgang mit Verschiedenheit zu lernen. Die Dominanz der westlichen Kultur ist ein Problem. Für das nachhaltige ‚global governance' ist kulturelle Integration, Anerkennung der politischen Bedeutung des kulturellen Faktors wichtig. Der Autor hat Wege untersucht, wie wir trotz aller Widrigkeiten zu universal gültigen Prinzipien gelangen können. Seine Erkenntnis ist, dass dies – Anerkennung des kulturellen Faktors und der Umgang mit Verschiedenheit – Demut und Geduld erfordert. Um Kriege und Konflikte zu verbannen, schlägt Müller eine multilaterale Struktur vor. Nach einer Abhandlung von Steuerungsproblemen – Macht, Markt, Recht und Moral – kommt Müller zu seinem eigentlichen Thema ‚nachhaltiges Weltregieren'. Das Gelingen von ‚good governance' hängt nach Müller im wesentlichen von der UNO ab. Müller verneint nicht die Bedeutung des Nationalstaates und der zwischenstaatlichen Organisationen. Er misstraut aber den großen (westlichen) Mächten, die ihrer Führungsrolle nicht gerecht werden. Sie sind allzu sehr auf Statusverteidigung und Besitzstandswahrung fixiert. Dem Autor ist die gegenwärtige Ohnmacht der UNO wohl bewusst, deshalb schließt er mit einem Appell an uns normale Bürgerinnen und

Bals, Christoph/Hamm, Horst/ Jerger, Ilona/Milke i.A. von Germanwatch (Hg): Die Welt am Scheideweg: Wie retten wir das Klima? (2008), Reinbek: Rowohlt, 318 S., ISBN: 978-3-498-00653-2, 16,90 €.

Berg, Christian/Hartung, Manuel J.: Welt retten für Einsteiger. 30 Gründe für ein gutes Gewissen(2007). München: dtv, 180 S., ISBN: 978-3-423-24649-1, 12,00 €.

Brot für die Welt/eed/BUND (Hg): Zukunftfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Eine Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt und Energie (2008). Ffm: Fischer, 656 S., ISBN: 978-3-596-17892-6, 14,95 €.

Hahlbrock, Klaus: Kann unsere Erde die Menschen noch ernähren? Bevölkerungsexplosion- Umwelt – Gentechnik (2007). Ffm: Fischer. Reihe: Forum für Verantwortung (Reihe: Forum), 318 S., ISBN: 978-3-596-17272-6, 9, 95 €.

Jäger, Jill: Was verträgt unsere erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit (2007). Ffm: Fischer, Reihe: Forum, 232 S., ISBN: 978-3-596- 17270-2, 9,95 €.

Kundu, Amitabh/Hauff, Michael von (Hg.): Environmental Accounting. Explorations in Methodology (2008). New Delhi: Manak, 232 S., ISBN: 978-81-7831-173-9, 30,00 €.

Le monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung: Klima (2007). Berlin: taz, 96 S., ISBN: 978-3-937683-16-4, 10,00 €.

Mauser, Wolfram: Wie lange reicht die Ressource Wassert? Vom Umgang mit dem blauen Gold (2007). Ffm: Fischer. Reihe: Forum, 320 S., ISBN: 978-3-596-17273-3, 9,95 €.

Meyer, Bernd: Wie muss die Wirtschaft umgebaut werden? Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung (2008). Ffm: Fischer, Reihe: Forum, 240 S., ISBN: 978-3-596-17278-8, 9,95 €.

Minz, Rainer/Reiterer, Albert F. Wie schnell wächst die Zahl der Menschen? Weltbevölkerung und weltweite Migration (2007). Ffm: Fischer, Reihe: Forum, 345 S., ISBN: 978-3-596-17271, 9,95 €.

Müller, Harald: Wie kann eine neue Weltordnung aussehen? Wege in eine nachhaltige Politik (2008). Ffm: Fischer, Reihe: Forum, 320 S., ISBN: 978-3-596-17666-3, 9,95 €.

Bürger. Eine Nachhaltigkeit ohne eine Zivilgesellschaft, meint Müller, sei nicht möglich.

Die Region, die Bernd Meyer wegen der Armut ausklammert, nehmen sich Kundu und von Hauff gerade vor. Das Buch ist aus einer deutsch-indischen Konferenz über die Notwendigkeit der Reduktion von Treibhausgasen hervorgegangen. Das Ziel war, den Nachfolgevertrag des Kyotoprotokolls, dessen Laufzeit 2012 endet, vorzubereiten. Selbst wenn die Industriestaaten, die für 2/3 der Emission von Treibhausgasen verantwortlich sind, ihrer Verpflichtung nachkommen, wäre eine Begrenzung vom Welttemperaturanstieg auf 20C nicht ohne Beteiligung der Entwicklungsländer – v.a. China und Indien – möglich. Angepeilt wird eine Reduktion der Emission von Treibhausgasen in diesen Ländern um 20% beginnend ab 2020. Da die Entwicklungsländer mehrheitlich für eine Verlängerung des Kyotoprotokolls für die Zeit nach 2012 sind, müssen sie sich – v.a. China und Indien – an der Reduktion beteiligen. Der vorliegende Band versucht Fragen zu beantworten, die sich bei der Messung von Umwelteinflüssen auf die Entwicklung eines Landes ergeben haben. Es geht um methodologische Probleme auf Makroebene und vor allem um die Frage, wie man die immer weniger werdenden Ressourcen so einsetzen kann, dass die künftige Entwicklung nicht im Widerspruch zur Nachhaltigkeit steht.

Der Atlas der Globalisierung zum Thema ‚Klima' von le monde ist in vielerlei Hinsicht einzigartig. Komplexe Zusammenhänge werden kurz, verständlich und visuell ansprechend erläutert. Im ersten Teil werden dringende Probleme beschrieben und analysiert, z.B. Klimawandel, Bevölkerungswachstum, Verursacherprinzip, Degradierung der Kulturböden, fossile Energie, Preis der Mobilität und Einfluss des Klimawandels auf den Monsun (insgesamt 25 Themen). Im zweiten Teil werden mögliche Lösungsansätze dargestellt. Dazu gehören auch erfolgreiche und vorzeigbare Projekte, z.B. Schwedens Versuch, sich von der Abhängigkeit von Öl zu befreien, New York setzt auf Natur statt auf Technik, einige europäische Städte stellen sich von der autogerechten auf die autofreie Stadt um. Projekte, die Mut machen.

1996 veröffentlichte das Wuppertaler Institut – im Auftrag von BUND und Misereor – die Studie ‚Zukunftfähiges Deutschland'. Das war damals eine Sensation. Die Studie erklärte nicht nur die Bedrohung durch den Klimawandel, sondern erklärte, wie wir Bürgerinnen und Bürger dieses Landes durch unsere Verhaltensänderung (‚gut leben, statt viel haben') diese Bedrohung als Chance nutzen können. Nach 15 Jahren hat das Institut eine fast gleichnamige Studie vorgelegt, die Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte geben soll. Diese Studie, wie auch die erste, soll eine Reichweite von zehn bis 15 Jahren haben, eine Zeit, die wir nach Meinung der Autoren haben, um den Klimawandel auf ein vertretbares Maß zu begrenzen. Die Autoren sehen vier Herausforderungen:

1. Umgestaltung der gesellschaftlichen Hardware von Gebäuden über Kraftwerke bis zu Textilien.
2. Aufbau von Regelwerken, die die wirtschaftliche Entwicklung innerhalb einer Regenerationsgrenze hält, und
3. Entwicklung von Leitbildern für Handeln und Sein – von der persönlichen Lebensführung über das professionelle Ethos bis zu den Prioritäten des Gemeinwesens.
4. Diese seien zwar innerhalb der Marktwirtschaft möglich, aber nur, wenn Politik die Rahmenbedingungen festlegt, damit Gemeinwohl vor dem Markt Priorität hat.

Die umfassende Studie ist in sechs Teile – mit insgesamt 21 Kapiteln – eingeteilt: Ausgangslagen, Bilanzen, Leitbilder, Kurswechsel in Deutschland und Europa, Übereinkünfte global und Engagement vor Ort. Während sich die ersten zwei Kapitel mit der Analyse des gegenwärtigen Zustands der Welt beschäftigen, gehen die restlichen vier auf die Frage ein: Was tun?

Mit dem gleichen Thema beschäftigt sich das Buch, das Germanwatch herausgegeben hat. Die Autoren – Christoph Bals, Horst Hamm, Ilona Jerger und Klaus Milke – nehmen die Bali-Konferenz zum Anlass, noch einmal eindringlich zu appellieren, jetzt zu handeln. Der Appell richtet sich nicht an die Politiker, sondern an uns alle. Die Konferenz in Bali am Ende des Jahres 2007 war nur eine Zwischenstation auf dem Weg nach Kopenhagen. Dort wird am Ende dieses Jahres 2009 über den Folgevertrag des Kyotoprotokolls entschieden. Auch in diesem Buch werden nach einer Analyse des gegenwärtigen Trends und der Folgen des Klimawandels (‚Die zweite Vertreibung aus dem Paradies') nicht nur wünschenswerte, sondern auch praktikable mögliche Auswege beschrieben (politische Lösungen, der Weg ins Solarzeitalter und Lebensstile für die Zukunft). Komplexe Zusammenhänge werden verständlich, leicht lesbar, angereichert durch Bilder, Karikaturen, Grafiken und Sonderbeiträge in Kästchen dargestellt.

Christoph Berg und Manuel Hartung versuchen zu erklären – wie die zwei vorhergehenden Bücher, wie die Welt – mit individuellem und persönlichem Einsatz – gerettet werden kann. In drei Teilen – Energiesparen, Dreisatz der Kreislaufwirtschaft – Vermeiden, Vermindern, Verwerten – und warum viele viel helfen – beschreiben die Autoren, wie man mit kleinen Schritten etwas Großes bewegen kann. Es gibt 30 konkrete Vorschläge für den Alltag – beginnend mit nachhaltigem Autofahren, Strom sparen, weniger Fleisch essen über die richtige Entsorgung von Altkleidern, Abfall vermeiden bis nutzen statt besitzen und „schöner" schenken. Wenn man allen Ratschlägen folgt, so die Autoren – bekommt man ein gutes Gewissen und hat mit kleinen Schritten das richtige getan. Das Buch ist gut und mit Humor geschrieben.

Fazit: An guten Vorschlägen mangelt es nicht. Am Ende dieses Jahres wird entschieden, wie der Folgevertrag des Kyotoprotokolls aussehen wird. 2009 ist auch das Jubiläumsjahr von Charles Darwin, Edgar Allen Poe (jeweils 200. Geburtstag) und Friedrich Schiller (250. Geburtstag). Von der Entscheidung in Kopenhagen wird abhängen, ob wir Menschen fit genug sind zum Überleben (‚survival of the fittest' – Darwin), ob wir in der Lage sind, nach ‚Einsicht in die Notwendigkeit' ‚sittlich zu handeln' (Schiller), oder ob wir so enden werden wie die Horrorgeschichten von Poe z.B. „Der Untergang des Hauses Usher".

Asit Datta

Sylvia Führer: Die Münze Nuria. Holzwickede: Froh und Frei Verlag Franz Cramer GmbH & Co. KG 2007, 112 S., ISBN 978-3-939881-04-9, 14,90 €.

Gerade in Zeiten der Finanzkrise wird die Frage immer dringlicher, wie denn unser Wirtschaftssystem gesunden könnte. Die Enkelin des Wirtschaftsreformers Silvio Gesell (1862–1930), Jahrgang 1968, von Beruf Musiklehrerin, hat in diesem Zusammenhang einen spannenden, generationenübergreifenden Ansatz kreiert. Die Ursache dieser breiten Fächerung dürfte darin

zu finden sein, dass ihr Buch sich in erzählender Form den psychologischen Hintergründen des Wirtschaftens nähert.

„Die Münze Nuria" beginnt als nette Erzählung für Kinder, in der Münzen, solange sie jung sind, sogar eine Münzen-Schule besuchen. Was sich zunächst wie eine Variante des Klassikers „Die Häschenschule" liest, zeigt im Laufe der Erzählung das Potenzial, Geldzusammenhänge auf globaler Ebene Kindern ab acht Jahren verstehbar zu machen.

Die kleine personifizierte 1-Euro-Münze Nuria kommt zunächst mit Münzen anderer Euroländer zusammen. In internationalen Münzen-Freundschaften treten teilweise ländertypische Gemütsarten zutage, und dabei wird eines den Münzen immer klarer: Sie wollen für alle Menschen da sein, um jedem zu geben, was er braucht und alle Menschen miteinander in Verbindung zu bringen. In einem Traum erscheint der kleinen Nuria ein hungerndes Mädchen, das in einer Bäckerei eines fernen Landes ohne Geld wartet und um ein Brot bittet. Nuria träumt sich in ein Regal zwischen die duftenden Brote und entfaltet ihren schönsten Glanz, mit dem Wunsch, bei dem Kind sein zu dürfen und sein Geld sein zu können.

Richtig in Kontakt mit der großen weiten Welt kommt Nuria jedoch erst, als sie in einen Computer hineinfällt und den virtuellen Geldströmen begegnet. Bei ihnen weht ein anderer Wind, denn die virtuellen Kameraden haben noch nie warme Menschenhände gespürt und sind es gewohnt, von einem Winkel der Erde bis zum anderen zu sausen. Hier, in den Innereien des Computers, stellt sich heraus, dass die Geldströme nicht nur für Nuria interessant sind, sondern sich umgekehrt auch das große Geld brennend dafür interessiert, welche Gedanken sich eine kleine Münze über den Austausch von Waren und Dienstleistungen über das Wirtschaften macht.

Endlich befreit aus dem Computer, entwickelt Nuria den Wunsch, einem Kind in Afrika tatsächlich behilflich zu sein, in einer Spendenaktion für Hilfe zur Selbsthilfe, sauberes Wasser, Schulen usw. Ihre menschliche Freundin, ein kleines Mädchen, ermöglicht ihr, in eine dieser Spendenbüchsen zu gelangen. Dort trifft Nuria viele Münzen und Scheine, die sich von ihren früheren Besitzern für soziale Gedanken haben begeistern lassen, und es wird ihr immer klarer, dass es ihr eigentlicher Lebenssinn ist, in Umlauf zu bleiben.

In „Die Münze Nuria" werden ganz nebenbei auch weitere Gesichtspunkte des globalen Lernens angesprochen. Zum Beispiel gibt ein Geldschein eine Erfahrung mit einem Tier-Zauberbild zum Besten, welches jeder Betrachter vollkommen anders wahrnimmt: Jeder sieht darin deutlich das jeweilige Lieblingstier. Den lesenden Kindern bringt dieser Gedanke eine frühe Begegnung mit Fragen des Relativismus in einer pluralistischen Welt, deren Harmonie nicht mehr dadurch herstellbar ist, dass jeder versucht, seine Mitmenschen in den eigenen Blickwinkel hineinzuzwingen, sondern durch ein tolerantes und weitsichtiges Nebeneinanderstellen verschiedenster Sichtweisen, die sich ergänzen und gegenseitig bereichern.

Auf eine spielerische Weise, ohne belehrend zu wirken, setzt „Die Münze Nuria" Kindern eine Menge zukunftsorientierter Denkanstöße, die stark anregend auf Unterrichtsgespräche in Deutsch, Ethik/Religion und Sachunterricht wirken können.

Thomas Brändle

Uli Jäger (2007): Schulen entdecken die Welt. Anregungen für Unterricht und Projekttage. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik, ISBN 978-3-932444-20-3, 3,00 €.

Die Dokumentation „Schulen entdecken die Welt. Anregungen für Unterricht und Projekttage" von Uli Jäger zeigt die unterschiedlichen Projekte und Initiativen einiger der rund 200 Schulen, die von 2004 bis 2006 an der bundesweiten Aktion „WM Schulen-Fair Play for Fair Life" teilgenommen haben. Sie wird herausgegeben von streetfootballworld, Stiftung Jugendfußball (hier lag auch die Gesamtkoordination der Aktion), der Aktion „Brot für die Welt", der Brandenburgischen Sportjugend sowie dem Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
Vorliegendes Material beinhaltet vier Teile: eine Einleitung und Vorworte, die Einführung in das Projekt „WM Schulen-Fair Play for Life", eine Dokumentation der Projekte und Abschlussberichte und einen Anhang mit Kontaktdaten der teilnehmenden Schulen und Partner.

Nach einer kurzen Einleitung und einem Vorwort von Heidemarie Wieczorek-Zeul und dem Schirmherrn der Aktion, Ex-Fußballnationaltrainer Jürgen Klinsmann, wird zunächst in das Projekt „WM Schulen- Fair Play for Fair Life" eingeführt, das sich aus drei Bausteinen zusammensetzt: Fußballturnieren mit dem Schwerpunkt auf Fair Play, der Erschließung eines Partnerlandes und dessen kritische Analyse hinsichtlich Fragen des gerechten Zusammenlebens und Fairen Handels. Anschließend wird bilanziert, welche Projekte und Maßnahmen die Schulen verwirklichen konnten, aber auch auf auftauchende Probleme hingewiesen. Der zweite Teil endet mit einem Leitfaden für eine kritische Länderanalyse und verweist dabei auf viele hilfreiche Internetadressen.

Im dritten Teil wird am Beispiel einiger teilnehmenden Schulen aufgezeigt, wie Globales Lernen in der Schule anhand des Themas „Fußball" sinnvoll umgesetzt werden kann. An den dokumentierten Projekten wird deutlich, wie unterschiedlich die Auseinandersetzung mit einem Land erfolgen kann. So wird auf verschiedene Methoden und Ansätze eingegangen, die zeigen, wie sich Globales Lernen vor allem in Bezug auf die Frage nach den Lebensbedingungen von Kindern in anderen Ländern und Fragen eines gerechten Zusammenlebens und Fairen Handels gestalten lässt. Es lassen sich vielfältige Zugänge zu entwicklungspolitischen Aspekten finden, beispielsweise werden handlungsorientierte Methoden wie Tanz-, Sport-, Kunst- und Musikprojekte vorgestellt, aber auch die Bemühungen einiger Schulen Sponsoren zu gewinnen, Partnerschaften oder einen Austausch mit dem jeweiligen Land zu realisieren. Daneben zeigt sich, wie sich ein stärkeres Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für Fair Play mithilfe eines Streitschlichterprogramms oder eines neuen Schulethos entwickeln lässt. Die vielen Bilder und Beschreibungen geben einen Einblick in das Engagement der Beteiligten und zeigen, wie eine Verknüpfung von Fair Play und Fair Life im Hinblick auf Globales Lernen gelingen kann.

Für andere Schulen, aber auch außerschulische Bildungseinrichtungen kann diese Dokumentation zahlreiche Anregungen bieten, wie auch sie Globales Lernen auf unterschiedliche Weise umsetzen können.

Melanie Rosenbusch

Informationen

Medien

(red.) Misereor Lehrerforum, Nr. 71/März 2009: Die 71. Ausgabe der vierteljährigen Broschüre stellt die neuen Misereor-Materialien Nr. 39 für die Schule vor. Die Materialsammlung unter dem Titel „Fragen an Afrika und an uns" bietet Hinweise für Lehrende, Hintergrundinformationen und Kopiervorlagen. Sie zielt darauf ab, ein differenziertes Bild von Afrika zu vermitteln, um reale Nähe zu Menschen in Ländern des Südens zu schaffen. Infos: www.misereor.de/service/kinderjugendschule.html.

(red.) Unterrichtsmaterial „Die Bioenergien, die Klimakrise und der Hunger": Zielgruppen dieser kompetenzorientierten Materialien sind die Klassen 7–13. Neben den wichtigsten Fakten zum Thema „Bioenergien", deren Auswirkungen auf den Klimaschutz und die Welternährungslage sowie zur politischen Debatte, ermöglicht die beiliegende Quiz-CD den Schülerinnen und Schülern sich spielerisch mit den Themen auseinanderzusetzen. Infos: www. welthaus.de.

(red.) Vier Nachhaltigkeitsstrategien im Vergleich: Jochen Menzel vergleicht in dieser Publikation die Hamburger Nachhaltigkeitsstrategie mit folgenden anderen Nachhaltigkeitsstrategien: der EU-Nachhaltigkeitsstrategie von 2006, der Nationalen Nachhaltigkeitsstrategie von 2002, der Nachhaltigkeitsstrategie des Hamburger Nachbarlandes Schleswig-Holstein von 2004 und der Agenda 21 Berlin von 2006. Einleitend werden gemeinsame Ausgangspunkte vorgestellt, worauf der Vergleich der Strategien unter einigen Gesichtspunkten und Schlussfolgerungen für die Hamburger Strategie folgen. Download: www.zukunftsrat.de/download/Hamburger_nachhaltigkeitsstrategie09.pdf.

(red.) Berufsspezifische Materialien zum Globalen Lernen und BNE: Die vielfältigen methodischen Anregungen der Broschüren ermöglichen eine abwechslungsreiche Vermittlung der Inhalte. Im Zentrum der Übungen stehen Zukunftsfähigkeit und Kompetenzentwicklung. Die Broschüren sind für folgende Berufe erhältlich: Einzelhändler/-in, Erzieher/-in, Florist/-in, Krankenpflege, Reiseberufe, Tischler/-in. Bezug der 64-seitigen Ausgaben für 5 Euro unter: epiz@epiz-berlin.de.

(red.) Unterrichtsmaterial „Entwicklungspolitik im Wandel": Diese Arbeitshilfe will anhand von authentischen Erfahrungsberichten für den Politik- und Geografieunterricht der Sekundarstufe 2 Einblicke in die Entwicklungszusammenarbeit geben. Dabei erleichtern didaktische Anregungen, Schaubilder sowie Arbeitsblätter den Einsatz im Unterricht. Herausgeber ist das entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum e.V. Berlin. Die 95-seitige Broschüre ist für 5 Euro zu beziehen unter: epiz@epiz-berlin.de.

(red.) Welt und Umwelt an Schulen in Niedersachsen und Bremen, 360° plus 1, Rundbrief 1/09: Diese Ausgabe mit dem Schwerpunkt „Energie an Schulen" soll besonders Jugendlichen Anstöße dazu geben, ihren CO_2-Ausstoß deutlich zu verringern. Auf einen einleitenden Gastbeitrag, der für die Nutzung von Sonnenergie aufruft, folgen vier Beispiele, wie man sich schon in jungen Jahren aktiv für den Klimaschutz einsetzen kann. Abschließend werden einige Projekte zum Thema sowie Tipps für Exkursionen vom Klimahaus Bremerhaven als auch Schulmaterial zum Thema vorgestellt. Info: redaktion360@vnb.de.

Veranstaltungen

(red.) „undjetzt?!"-Konferenz: Vom 3. bis zum 8. August 2009 findet in Potsdam eine Konferenz für Rückkehrer/-innen entwicklungspolitischer Freiwilligendienste statt, die sich auch in Zukunft zivilgesellschaftlich engagieren wollen. Die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) geförderte Konferenz bezweckt, die Rückkehrer/-innen zu vernetzen und in ihren eigenen Projekten zu unterstützen. Infos: www.undjetzt-konferenz.de.

(red.) Meine Wahl 2009-Kampagne: Zur Bundestagswahl 2009 will terre des hommes mit dieser Aktion auf die Missstände aufmerksam machen, dass auf politischer Ebene Kinderrechte meist nicht berücksichtigt werden. Daher werden Stimmen für Kinderrechte gesammelt, die deutsche Politiker/-innen dazu aufrufen sollen, sich für Kinderrechte einzusetzen. Infos: www.meine-wahl.terre-des-hommes.de.

(red.) Umwelt-Kinder-Tag 2009 unter dem Motto: Hokus Globus Fidibus: Noch bis zum 1. September können Kinder bis zwölf Jahre ihren eigenen Umwelt-Kinder-Tag gestalten. Mit ihrer Aktion können Kinder zeigen, wie sie sich für eine gerechte und faire Welt einsetzen. Die BUNDjugend bietet auf ihrer Homepage dazu Tipps wie bspw. ein faires Fußballtunier oder das Bauen eines Solarkochers. Infos: www.umweltkindertag.de.

(red.) Forschungsprojekt „Erlebniswelt Erneuerbare Energien: powerado": Als Teil eines Forschungsprojekts des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Magdeburg, mit der Frage wie unterschiedliche Zielgruppen für das Thema erneuerbare Energien interessiert werden können, entstanden/entstehen unterschiedliche Materialien. Darunter sind Materialkisten sowie ein Online-Spiel für Kinder zu finden. Infos: www.powerado.de.

Sonstiges

(**red.**) **Global Education Newsletter:** Der englischsprachige online Newsletter bietet Neuigkeiten, bewährte Methoden sowie nützliche Links und Materialien zum Globalen Lernen. Zudem dient es als Forum für nationale Koordinatorinnen und Koordinatoren. Infos: www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/g_GE_Newsletter.

(**red.**) **Open Spaces for Dialogue and Enquiry** (**OSDE**)**:** Diese entwicklungspolitische Initiative verfolgt das Ziel, „Open Spaces for Dialogue and enquiry" zu schaffen, in denen auf globale Themen eingegangen wird, mit besonderem Fokus auf Interdependenzen. Die englischsprachige Informationsbroschüre „Critical Literacy in Global Citizenship Education" stellt das Anliegen detaillierter vor und bietet Reflexions- und Diskussionsfragen zur weiteren Auseinandersetzung. Infos: www.osdemethodology.org.uk.

(**red.**) **ENSA-Multiplikatoren unterstützen Ganztagsschulen:** In einer 18-monatigen Ausbildung, gefördert von der Bundesstiftung Umwelt, wurden 80 außerschulische pädagogische Fachkräfte an der Freien Universität Berlin zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Deren Aufgabe wird die methodische und fachliche Unterstützung der Ganztagsschulen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung sein. Für mehr Informationen steht eine Imagebroschüre zum Download zur Verfügung. Infos: www.ensa-programm.com.

(**red.**) **Global Education Week 2009:** Diesjährig findet die europaweite Global Education Week unter dem Motto „Nahrung für Alle" vom 14. bis zum 22. November statt. Projekte rund um das Thema Welternährung – von Workshops zu Ausstellungen oder Filmen – können an Schulen vorgestellt werden. Infos: www.globaleducationweek.de.