

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'12

Themen	4	Eddie O'Loughlin On the Road from Maastricht
	10	Kristian Schmidt/Susanne Höck Interview with Kristian Schmidt
	13	Franz Halbartschlager Global Learning in the European "Marketplace for Exchange"
	16	Miguel Silva/Emelie Sandberg Global Education in Central and Eastern Europa
	21	Jedrzej Witkowski Strengthened Co-operation for Improving Quality
	27	Tristan Nguyen/Mathias Pfeiderer Über die Erfolgsfaktoren der Bildungs- und Schulpolitik
Porträt	35	ENGLOB
VIE	37	Non-formale berufliche Bildung in den Ländern des Südens/ Awareness for Fairness
	40	Rezensionen
	43	Informationen

Eddie O'Loughlin

On the Road from Maastricht: Ten Years of Global Learning in Europe

Abstract:

This article discusses ten years of progress in Global Education in Europe since the first pan-European Congress on Global Education held in Maastricht in 2002. Growing cooperation and networking have contributed to sharing policy learning and strengthening national and international structures. A number of countries have developed national strategies and peer reviews have helped to support efforts for more quality and cohesion. GENE (Global Education Network Europe) is the network of Ministries and Agencies with national responsibility for Global Learning in Europe. The article highlights some good results of its work in this field.

Keywords: *Global Education, Europe, Networking*

Zusammenfassung:

Der Beitrag porträtiert zehn Jahre Weiterentwicklung des Globalen Lernens in Europa seit dem ersten gesamteuropäischen Kongress zu Globalem Lernen in Maastricht 2002. Eine wachsende Zusammenarbeit und Vernetzung haben den Austausch über Politikerfahrungen im Arbeitsfeld gefördert und nationale wie internationale Strukturen gestärkt. In mehreren Ländern wurden nationale Strategien entwickelt. Peer Reviews haben zu mehr Fördermitteln im Bereich beigetragen und Bemühungen um Qualität und mehr Kohäsion unterstützt. GENE (Global Education Network Europe) ist das Netzwerk von Ministerien und Agenturen mit nationaler Zuständigkeit für Globales Lernen. Der Artikel illustriert die wichtigsten Erfolge in den Arbeitsbereichen des Netzwerks.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Europa, Vernetzung*

Ten years ago, the Maastricht Congress on Global Education discussed and analysed issues around Global Education,¹ and inspired and challenged us all to move Global Education or Global Learning to another level in Europe. Looking back over the last decade, 2002 to 2012, considerable developments in the field have taken place. Many of these developments have links back to the Maastricht Congress, and reflect the commitment and energy of a broad range of stakeholders in this field.

This article begins by identifying many such developments in Global Education over the past decade, but then digs deeper by looking at some areas that GENE – Global Educa-

tion Network Europe, the network of Ministries and Agencies with national responsibility for Global Education – has a particular interest in. These particular interests include Networking between Ministries and Agencies to improve policy sharing and learning in this field; the European Global Education Peer Review Process; and the development of Quality National Strategies in Global Education.

Summary overview of a decade of developments in Global Education

Firstly, looking back generally at developments in Global Education since the Maastricht Congress in 2002; clearly a lot has happened and progressed in this field, everything from the strengthening of broad European Policy frameworks, to the detail of greater conceptual clarity, to moving to improve impact evaluation. See Table 1 below for an overview of progress in Global Education over the past decade.

Developments in Global Education over the past decade include:

- Strengthened European Policy Frameworks,
- Growing cooperation & coordination at European & International level,
- Growth in the geographic spread of Global Education in Europe,
- Growth in Quality National Strategies,
- Moves towards Greater Conceptual Clarity,
- Rising funding Levels (while overall at a European level it has increased over the past decade, it is under pressure or being reduced in several countries partly due to the international economic and financial crisis),
- Greater Emphasis on Evaluation,
- Growing interest in Research and other academic work,
- Greater Understanding of the need for Sustainability and Global Citizenship,
- Strengthening Global Education in the development and reform of Curricula, and Teacher Training,
- Growing movement of GE from being an add-on, to being at the centre.

Table 1: *Developments and Progress in Global Education 2002–2012*

Following the Maastricht Congress, there have been a number of international conferences, symposiums and initiatives that have further helped to strengthen policy frameworks to support

more and better Global Education (see Table 2). Such international conferences and initiatives have resulted in various declarations, recommendations and conclusions, and in an ongoing further refining of how we might best move towards more and better Global Education in Europe.

Apart from the content of the various outputs from such events, the networking at a European level has greatly increased the sharing of learning. It reflects growing cooperation at a European and international level by a range of stakeholders in the field of Global Education. For example Ministries and Agencies across Europe have been sharing policy learning intensively over the last decade through GENE (see more in detail below). Over recent years GENE has also become increasingly interested in issues of cooperation, coherence and cohesion, between support for Global Education at a national level and at a European level. EuropeAid has over recent years consulted with a broad range of stakeholders, with a view to improving its initiatives to support DEAR in Europe, in particular through the pan-European DEAR Study it commissioned in 2010–2011. Development NGOs and civil society organisations across Europe have been cooperating on strengthening their work in Development Education and Awareness Raising through Concord and the DEEEP project. The European Multi-stakeholder process has sought to share perspectives in this field and facilitated the Consensus Document on Development Education and Awareness Raising (2007), while the North-South Centre of the Council of Europe pursued the adoption by the Council of Europe of a Recommendation on Education for Interdependence and Solidarity (2011).

Such initiatives above have in various ways contributed towards progressing Global Education in Europe. There have been moves over the past decade towards greater conceptual clarity concerning Global Education and our work in this field;² a growing understanding of the value of developing quality national strategies where appropriate; a growing geographic spread of Global Education throughout Europe;³ a growing realisation that Global Education should be part of curriculum development and reform; and indeed generally a move from being just an add-on, to Global Education being at the centre of education.⁴ On a funding level, there were substantial increases in the levels of support by many governments throughout Europe in the early to middle phase of the decade 2002–2012, however, in the second half as we moved into an international economic and financial crisis, many countries have just held stable or cut back on the levels of funding to this field. But also in this era of financial austerity and instability, there is perhaps a growing recognition among much of the public in Europe, in the need for national, international and global mechanisms and institutions to help ensure a more sustainable world.

GENE – Marking 10 years of sharing policy learning in Global Education

In 2012, GENE is also marking its 10th anniversary of sharing policy learning in Global Education between Ministries and Agencies. So from a GENE perspective, it is timely now to also reflect back over developments in Global Education and its work since the Maastricht Congress ten years ago. In particular GENE is doing this through the Hague International Symposium on Global Education, 15–17 November 2012, which brought Mi-

These included:
– The Maastricht Congress (& Declaration) on Global Education in Europe to 2015 (2002);
– The London Conference on Evaluation and Quality in Global Education (2003);
– The Brussels Conference – European Conference on Awareness Raising and Development Education for North-South Solidarity (2005);
– The Helsinki Conference on Development Education (2006);
– The European Consensus on Development Education and Awareness Raising (2007);
– The European Commission DEAR Study (2010–2011);
– The Espoo, Finland, International Symposium (& Conclusions) – Competencies for Global Citizens (2011);
– The Lisbon Congress (2012);
– The Hague International Symposium (2012).

Table 2: Major Global Education Events and Initiatives 2002–2012

nistries of Foreign Affairs/Development and Education and Agencies together from all over Europe, to reflect on progress and lessons learned in this field over the past 10 years, and to look forward with vision, to the next decade. The Hague International Symposium was being organised by GENE, hosted by the NCDO, the Netherlands, and with European Commission support.

As mentioned earlier, the key focus of GENE is sharing policy learning between GENE participants, resulting in increased quality Global Education. GENE shares such policy learning through a number of mechanisms.

This article now focuses on 3 areas of particular interest to GENE: 1. Networking, 2. the European Global Education Peer Review Process and 3. the development of Quality National Strategies on Global Education.

Networking

One of the key mechanisms for policy learning in GENE is through facilitating networking among its participants through regular roundtables, occasional symposiums, seminars and conferences.

The regular GENE Roundtables take place 2–3 times per year and are hosted by GENE participant Ministries and Agencies. For example most recently GENE Roundtable 27 in Spring 2012 was hosted by the Ministry of Foreign Affairs, Poland, in Warsaw. The roundtables in particular involve a country up-date from each participant, a more-indepth focus on for example issues such as national strategy development, curriculum development and reform or specific peer reviews, a more-indepth focus on Global Education in the host country, and updates at a European level.

This sharing of policy learning in GENE Roundtables began a decade ago with just 6 Ministries and Agencies from 6 countries, this has grown to over 30 Ministries and Agencies sharing policy learning from over 20 countries, and growing.⁵ The roundtables allow GENE participants to share policy learning in a semi-formal yet structured way.

In addition to the regular GENE Roundtables, it is also necessary to facilitate more focused symposiums and conferences in order to go into the necessary detail on a topic and to bring together those with a specific interest. Examples of this have included the GENE Conference Learning for a Global Society:

Evaluation and Quality in Global Education, held in London in 2003. This brought together practitioners, academics and policymakers to share perspectives and good-practice around issues of evaluation and quality in Global Education. In June 2010, in cooperation with IPAD Portugal, GENE organised a seminar on Developing National Strategies in Global Education, in Lisbon. This brought together a number of Ministry and Agency participants who had been actively involved in developing national strategies in Global Education, and a number that were interested in possibly developing such strategies. In autumn 2011, GENE worked with The Finnish National Board of Education and the Ministry of Foreign Affairs, Finland, to organise a Symposium on 'Becoming a Global Citizen', held in Espoo Finland. This was particularly focused on issues of competencies of global citizens, and curriculum development and reform. The international symposium in November 2012, in the Hague the Netherlands, focused on issues of coherence, cohesion and subsidiarity concerning supporting Global Education at a national and European level. It was organised by GENE, hosted by the NCDO, the Netherlands, and in cooperation with the European Commission.

The article now goes on to focus on two other key ways in which GENE shares policy learning, notably through the GENE Peer Review process and through a focus on the development of quality national strategies. Both of these initiatives could be said to have their origins in the Maastricht Declaration which was one of the outcomes of the Maastricht Congress on Global Education held in 2002 in the Netherlands. This Declaration called for the development of a European Peer Review mechanism for Global Education and for the development of Global Education national strategies.

Sharing learning through the European Global Education Peer Review Process

The European Global Education Peer Review Process is one of the main ways in which GENE supports and shares learning in Global Education.⁶ Key features of the GENE Peer Review Process are as follows:

- The aim is to improve and increase Global Education in European countries.
- The Process is focused on being a Peer Support and Learning Mechanism – the GENE peers visit a country as “critical friends”, highlighting good practice and proposing adjustments where appropriate.
- A Key Output is the National Report on Global Education. This gives an overview of the national situation, highlights good practice, and makes recommendations. It facilitates the sharing of learning at a national and international level.

Peer reviews have been facilitated with the following countries: Cyprus (2004) Pilot Review; Finland (2004); the Netherlands (2005); Austria (2006); Czech Republic (2008); Norway (2008/2009); Poland (2009/2010); Slovakia (2011/12; in progress) Portugal (2012 in progress).

Planning for other reviews is in progress. Recommendations coming from such Peer Review processes have tended to focus on issues such as: National Structures/Coordination; Conceptual Issues; Issues of Quality; Formal and Non-Formal Education; Curriculum and Teacher Training; Detail of the Funding

Process; and Levels of Funding. Copies of all these reports are available at the GENE website (see below for web address).

As mentioned, the overall aim of the European Global Education Peer Review Process is to improve and increase Global Education in the countries in which it is carried out. The purpose of the initiative is to provide a peer support and learning process, resulting in National Global Education Reports developed in partnership with national actors. As a national comparative reporting process on Global Education, the process and national reports are not only of benefit to the stakeholders in the country under review, but is also a useful learning process and tool for stakeholders in other countries. In the context of GENE, we follow each process through the regular GENE Roundtables, from initiation to the launch of the report and follow-up. The following is a brief description of a number of the country processes to give a flavour of how the process works.

Cyprus Process

As part of the initial feasibility study for an overall European process, a Global Education Peer Review of Cyprus was carried out in 2003/04. The Global Education peer review international team⁷ visit to Cyprus took place in October 2003. During the visit, information and insights on the state of Global Education in Cyprus were gathered through a series of meetings with a broad range of actors and organisations – including representatives from the Ministry of Education and Culture, the Pedagogical Institute, the Secondary Teachers Association, the Non-formal Youth Sector and with Civil Society organisations.

Finland Process

In 2003 a review process was also initiated with Finland. The Peer Review Secretariat made an initial visit to Finland, at the invitation of the Ministry of Foreign Affairs, in November 2003 to present a paper and act as resource experts at a meeting of key Finnish Global Education stakeholders (Global Challenge Vision Day). The secretariat also held meetings with a range of key individuals/organisations in the field. Meetings took place with the MFA, Board of Education, the NGO platform KEPA, Allianssi, FinnChurchAid and other NGOs. The main aim of such an initial visit by the Peer Review secretariat, is to finalise the Terms of Reference of the process, to meet with the key stakeholders/reference group, to identify with them the key issues of concern in the country, to gather information and documentation, and to initiate research for the process, in advance of the main international peer review team visit. An Issues Paper on Global Education in Finland was prepared by the secretariat, following the visit, to be used as a document for further reflection by key Global Education stakeholders in Finland. The main International Peer Review team visit took place in April 2004.

The national report on Finland was published and launched in Helsinki in September 2004. One of the key recommendations of the report was for the development of a national strategy for Global Education in Finland by the key ministries and agencies. Following the launch of the report a working group was established to follow this up, and a national strategy developed. Another significant recommendation, concerning the university sector, was for the creation of a Chair of Global Education in Finland. Such a Chair of Global Education was since established at Oulu University.

Netherlands Process

The Peer Review and National Reporting process for the Netherlands was initiated in early 2004. The Netherlands was a very interesting case to examine for a number of reasons. For example, the Netherlands had one of the best funded (per capita) Global Education/ Development Education programmes among the DAC countries, resulting in some very innovative and interesting initiatives, and the Netherlands had the oldest national coordinating structure for Development Education funding in Europe.⁸ The Peer Review Secretariat made an initial visit to the Netherlands in March 2004 and held meetings with a range of key individuals/organisations in the field. Meetings took place with the NCDO, MFA, MoE, Ministry of Agriculture, and a number of major NGOs such as CORDAID, NOVIB and HIVOS. The main International Peer Review team visit to the Netherlands took place in June 2004. The national report was launched in The Hague in April 2005. The report made a number of recommendations to national stakeholders, including calling for a systematic reflection among key stakeholders regarding the harsher social and political context for Global Education in the Netherlands; and for greater coordination of efforts especially greater coordination concerning funding issues.

Austria

A peer review process with Austria was facilitated in 2005–2006. The International Peer Review team of Austria included reviewers from Finland, Germany, Ireland and Slovakia, supported by the GENE secretariat. The Austrian Strategy Group for Global Education was the national counter-part in the process. It involved the Ministry of Foreign Affairs, The Ministry of Education, the Austrian Development Agency, KommEnt, and the NGO and academic communities. The report recognised the relatively long tradition of Global Education⁹ in Austria and the broad range of committed stakeholders. While various challenges were noted for Global Education in the country, the setting up of the Strategy Group for Global Learning was particularly welcomed, and the development of a national strategy was a key recommendation in the report.

Czech Republic

The Peer Review of the Czech Republic was facilitated in 2007/08. The reference group for the process in the Czech Republic was the Czech Development Agency, the Ministry of Foreign Affairs, the Ministry of Education and FoRS – the Czech national Platform of NGOs in development cooperation. The report recognised the significant, energetic and growing tradition of Global Education in the Czech Republic. Once again a key recommendation of the peer review was that steps might be taken towards the development of a National Strategy on Global Education, which was taken up and today is in place.

Norway

The Peer Review of Global Education in Norway was facilitated in 2008–09. The international team included reviewers from Austria, Finland, Germany, the Netherlands and Poland. It was facilitated in cooperation with the Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education, Norad, and the RORG network, as the national counterparts in the process. The report noted a particularly strong spirit and tradition of volunteerism, strong NGO

and civil society involvement in Global Education and strong-cross-party political support for global development issues. It was advised that this seemingly positive environment for Global Education should not be taken for granted. As with other countries in Europe, the report noted, that while having a strong tradition in Global Education, public opinion polls indicate a high level of support for global development issues, but a low level of knowledge.

Poland

The Peer Review of Global Education in Poland took place in 2009/10. The process involved the Ministry of Foreign Affairs, and Ministry of Education, Poland, as the national counterparts in the process, along with a broader reference group. The report recognised the achievement of the Ministry of Foreign Affairs in establishing a sound annual funding round, based on learning from others in Europe. It noted the strong leadership of the Ministry of Education in curriculum reform and other initiatives in favour of Global Education. It recognised the close cooperation between the Ministry of Foreign Affairs and Ministry of Education in the field of Global Education. It also noted the growing and committed work of Global Education among development NGOs and civil society in Poland. However, it also recognised the need for further capacity building, strategic planning, and resourcing of institutions and organisations in this field in Poland.

Slovakia

The most recent International Peer Review team visit was to Slovakia in April 2012. One of the interesting aspects of this review was that a national strategy was adopted in February 2012. It was a timely visit to meet with many who were involved in developing the process and who now have to implement aspects of it. This review process is still ongoing with work underway on the national report, which will be ready in the coming months.

Other future processes

A Peer Review process with Portugal is also underway. A secretariat visit has already taken place to Portugal, and the international team visit is scheduled for early 2013. A (second) peer review process is also being planned for the Netherlands. Consultation has also taken place with regard to a number of other countries in a 2013–16 timeframe.

The key steps in a Global Education Peer Review and national Reporting process are:

1. Develop practicalities of how the process will be carried out/develop draft Terms of Reference, with the main partner(s) in the country to be reviewed, following formal engagement.
2. An initial GENE Secretariat visit is organised to assist in finalising Terms of Reference, to meet with key national stakeholders, to identify key issues of concern regarding Global Education in the country, and to identify key documentation.
3. The lead partner(s) in the country concerned, along with the Peer Review Secretariat, gathers background information on Global Education in the country to be reviewed.
4. Background research is carried out to develop a briefing document on Global Education in the Country concerned, key issues etc, for the International Peer review Team.

5.	The lead partner(s) in the country to be reviewed assist the Peer Review Secretariat in identifying key individuals and organisations for the upcoming international team visit to the country, and with scheduling such meetings.
6.	The material gathered above (background briefing material) is made available to the International Peer Review team who will be participating in the visit to the country under review (the team will usually comprise 2–3 international Global Education experts along with the GENE peer review secretariat support).
7.	The international team visit to the country involves briefings from key Global Education actors and stakeholders in the country concerned, and possible visit(s) to see Global Education in practice, over a 3–4 day period. A regional visit to meet with some stakeholders outside the capital is usually a feature of each review.
8.	The team visit to a given country could also involve the facilitation of a national process, or hearing, which can inform the country report. Conversely, national actors can use the presence of the International Peer Review Team to hold a national conference in keeping with national priorities. The International Peer Review Team can be available to input into such agreed processes.
9.	Following the team visit a draft national report is developed based on the findings of the country visit. Relevant sections of this draft are then sent to the key stakeholders in the country concerned for feedback and comment, before a final draft is prepared for print by the Peer Review Secretariat.
10.	The national report may then be launched in a number of ways nationally, sometimes also at an international event, as agreed with the national partners to the process.

Table 3: Steps in the Global Education Peer Review Process

Follow-up is an important aspect of the Peer Review Process. In the case of Finland, the original Peer Review national report was published in 2004. A follow-up process was facilitated by GENE in 2010/2011, which produced a Review report that revisited the 2004 observations and recommendations, reflected on developments since and made a number of revised key observations and policy proposals.¹⁰ This follow-up report was launched at an event in the Finnish Ministry of Education in Helsinki in spring 2011.

The added benefit of an external Global Education Peer Review and national report is clearly recognised by the key actors in Europe consulted during the course of the process to date. This recognition is also clearly shown through the support of key actors in Europe for the review process both through funding commitments, offers of expertise and interest in being reviewed. The European Global Education Peer Review process is funded through a “basket-funding” in which GENE participant Ministries and Agencies, support the process as a whole.

National actors have emphasised that the external peer review process is both unique and is needed – producing national reports focused on the state of Global Education in both the formal and non-formal sectors. A number of national actors have indicated their particular interest in having an independent external review being carried out in their country, and in seeing it as a mechanism in assisting them in developing a Global Education national strategy where appropriate, in re-

flecting on whether to develop one is the most appropriate course, and as a support mechanism with regard to the review of the facilitating of an existing process.

The experience and impact of the peer review processes have resulted in significant outputs. In all cases the review process has acted as an external support mechanism, supporting national events and processes for the increase and improvement of Global Education. The process has also provided opportunities for comparative learning, insight, motivation and encouragement for the ongoing and further development of Global Education. It is a mechanism for international learning, comparative analysis, benchmarking, policymaking and improvement.

Sharing learning on quality National Strategy Development

A third key focus for GENE in sharing policy learning given in this article is with regard to National Strategy Development. GENE was one of the first bodies to call for the development of national strategies in Global Education. Now that there is general acceptance by many stakeholders across Europe on the value of having a national strategy in Global Education, GENE has since moved on to putting a greater emphasis on the need for quality national strategies. In the context of participating in GENE, there is regular sharing of learning at GENE Roundtables, through bi-lateral initiatives and specialised seminars, on various experiences of developing national strategies in Global Education.

GENE also acknowledges and welcomes the recent moves by the European Commission to take a more strategic approach to its support for DEAR in Europe, and to explore with GENE and others how “complimentarity” between what happens through EC support and state level policies and strategies in this field can be strengthened further.

Arising from the experience of sharing learning within GENE concerning developing national strategies for Global Education, a number of questions arise that should be reflected by anybody considering or in the process of developing such a strategy. Examples of such questions are as follows (see Table 4).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Why? Is there a need for a Strategy? – Who is leading the Strategy process? – Where are the stakeholders at now? – Does it have official institutional support? – Is there a common understanding of DEAR concepts? – Is it learning from international experience and practice? – How participative is it? – Is adequate time being allowed? – Is capacity building needed and where? – Is it result and quality orientated, with monitoring and evaluation? |
|--|

Table 4: Questions to ask when considering developing a national strategy

One could also benefit from looking at some¹¹ of the strategies in this field developed to date in Europe. This article would refer to some specific country experiences concerning Global Education strategies, and would advise the reader to look in greater detail at each.¹²

- Austria (one of the first processes initiated/launch 2009/ongoing development)

- Finland (up to 2010/recently evaluated)
- Czech Republic (launched early 2011)
- Ireland, Irish Aid (2 strategies to date)
- Portugal (launched April 2010)
- Slovakia (2012)

The country experiences of developing national strategies in Global Education listed above, all are products of their own unique national experiences, but they also have a number of important points in common. These included a strong emphasis on the need for:

- Learning from International Experience;
- Quality;
- Official Institutional Support.

In summary, the sharing of learning within GENE has resulted in a better understanding of why and how quality National Strategies of Global Education can be useful in appropriate national contexts.

Conclusion – Moving Global Education in Europe to another level over the next decade

It is clear from this cursory review and reflection of developments in Global Education in Europe over the past ten years, as stated at the outset, that a lot has been achieved over this timeframe in this field. The Maastricht Congress and Declaration, and other factors, did indeed inspire and challenge stakeholders to move Global Education or Global Learning to another level in Europe over the last decade. It can be shown that many progressive actions have taken place in Global Education over this time, from strengthened European policy frameworks, to efforts to improve conceptual clarity – as shown with the particular focus on initiatives through GENE, such as strengthened networking by Ministries and Agencies for policy sharing and learning; strengthening Global Education through the European Global Education Peer Review Process; and promoting learning on the development of quality national strategies in Global Education where appropriate.

While acknowledging these important developments and progress in Global Education over the past decade, much remains to be done before we reach the day when ‘all people in Europe have access to quality Global Education’, a key goal of GENE! As stated above, Global Education or Global Learning, has moved ‘towards’ the heart of education, but is not quite there yet, even in the most progressive education systems. The geographic spread of Global Education appears to be moving in the right direction throughout Europe, but there is much that needs to be progressed in this regard over the coming decade. As we move slowly through large and complex international crises, the questions about the content and perspectives of Global Education are demanding and also claims about the adequacy of levels of funding for Global Education, can be more difficult to make. So modesty is becoming!

However, as we face into the next decade of some old and some new challenges, in our efforts to progress Global Education in Europe, we can also do so with some heart. While the challenges ahead should not be underestimated, the commitment of stakeholders in this field has been demonstrated

well over the past ten years, and many strategies for improving and progressing Global Education in Europe have been tried with impressive results, considering modest resources. All these factors once again help inspire and challenge us, as the 2002 Maastricht Congress did, to move Global Education, to yet another level in Europe, over the next ten years. In GENE, we intend to contribute to this by further increasing and intensifying policy sharing and learning in Global Education between Ministries and Agencies across Europe, using a variety of strategies and methods, over the next decade

Copies of all the reports referred to in the presentation are available at: www.gene.eu.

Notes:

- 1 GENE, and the GENE Peer Reviews use the definition of the Maastricht Declaration on Global Education: Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. GE is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.
- 2 For example each international and national conference, each peer review and the development of each national strategy, has tended to involve a further teasing out of conceptual issues concerning Global Education.
- 3 The growing reach of European networks active in this field, reflects the geographic spread of Global Education in Europe. For example in the case of GENE, the network began with sharing policy learning between 6 European Ministries and Agencies in 6 countries; this grew to over 30 Ministries and Agencies in over 20 countries; GENE is now moving towards involving a sharing of policy Learning between Ministries and Agencies in all European Union Countries, and others (such as Norway and Switzerland).
- 4 For a unique and detailed survey of the development of Global Education in a particular European country over a number of decades, see Dr. Helmuth Hartmeyer, *Experiencing the World, Global Learning in Austria: Developing, Reaching Out, Crossing Borders*. Waxmann, Münster, 2008. It charts how various contributions have added to Global Education in Austria both nationally and internationally.
- 5 For an overview of the early development of the GENE network, see Liam Wégment, *Networking to Improve Global Education in Europe*, ZEP Journal, June 2004.
- 6 GENE has provided the secretariat and expertise for the Peer Review process since 2006, from 2003–2005 the North-South Centre facilitated the secretariat of the Peer Review process, with support from GENE.
- 7 Over the last decade, the members of the International Peer Review teams to the countries reviewed have come from a broad variety of countries, including: Austria, Finland, Germany, Ireland, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Slovakia, and the UK.
- 8 Considerable developments have since taken place in the Netherlands with regard to the support structures for Global Education. Thus one of the reasons why another peer review is being planned.
- 9 The stakeholders in Austria use the term ‘Global Learning’.
- 10 See GENE Follow-Up Review 2010/11 of the Peer Review of Global Education in Finland 2004, GENE Amsterdam 2011.
- 11 Apart from the 6 examples of national strategies in Global or Development Education given here, there are other interesting examples well worth studying such as that of Spain.
- 12 Once again copies of each of these national strategies are available on the GENE website.

Eddie O'Loughlin

is Coordinator of GENE – Global Education Network Europe – the network of Ministries, Agencies and other bodies with national responsibility for Global Education in Europe. He carried out the initial feasibility study for the European Global Education Peer Review Process and has coordinated the process since its initiation in 2003. He worked as Head of Information with Irish Aid, Ministry of Foreign Affairs, Ireland from 1997–2000. Prior, he worked with the European Commission 1991–1997 in the communications area concerning the EU Health Programmes. He studied politics and history at University College Dublin and Helsinki University, and has a Masters Degree in Political Science.

Kristian Schmidt/Susanne Höck

Interview with Kristian Schmidt

Susanne Höck conducted this interview with Kristian Schmidt, Director for Human and Society Development of Directorate General for Development and Cooperation (EuropeAid) of the European Commission.

Introduction

One and a half years ago (Nov 2010), the so called DEAR Study (Development Education and Awareness Raising) – “DEAR in Europe – Recommendations for future interventions by the European Commission” was published. The purpose of the study was to give “added value to the EC’s DEAR approach in coherence with the Member States and other major actors’ interventions.”

With regard to the external relations between the EC and other DEAR actors in the EU the study proposed that the EC needs to deal with the five following issues in order to improve the EC’s DEAR performance: development and application of a policy and strategy; effective use of DEAR resources to also leverage other resources in the Member States; coordination of EC efforts and other DEAR initiatives especially in the Member States; improvement and promotion of learning in DEAR and application of learning to the funded initiatives; an expanded perspective of DEAR by relating DEAR initiatives in the EU to relevant experiences both in the North and South, especially to the social dimension of globalization.

With regard to the DEAR practice within the EC, additional recommendations were put forward: the need for the EC to be better informed of DEAR activities in the EU; the need to establish synergies with other relevant EC-programs in other DGs; the need for restructuring the management of the program in order to free up time of program-staff; the need to simplify grants application and administration; the need to learn from funded activities and make learning results available to stakeholders. In sum, the study proposes a variety of recommendations with substantial changes of the EC’s DEAR program.

Keywords: *European Commission, Development Education and Awareness-Raising (DEAR), DEAR-Programme, DEAR-Study, European Strategy on DEAR, Global Learning*

Schlüsselworte: *Europäische Kommission, DEAR – Entwicklungs-politische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, DEAR-Programm, DEAR-Studie, Europäischen Strategie für die Entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, Globales Lernen*

Kristian Schmidt: Let me first and foremost underline that I am very happy to take part in this interview and contribute to this issue. Development Education and Awareness Raising (DEAR) is a matter that is very important to the European Commission and I am pleased to be able to discuss our work on it here.

Let me start by giving you a brief introduction to our programme: Development Education and Awareness Raising is part of our cooperation with Civil Society and Local Authorities. The European Commission makes around €30 million per year available to co-finance activities proposed by civil society organisations and local authorities that promote raising public awareness of development issues and formal and informal education for development.

The purpose of these initiatives is to mobilise greater public support for action against poverty and to raise awareness of the issues and difficulties facing developing countries and the people who live in them.

As a particularly important milestone, I would like to mention the 2010 DEAR Study, which sought to better define the EU’s DEAR strategy and to put in place a meaningful dialogue with its stakeholders, so that we could be better aware of their needs and how to best respond to them.

Susanne Höck: Thank you for this introduction. In fact, the DEAR study proposes an array of recommendations with quite fundamental changes of the EU’s DEAR programme. Thus, ZEP readers are certainly interested in learning more about how the findings of the study have been dealt with by EuropeAid so far and how they are being followed up. Hence, I would like to ask you, how in general did and does EuropeAid perceive the recommendations put forward by the study?

Kristian Schmidt: The purpose of the study was to initiate a dialogue with stakeholders and to map out a strategy on development education and awareness-raising, which better reflects the needs of both Member States and other stakeholders. That is exactly what the study has achieved. In that respect, the study has really been a big step forward for the Commission.

We can already see the results today, with the Commission being considered a much more important stakeholder in the field of development education and awareness-raising.

In terms of how we work with Member States, the study did not propose a grand design, but very practical and easi-

ly implementable steps to ensure that all actions in the field of formal education are coherent with those of Member States. Hence, the study can be seen as a big success for the European Commission.

Susanne Höck: This leads me to the next question: To what extent does EuropeAid share the core recommendations concerned with the concept of DEAR, especially the aspects of quality defined in recommendation 4 and the approach of Global Learning and Campaigning/Advocacy mentioned under recommendation 5 of the study?

Kristian Schmidt: Let me start by underlining the general principles. This is a study which was commissioned by the European Commission. It was undertaken by five external experts, who were asked to provide their independent input; it does not necessarily reflect the opinion of the European Commission. In fact, we were able to use and adopt the majority of the recommendations, but not all of them.

Recommendation four, which you mention here, concerns “aspects of quality of the EU’s DEAR programme” and puts forward eight points that characterise – in the experts’ opinion – quality in DEAR. However, after careful consideration, and taking into account the fact that we implement the majority of our DEAR programme through a Call for Proposals, we decided not to introduce these eight points as they would have – in our opinion – restricted organisations making a proposal under the Call too much.

With regard to recommendation 5, this recommendation introduces a distinction between two approaches; “Global Learning” and “Campaigning/Advocacy”. In our opinion, the introduction of this distinction is very useful, as it allows us to make our work more efficient, by dividing DEAR in these two approaches. We have therefore introduced this distinction in the recent Call for Proposals.¹

Furthermore, this distinction will hopefully lead to a better selection of projects, as well as better projects themselves, as the selection process in each lot will compare similar projects, instead of totally different ones.

Susanne Höck: Do you see any difficulties to work towards the proposed changes?

Kristian Schmidt: Yes, definitely – improving a process, introducing a strategy and creating a meaningful exchange are very big challenges. I am proud to say that we have, to my mind, achieved a lot already, but obviously, there is still a lot to do.

We recently held a seminar to contribute to the definition of a new strategy, and we are currently working on a Staff Working Paper to take stock of everything achieved so far, including the progress made recently through the DEAR Study, the outcomes of the Structured Dialogue and of the various workshops dedicated to DEAR. This will enable us to draw lessons for future EU involvement in this area, including strategic partnerships with Member States.

Susanne Höck: Which priorities have been identified to deal with the recommendations?

Kristian Schmidt: We have identified five priorities: Complementarity with Member States, strengthened European dimension, capitalisation, capacity building and a clearer theoretical concept for DEAR.

I will go through each point now in more detail: First, with regard to complementarity with Member States, this is implemented on two levels. On the programme and strategy level, we have more and more exchange with Member States regarding their and our respective strategies.

On the level of individual co-financed initiatives, it’s worth underlining that this has particular importance only for a very particular part of our programme – for the global learning projects within the formal education sector. This is self-evident: While our programme is based on the principle of the “right of initiative” of civil society and local authorities, as soon as a project attempts to work within the formal education sector, it requires the approval of the relevant educational authority. Hence, in our opinion, with this approach, covering the strategy and individual initiative level, this objective can be achieved.

Furthermore, for awareness raising projects, we have introduced the requirement of a “European dimension”, giving priority to actions which produce results at a European level.

With regard to the concepts of capitalisation and capacity building, this refers to the capitalisation of on-going initiatives; Drawing, for example, lessons learned, and then – to build capacity – feeding these lessons learned and other worthwhile information back to on-going and particularly new initiatives, to ensure that each project does not have to “re-invent the wheel”.

In order to assure that this is accomplished, we have launched a pilot initiative, the “DEAR Support team”. We have recruited two experts, who put in place a dedicated programme to ensure that capitalisation and capacity building are going ahead. I can report that a first workshop for on-going projects has already taken place, where projects in their 2nd and 3rd year were invited to identify lessons learned. We have planned to organise a second workshop for November, where these lessons learned will be provided to new projects, selected through the current call for proposals.

With regard to a clearer theoretical concept for DEAR, we have amended our specific objective in our Call for Proposals to clarify and focus on the “raison d’être” of our DEAR programme.

Hence, from my point of view, we have made best use of the recommendations of the study, identifying actions on the level of programme, strategy and individual action, to assure that the quality of the overall Commission DEAR programme is improved.

Susanne Höck: That is quite impressive, what is still outstanding?

Kristian Schmidt: Thank you. As I said before, we have come a long way, but there is still a lot to do. For the moment, the services are drafting the Staff Working Paper that I mentioned before. This Staff Working Paper will be one of the bases for the development of the 2014–2020 multi-annual strategy for the future Civil Society Organisations and Local Authorities thematic programme, which will include the DEAR component.

Susanne Höck: Referring again to the DEAR Study, and in particular to recommendation 7, 8 and 9, the study emphasizes more coherence and co-ordination of DEAR policies between the EU and Member states. What kind of co-operation do you wish to obtain with the various international stakeholders and with the actors in the Member States to help the EU in its efforts for more coherence?

Kristian Schmidt: To answer your question, I would like to first clarify which stakeholders we are talking about: Civil Society Organisations (CSO), Local Authorities, Member States, national as well as European CSO and Local Authority platforms, as well as some specific groupings such as the GENE network, North South Centre and the Multi-Stakeholder Group on Development Education.

Secondly, I would underline that with regard to co-operation, we are interested in co-operating with all of these groups. Hence, taking civil society and local authorities as an example, we want to exchange with them on a policy level, by continuing our exchange within the structured dialogue with them.²

In terms of individual initiatives, we will continue our exchanges with these in the seminars organised by the DEAR Support team. You can see that from policy to projects, on all levels, and with all stakeholders, we will continue to foster our exchange and cooperation.

To respond to the second part of your question about coherence between Member States and our initiatives, we intend to launch a policy exchange between the Commission and Member States, as well as to ensure on a project level the coherence of our DEAR initiatives with Member States' policies and initiatives.

Susanne Höck: Which challenges do you see regarding the broad spectrum of approaches in the 27 Member States?

Kristian Schmidt: This is a very big challenge. About half of Member States have a defined policy for DEAR. In some Member States, development education and awareness-raising is dealt with on a national level, in some on a regional or other level, and in some on several levels. Hence, a "one-size fits all" approach from our side would not solve this problem.

Therefore, our approach requires flexibility. I am convinced we have found a very pragmatic and unbureaucratic way of doing this: All "Global Learning" project proposals in formal education must provide the approval of the relevant Member States' educational authority.

Having said this, I would like to underline that the current Call for Proposal, which has introduced these modifications, is still ongoing. Hence, only once this process is closed, and all projects have been contracted and are on-going, will we have to make an assessment; Looking at whether this approach has improved our DEAR approach by making our initiatives more complementary to the Member States' own initiatives in this area.

Susanne Höck: Thank you for this very interesting interview.

Anmerkungen:

- 1 Call for Proposals for DEAR published on 1st of October 2011, under reference number: 131141, (Online im Internet: URL: <https://webgate.ec.europa.eu/europeaid/online-services/index.cfm?do=publi.welcome&nbPubliList=50&orderby=upd&orderbyad=Desc&searchtype=RS&aofr=131141> [12.10.2012])
- 2 (Online im Internet: URL: http://ec.europa.eu/europeaid/who/partners/civil-society/structured-dialogue_en.htm and https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/Structured_dialogue [12.10.2012]).

Literatur:

Rajacic, A. / Surian, A. / Fricke, H.-J. / Krause, J. / Davis, P. (2010): Dear in Europe – Recommendations for Future Interventions by the European Commission. Final Report of the "Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising". (Online im Internet: URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR_Final_report [12.10.2012]).

Informationen zum DEAR-Program: (Online im Internet: http://ec.europa.eu/europeaid/how/finance/dci/non_state_actors_en.htm. [12.10.2012]).

Informationen zur DEAR-Studie: (Online im Internet: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR:_Development_education_and_awareness_raising [12.10.2012]).

Kristian Schmidt

is Director, Human and Society Development Directorate and Acting Director Sustainable Growth and Development, in the Directorate-General for Development and Cooperation – EuropeAid of the European Commission. Mr. Schmidt holds a degree in International Relations as well as an Economics degree. He started his career in the Danish Foreign Service, from where he moved to the European Commission, where he worked in the Cabinet of Mr. Siim Kallas and Mr. Poul Nielson, prior to being nominated Director in EuropeAid.

Franz Halbartschlager

Global Learning in the European „Marketplace for Exchange“ – Reflecting Experience

Men are wise in proportion, not to their experience, but to their capacity for experience.

George Bernard Shaw

Abstract:

The following reflection describes personal impressions and experiences which Südwind and the author have gathered in the course of more than ten years of work with international NGO projects on Global Learning. The preconditions for successful planning of projects are pointed out as well as the establishment of partnerships. The network of partners, with whom Südwind has cooperated so far, includes organisations in Greece, the UK, Bulgaria, and the Netherlands. Southern partners are also regularly involved in the consortia. The projects apply to both formal and informal learning sectors. A special emphasis is laid upon the development of common concepts and pedagogical tools.

Keywords: *Global Learning, NGO, European Dimension, Südwind*

Zusammenfassung:

Der Beitrag beschreibt die persönlichen Eindrücke und Erfahrungen, die die österreichische NGO Südwind und der Autor im Laufe von mehr als zehn Jahren Tätigkeit in internationalen NRO-Projekten des Globalen Lernens gesammelt haben. Auf die Vorbedingungen für die erfolgreiche Planung von Projekten wird ebenso verwiesen wie für die Etablierung von Projektpartnerschaften. Das Netzwerk an Partnern, mit denen Südwind bislang zusammengearbeitet hat, umfasst Organisationen in Griechenland, dem Vereinigten Königreich, Bulgarien und den Niederlanden. Südpartner werden in die Konsortien ebenso einbezogen. Die Projekte betreffen den formellen wie informellen Bildungsbereich. Eine spezielle Aufmerksamkeit im Beitrag gilt der Entwicklung gemeinsamer Konzepte und didaktischer Werkzeuge.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, NRO, Europäische Dimension, Südwind*

Preface

Since the early 1990s, there have been attempts in a number of European countries to establish Global Learning as an integral part of the education landscape. In recent years, some countries

have adopted national strategies meant to integrate Global Learning into their national education systems. In addition, international conferences have been held and forums of exchange have been established aiming to achieve a common understanding of Global Learning and to exchange strategies and successful practice.

NGOs play an important role in these discussions, and their education experts carry out a lot of concrete and practical work to implement concepts of Global Learning. One emerging development is the realization of cross-border projects on Global Learning. Over the past decade, a veritable “marketplace for exchange” has evolved, producing interesting partnerships and innovative projects.

Starting a project

The cross-border projects are generally “mirror projects”, which are carried out in participating countries in a comparable manner: working with a target group in common, pursuing similar strategies and activities for project implementation, and working on the same theme. This approach we feel makes sense, however, it has nonetheless yielded difficulties, as will be shown below in more detail. A specific thematic approach is rarely the starting point for our cross-border Global Learning projects. These projects normally deal with all relevant issues in the canon of Global Learning, from sustainability to social justice.

Finally it should be highlighted that many cross-border projects are possible only because cooperation activities receive special funding from the European Commission and from national governments. The purpose is the promotion of cross-border projects and the strengthening of a shared European identity. The added value of such cooperation is, in the majority of cases, much higher than the effort for networking (because of language barriers, increased administration, etc.).

Developing successful partnerships

The first step to a successful international project is to create suitable partnerships and develop them in an appropriate way. In my opinion, this preliminary development cannot be overrated. A successful joint and cross-border project on Global Learning requires a similar understanding of education, comparable know-how (content, method, access to the target and dialogue groups), common interests, similar conditions, and a common vision and strategy of what can or should be achieved.

Unfortunately, these preconditions are often clarified under time pressure (within the frame of a project application) and only through emails. Preparatory meetings and a thorough framework analysis are often the exception rather than the rule. We have also seen that project strategies are formulated based on the experience of only one partner organisation, and that the other partners are initially subordinated to it. However, what is valid for one country or is good practice there, may not necessarily be successful in another country. Without doubt, jointly-coordinated project development and preparatory meetings are meaningful. Currently, there are, at European level, a number of possibilities that have been established during the past decade that are very helpful for developing successful project partnerships, which are also in the interest of the global learners.

For example, there is the annual Summer School for NGOs working on development policy. It is organized by DEEEP (Development Education Europe Exchange Project), an organisation based in Brussels that aims to strengthen exchange in the Development Education sector. Representatives of NGOs meet for a thematic training week that is supposed to lead to better networking and, in the best case scenario to jointly-planned projects. Generally, representatives from Southern organisations are invited to these Summer Schools as well. One of the benefits of these weeks is that encounters with representatives of Southern organisations are possible.

Exclusively for the development of joint projects under the EU budget line EuropeAid (for Development Education projects), 2- or 3-day network meetings are organized on a European level and rather irregularly. TRIALOG (an organisation for the support of civil society in development policy, with a focus on Central and Eastern European countries, based in Vienna) organizes these meetings, where concrete plans for projects are discussed and shaped into applicable forms.

The “Regional Partnership Program” initiative was launched a few years ago, funded by the Austrian Development Agency. At that time, organisations from the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Slovenia, and Austria were encouraged by the procurement of funding – under specific criteria – to develop cross-border joint projects. The projects were small, and the risk was manageable. The partner organisations hardly knew each other, but could get to know each other during the implementation of a joint project, and later implemented larger projects together. Also easily accessible, but more complicated in its administration, “learning partnerships” were created by the programme Lifelong Learning. Adult education institutions are invited to develop cross-border partnerships that could later lead to larger projects.

None of these programs, which represent a few examples of the many options, are specifically meant to develop global learning projects, but they can give birth to such projects. In retrospect, we have used all of these networking opportunities for the development of projects. One of the positive aspects of learning partnerships is their experimental nature.

Concepts and frameworks

It has already been pointed out that a common conceptual understanding of global education is also a concern at the European level. However, global learning theories are developed

from political and education theory traditions, which are significantly different from country to country. This is also reflected in NGOs projects. A good example of how different baseline conditions can be found in the project “Global Education without Borders” (www.glob-edu.net), which was carried out between 2010 and 2012 in six European countries (Bulgaria, Greece, Austria, Romania, Czech Republic, and Hungary) and of which Südwind Agentur is a project partner. The project aims to improve the overall strength of Global Learning in various contexts. Global Learning initiatives gain momentum through regular training programmes for facilitators and through joint development of material. One such activity was a status quo analysis, which provided a broad overview of activities and strategies in the context of Global Learning. The results of the survey show that in all six countries Global Learning is not only named differently, but also plays a different role in educational research. In the Czech Republic in recent years, a strategy for “Global Development Education” was developed, which creates room for Global Learning. Romania and Bulgaria prefer to implement “Citizenship Education”, in which Global Learning would be integrated. Greece focuses on “Development Education”. Hungary has adopted Global Education in the field of NGOs, and for several years, Austria has over a span of some years worked out a strategy for Global Learning. Six countries, six fairly different approaches. A similar challenge arose in the training programmes for facilitators. For the project, we wanted to develop a seminar programme on Global Learning for key stakeholders from different sectors (such as teacher-training, adult education, textbook authors, extracurricular youth work, etc.) from the six partner countries and to invite them to participate. The conditions could not have been more different: in some countries there existed no youth centres but rather youth clubs in schools, while in other countries, adult education was completely unexplored, and so forth. However, the training, exchange, and discussion on common concerns (like explicitly Global Learning) were very successful. In the joint seminars, implementation opportunities at the national level were organized in sub-groups, and ideas from other countries were welcomed. When projects are implemented in a formal education setting, the structural differences between the countries are even larger. The Global Curriculum Project (www.globalcurriculum.net), which was also carried out from 2010 to 2012, dealt with the integration of Global Learning in the classroom referring to as many school subjects as possible. This project took place in 40 pilot schools in five partner countries: Benin, Brazil, Great Britain, Austria, and the Czech Republic. The conceptual framework for integrating Global Learning into school education in participating countries is, in this case, extremely wide-ranged. The UK partner organisation’s work is primarily based on the national requirement to integrate a “global dimension” into teaching. In Brazil, the focus of education policy in this respect lies in “planetary lessons and cosmic education” and the project is considered and evaluated in this context. Currently, in Benin, a new curriculum is being implemented which focuses on overcoming the colonial tradition in the country.

However, these educational policy objectives do not have a great impact on the actual teaching activity within the project. The exchange between schools was and still is fairly

intense, and there is great interest in other experiences, especially in the others practical approaches and lessons. Moreover, many of the baseline conditions seem to be international: the excessive demand on teachers, the call for external creative support, and the need to set up teaching with a stronger global perspective.

Joint development of educational materials

The joint development of pedagogical materials within international project teams is one of the most demanding challenges in cross-border educational projects. Many teams simply adopt and adapt publications of partner organisations. Our experiences have made us into more active participants. In 2010, we developed a poster exhibition entitled “Shaping Globalization: Improving our world through everyday decisions”, which was part of a learning partnership in four central European countries (Austria, Slovakia, Slovenia, and Hungary). We wanted to host a joint exhibition with a strong message that only needed linguistic adaptation. There were long and intense discussions among the partners about the concept and the practicality of the exhibition in each country. We had to redesign the concept several times, and the graphics did not initially meet with unanimous agreement either. However, after much hard work and coordination, we were all extremely satisfied with the outcome. In Hungary and Slovakia, the exhibitions were awarded innovation prizes independent of each other. In Austria, the poster exhibition met a high demand, and is often hired. Today, all project partners are very proud of the product and outcome.

We chose a different approach in the compilation of the handbook “Blickwechsel” (Changing Viewpoint), a practical guide with Global Learning tools for facilitators. This publication was also created as part of the aforementioned project, “Global Education without Borders”. The book has six thematic chapters: Globalization, Cooperation vs. Competition, Borders, Needs and Lifestyles, Media, and Education. Each chapter opens with a brief introduction and then presents tools for working on these topics in groups. For the creation of the hand-

book, the project team agreed on both a common structure and quality criteria; this allowed each partner organisation to write one chapter of the handbook. The results were then compiled, critically assessed by all participants, revised and summarized in a handbook. The process was very complicated, but the results satisfied everyone and made us strongly identify with the final product.

We do not know whether users are able to understand the complexity of the process, but we believe we have designed it in line with mainstream Global Learning concepts.

Summary

Over time, it has become clear that education projects – in Austria and across borders – will not change structures from one day to another (be they global or national, political or educational). These structures are too stable or too rigid to be changed quickly. This is not the purpose of education projects per se. All projects, however, have introduced people from different countries and contexts to, and fostered discussion of, Global Learning. In the most successful cases, the projects have helped these people to integrate Global Learning into their own educational landscape.

Many of these projects have gained a distinctive quality through their international nature. The fact that in other parts of Europe and the world there are people working with similar concerns and approaches to contemporary global development and to education is very encouraging for all of us.

References:

Südwind Agentur et al. (ed.) (2011): Blickwechsel. Handbuch Globales Lernen.

Südwind Agentur (2012): (Online im Internet: URL: <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14465&b=245> [19.10.2012]).

Dr. Franz Halbartschlager

was trained as secondary-school teacher (history/social studies and geography/economic studies). He is head of the education department of Südwind Agentur since 2000, manager of many cross-border projects on Global Learning and a member of the Austrian Strategy Group for Global Learning.

Miguel Silva/Emelie Sandberg

Global Education in Central and Eastern Europe¹

Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich mit der aktuellen Lage des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in zwölf mittel- und osteuropäischen Ländern. Es werden dabei die Erkenntnisse und Empfehlungen von national durchgeführten Seminaren zum Globalen Lernen reflektiert, die mit Unterstützung des Nord-Süd-Zentrums des Europarates und der Europäischen Kommission 2009 und 2010 stattfanden. Die Seminare brachten unterschiedliche Stakeholder zusammen, um die Situation des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im jeweiligen Land zu diskutieren und nationale Strategien und good-practice Beispiele bekannt zu machen. Die jeweiligen Länderberichte wurden vor allem von NGO-Plattformen verfasst.

Schlüsselworte: *Mittel- und Osteuropa, Nord-Süd-Zentrum, Globales Lernen, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, nationale Strategie, Good Practice*

Abstract:

This article discusses the state of global/development education in twelve Central and Eastern European countries. It is based on key findings and recommendations obtained from national global education seminars which took place in 2009/2010 with support of the North-South Centre of the Council of Europe and the European Commission. These seminars brought together different stakeholders with the aim to discuss the situation of global/development education (GE/DE) in the respective country and promote national policy recommendations and good practices. The reports have mainly been drafted by the NGDO Platforms in each respective country.

Keywords: *Central and Eastern Europe, North-South Centre of the Council of Europe, Global Education, Development Education, national strategy, Good Practice*

Introduction

The first section of the article presents an overview on the national contexts of GE/DE in twelve Central and Eastern European countries, taking into account political and development co-operation contexts, the state of public opinion, definitions of DE/GE and – where existing – strategic frameworks of GE/

DE. The role of key GE/DE stakeholders in some selected countries will be described in the second section of this article. Some concrete examples describe the current situation of GE/DE in selected countries' formal and non-formal education sectors. The final section summarises key recommendations for future GE/DE activities in the new EU Member States.

National contexts of Global Education/ Development Education

In all countries national reform processes and accession to the EU have initiated or pushed forward national engagement with development policy in the past decade. The strategic frameworks of this engagement, however, are quite diverse throughout the countries – reaching from vague non-binding guidelines to comprehensive, government-approved national strategies. Concerning GE/DE, binding national strategies are still missing in a majority of the countries. Regardless of the existence of GE/DE national strategies, nearly all of the country reports stress that there is a lack of coherence in GE/DE approaches and activities. Another problem is seen in lacking awareness of and support from the public sphere. Some reports also consider financial problems and economic crisis as a dilemma for a successful promotion of GE/DE.

Bulgaria

The Bulgarian Strategy for Sustainable Development (2007) includes a section on Education for Sustainable Development (ESD). ESD is defined as education that promotes (a) understanding and critical awareness of interrelations and interdependencies between economic, social and environmental processes; (b) respect towards different cultures; (c) responsibility for shaping a sustainable future; and (d) an active civil society.

However, stakeholder at the seminar commented that “there are not enough systemic attempts to conceptualize DE/GE [...] from this new point of view.”² Besides, there seems to be a lack of public awareness of GE/DE and little media coverage.

Cyprus

There is no national strategy for GE/DE in Cyprus, nor is there an action plan. The Ministry of Foreign Affairs (MFA) and Cyprus Aid have expressed support for GE/DE activities, but so far there is no specific budget allocated. However, as a result of the stakeholder seminar on Global Education an informal multi-

stakeholder group was founded that will coordinate and exchange information, with the aim to develop a strategy for promoting GE/DE in the form of a Joint Vision Map.

In Cyprus various terms exist for GE/DE, such as Education for Sustainable Development, Human Rights Education, European Citizenship and Education for Global Citizenship. Intercultural Education has been frequently used in the aftermath of the European Year of Intercultural Dialogue.

Czech Republic

The Czech National GE/DE Strategy was adopted in March 2011. The Strategy, which comprises both formal and non-formal education as well as awareness raising, provides the following description: "Global development education is a lifelong educational process helping understand differences and details between the lives of people in developing and developed countries and helps understand economic, social, political, environmental and cultural processes influencing their lives. It develops skills and supports creation of values and attitudes so that people are able and willing to proactively participate in the resolution of local and global problems. Global development education is aimed at taking responsibility for the creation of the world where all people have the chance to live worthy lives."

Estonia

In Estonia, there is no official strategy on GE/DE. However, at the stakeholder seminar on GE /DE a working definition of GE/DE was discussed. Referring to the Strategy of Estonian Development Co-operation and Humanitarian Aid, in which GE/DE is included, human development, trade and economy, sustainable development, gender equality and development co-operation were set as the core topics of GE/DE. At the seminar, it was also confirmed that "the objective of global education is to shape values, attitudes and behavioural models".³ Taking into account the lack of public support for GE/DE issues stakeholders are facing tremendous challenges.

Hungary

The Hungarian Official Development Assistance, initiated in 2002–2003, reported activities aimed at awareness raising, formal and non-formal education about international development. The term generally used in Hungary is GE, yet with many variations.

As for civil society, HAND, the association for international development NGOs has, through its working group for GE, developed recommendations for a strategy on GE in order to integrate GE into the Hungarian education system. A roundtable on this topic was organised in 2009. Unfortunately, none of the recommendations has been implemented so far due to lack of coordination, resources and lobbying.

Stakeholder of the seminar on GE expressed their concern that new political constellations in combination with the financial crisis in the EU imply minor importance of GE with unpredictable prospects of further GE funding.

Latvia

Due to the economic crisis, the government stopped financial support of all GE/DE projects in 2009, indicating lack of political commitment from both the MFA and the Ministry of Ed-

ucation and Science (MES). This goes along with severe financial cuts in the education sector and a lack of interest by the media.

Nevertheless, the NGO sector has been using the so far non-adopted Development Co-operation Policy for 2008–2015 as framework for DE activities. As a result of a strategy seminar on DE with the MFA and the MES, the Latvian NGDO Platform (LAPAS) drafted a national DE policy in 2009 which defined goals in GE/DE to be achieved by 2015. A clear distinction between DE and GE has not been drawn so far.

Lithuania

Lithuania adopted the Lithuanian Programme of Sustainable Development Education for 2007–2015, as well as its action plan. The aim is to promote better understanding and awareness of sustainable development and to foster "skills, values, incentives for democratic and aware action". There has not yet been an agreement regarding which of the two concepts, GE or DE should be adopted and translated, causing some misunderstandings in terms of interpretation. For instance, so far GE into Lithuanian is connected with "education of all", which some stakeholder perceive as an obstacle in achieving and promoting the goals of GE. The promotion of GE/DE is impeded by the weak economic condition of the country, as well as the lack of public awareness.

Malta

The Overseas Development Policy from 2007 refers to GE/DE and allocates budget for NGDO activities, including capacity-building, local development education and awareness raising. An MFA unit is responsible for "raising local awareness through Development Education." However, there is still no action plan to implement the policy. A national strategy for GE/DE does not exist so far but there are ongoing discussions between the NGO platform SKOP and the MFA. In the National Report, GE/DE is defined according to the Development Education Forum (2004) definition: "Development education (...) enables people to move from basic awareness of international development priorities and sustainable human development, through understanding of the causes and effects of global issues to personal involvement and informed actions. Development education fosters the full participation of all citizens in world-wide poverty eradication, and the fight against exclusion. It seeks to influence more just and sustainable economic, social, environmental, human rights based national and international policies."

The main challenges Malta faces in the field of GE/DE include a weak civil society, weak commitment from institutions, lacking continuity of GE/DE activities, serious deficits of training opportunities and the lack of funding. Yet, GE/DE in Malta has been growing for the past years in both the formal and non-formal education sector thanks to the commitment of educators and NGOs.

Poland

The Polish Ministry of Environment is currently elaborating a Strategy on Education for Sustainable Development, but a strategy on GE/DE does not exist so far. Activists and the participants of the seminar on GE therefore recommend a systematic and strategic planning of actions in order to promote GE, as well

as a clarification of GE/DE terminology, since various definitions exist side by side. The Polish MFA considers DE as part of its Polish Aid Programme and two initiatives have been launched by the Department of Development Co-operation supporting GE projects, but due to budget cuts the outcomes are weak.

Romania

Since 2001, Romania has been a regular participant of the Global Education Week Seminars and other international seminars on GE organised by the North-South-Centre and in 2006, the GEW seminar was held in Sinaia, Romania. During this seminar the Global Education Guidelines project (a handbook for educators from formal and non formal education sectors, published in 2008) was launched. Romania was represented in the drafting team.

Five percent of the Romanian budget for development co-operation in the National Strategy on International Development Co-operation Policy is devoted to DE activities. However, due to recent political changes, there has been a lack of continuity and dialogue, which has impeded implementation of the DE activities and the support to GE/DE.

There is still an ongoing discussion regarding the definition of GE/DE in Romania. The MFA has adopted the CONCORD⁴ definition on DE, much due to its complexity and inclusion of a civil society perspective: "Development education is an active learning process, founded on values of solidarity, equality, inclusion and cooperation. It enables people to move from basic awareness of international development priorities and sustainable human development, through understanding of the causes and effects of global issues to personal involvement and informed actions. Development education fosters the full participation of all citizens in world-wide poverty eradication, and the fight against exclusion. It seeks to influence more just and sustainable economic, social, environmental, human rights based national and international policies."

Slovakia

GE/DE activities began in 2003 with the first implementation of the Global Education Week (GEW) in Slovakia. In 2007, the first working group for DE was set up by members of the NGDO Platform and their partners. Two working groups were constituted to elaborate a national GE/DE strategy, one focusing on primary and secondary schools, the other one on universities. The national strategy was adopted in 2011.

There are three common terms used in the field of GE/DE: GE, DE or GDE. At the Seminar, it was decided to follow the definition of the North-South Centre until there is an approved national definition: "Global Education shows the world-wide reality and makes people act in favour of justice and human rights for everyone. This education contains development education, education for human rights, education for sustainable development and education in favour of peace and conflict prevention. It is a global dimension of civil education."

Overall, Slovakia can build on constant NGO efforts and a variety of ongoing GE/DE activities. However, the political support for GE/DE is still low and communication among main actors insufficient. Apart from that, there is a need to mobilise public support and active involvement of citizens in GE/DE issues.

Slovenia

Article 27 of the Resolution on International Development Co-operation of the Republic of Slovenia from 2004 refers to the importance of DE and awareness-raising. In 2007, the Ministry of Education and Sport prepared Guidelines for Education for Sustainable Development (ESD), being the first official document dealing with GE. However, the proposed measures do not include clear operational goals. Other resolutions and acts in the field of DE have been adopted by the MFA, but so far Slovenia does not possess any strategic document aside from non-binding guidelines.

ESD has been the definition employed in formal education sectors, while GE has been the most common term in the NGO sector. However, as the seminar on GE showed, the definition of the Slovenia Global Action Platform working group on GE/DE provides a common understanding: "GE is a life-long learning process aiming to actively engage individuals and to look at their role in global development. GE aims for globally responsible citizens and active individuals and communities. GE is a process that encourages individuals and communities to engage in solving key challenges of the world."

Unfortunately, NGOs initiatives to involve key stakeholders into the preparation of a national strategy to operationalise the Guidelines face only weak reactions from key institutions. Most of the GE activities have been cut back due to a lack of public co-financing. However, there are recent plans of the MFA to implement a mapping exercise on GE initiatives and projects at national level.

Examples of key stakeholders

Some reports of the seminars on DE /GE in 2009/2010 indicate that the Ministries of Foreign Affairs (MFAs) and Ministries of Education are expected to take the lead in the promotion and support of GE/DE. This seems to be the case in, e.g., Czech Republic, Lithuania and Poland. In other countries ministerial efforts in GE/DE are relatively low. Every new member state has a national NGO platform or roundtable on development co-operation as well as a national working group or network specialised in GE/DE. The latter are seen as the most important GE/DE actor in civil society. Yet, huge differences prevail between the countries regarding the intensity and progress of the working groups' activities. Concerning communication between and within state and non-state actors, all reports state that despite growing networking efforts in the past years, interaction and co-operation among the diverse GE/DE stakeholders remains a serious problem. To illustrate this, two country examples are provided below.

Lithuania

According to the Lithuania report, "responsibility and capacity of public institutions implementing means of global education is not properly divided."⁵ The main national actors in the field are the MFA and the Ministry of Education and Science (MES). Since development co-operation is an integral part of foreign policy, the MFA is taking the lead on policy and coordination. In this role the ministry usually finances GE/DE projects. In 2008, the budget for DE projects more than doubled. The MES is also actively engaged in GE/DE activities, e.g. by supporting and organising the GEW and by acting as a member of the

GEW network. Lithuanian Youth Centre on behalf of the MES has been the key organiser and coordinator together with NGOs and youth organisations for activities related to the GEW.

Among non-state actors, the National Platform of Development Co-operation NGOs plays an important role as well as LITDEA – Lithuanian Network for Development Education and Awareness-Raising. The network unites nine NGOs working in development co-operation and education. In 2009, it held a conference on DE in schools and youth organisations. Another actor who lately started emerging is the Association of Local Authorities in Lithuania, promoting development co-operation both among Lithuanian and partner states' municipalities and among Lithuanian municipal stakeholders.

Slovenia

In Slovenia, GE/DE is officially understood as a part of international development co-operation. Therefore, the key state actor in this field is the MFA, which is in charge of implementing GE/DE activities and coordinating the different national stakeholders. In 2007, the Ministry of Education and Sport (MES) prepared Guidelines for Education for Sustainable Development. It was the first official document dealing with the field of GE/DE in Slovenia. However, neither the MFA nor the MES are making serious efforts to foster GE/DE.

Hence, GE/DE activities in Slovenia have been promoted mainly through individual grassroots NGOs active in the Development Education Working Group of the Slovenian NGDO platform SLOGA since 2006. The group has prepared a NGDO Development Education Strategy, which was discussed at the international conference "Intercultural Dialogue in Development Co-operation" in 2008. Within the GEW in 2008, SLOGA for the first time initiated a debate about possibilities of including GE/DE in school curricula.

Through the Eco-School Programme, activities on sustainable development have been held in schools. Yet, it is difficult to further implement activities due to lack of resources. Like most of the other countries in this report, Slovenia faces communication problems between the different stakeholders. In order to change this, a (informal) multi stakeholder group has been set up for better dialogue and co-ordination.

GE/DE in key sectors

Regarding formal education, GE/DE topics have already been integrated as cross-cutting issues in the national school curricula of all countries except for Estonia, Romania and Slovenia where there are so far only plans to do so. Despite this, the country reports show that the curriculum is not consistently implemented in any of the countries. Main causes are the lack of awareness and inadequate competencies of teachers as well as insufficient opportunities for further teacher education, a lack of suitable educational material and evaluation processes. Information on GE/DE in higher education was provided in the country reports of Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Latvia, Poland, Romania and Slovakia showing that DE/GE is still in its infancy. In the field of non-formal education, national NGO working groups and networks on GE/DE are seen as major agents for change, initiating debate, raising awareness, providing measures for capacity building and pushing forward national strategies. Nevertheless, in most countries they did not

succeed so far in establishing durable and efficient communication structures among the relevant stakeholders. A further challenge for NGOs is unstable financial support. To illustrate the current situation, three country examples are provided below.

Estonia

Until recently, values and principles of GE/DE were primarily taught through non-formal education in Estonia. The most prominent civil society actor on GE/DE in Estonia is the Estonian Roundtable for Development Co-operation (AKÜ), which in the past years became the key support organisation for civil society organisations dealing with GE/DE. According to the Estonia report, however, the level of coordination among actors dealing with global education is rather low, due to unstable financing, little official supply and support from the state to civil society organisations and weak coordinating abilities of NGOs.

So far, GE/DE has not been identified as an official topic in national school curricula by the Estonian Ministry of Education and Research, despite suggestions of the GE working group of AKÜ. Nevertheless, the Concept Paper of the GE/DE Seminar in Estonia states that new national curricula for middle and high school are currently being elaborated. The AKÜ has actively participated in this process by submitting comments for all relevant curricula which have been welcomed by the curriculum developers.

In general, formal education in Estonia seems rather inflexible. There has been some effort by NGOs to introduce GE/DE topics in formal education. These include the launch of the online information portal www.maailmakool.ee as well as teacher trainings and lectures. Nevertheless, interest and competency in the field of global awareness is still low on the part of schools and teachers and there is a lack of suitable educational material, partly due to lack of funding for producing and distributing such material. GE/DE experts are rather rare due to deficiencies in teacher training and train the trainers' offers, which also is one of the explanations behind the deficiency of study material.

Malta

At present, GE/DE is not formally included in Maltese school curricula. At the National Seminar it was emphasised that, with regard to GE/DE, there should be a more flexible curriculum in schools to leave space for creativity art. GE/DE in the formal sector of schools, universities and institutes is still limited to NGO projects run with the permission of the Education Directorate and efforts of individual teachers and educators. They organise, for example, Local Agenda 21 initiatives or campaigns against poverty at schools which have positive impacts. However, most of these initiatives lack continuance and are usually short term activities.

As for civil society, there are a number of NGO projects in the field of non-formal education in GE/DE which target youth and/or adults, including awareness raising initiatives on global interdependency, environmental issues, global poverty, and fair trade. Malta has been involved in the Global Education Week (GEW) since 2001 and is a part of the Global Education Network (GLEN). In 2002, the EkoSkola was launched in Malta, a project based on the international Echo-School Programme for i.e. environmental management and sustainable development.

Furthermore, the National Report recognises a strong need for more GE/DE resources, teacher trainings, capacity building as well as training on media use and project teaching in the field of GE/DE. The report recommends creating a resource centre for global education material, where teachers and educators can obtain methodologies and materials for teaching global issues.

Romania

GE/DE as such has not yet been integrated in Romanian school curricula and is neither included in primary or secondary education, nor in university studies. However, the stakeholders participating in the seminar, including the MFA and the MERYIS, showed a clear interest in discussing a possible inclusion of GE/DE in curricula. Moreover, since development education was included in the development cooperation strategy, development education in this sense was incorporated in curricula reform even prior to the seminar. Nevertheless, some actors state that the GE/DE principles have not been taken into consideration in this reform.

The MFA has financed a UNDP project, the SNIECO-DA (Strengthening the National Institutional and Educational Capacity to Implement Official Development Assistance Projects/Programmes). Except from that, there are very little educational resources and support services available and the Romanian report stresses a need to elaborate a toolkit for teachers.

The Romanian NGDO Platform, FOND, assembles 41 NGDOs who all carry out various activities and projects in the field of GE/DE. FOND implements GE/DE projects to inform the Romanian public on global development challenges and on the need for international solidarity. The main activities include: promotion of the MDGs; creation of informational tools; documentaries and development studies curricula; raising awareness among young people; work with school in both urban and rural areas; education and involvement of mass media in the promotion of GE/DE; training of multipliers; organisation of contest and exhibitions as well as policy work in general.

Recommendations

Taking into account key findings from the country reports on GE/DE the following strategic objectives for future GE/DE activities in the new EU Member States can be recommended:

1. Provide consistent national frameworks for GE/DE activities:
 - Establish comprehensive (and binding) national strategies on GE/DE in countries where they are still missing
 - Improve coherence of GE/DE approaches and activities by bringing them in line with national strategies
 - Promote a common understanding and definition of GE/DE
2. Strengthen role of key GE/DE stakeholders and foster co-operation:
 - Promote leading role of Ministries of Foreign Affairs and Ministries of Education in the field of GE/DE and improve co-operation between the ministries (and other relevant ministries)
 - Promote the establishment of a multi-stakeholder model at the national level in order for all important actors to be involved in the process

- Strengthen (national) multi-stakeholder working groups and networks on GE/DE
 - Take further measures to improve co-operation among the various state and non-state GE/DE stakeholders to have a long-term impact and sustainability of the issue at stake
 - Peer learning and twinning exchanges promote European and international co-operation for the improvement of national strategies
3. Facilitate implementation of GE/DE in formal and non-formal education:
 - Consistently integrate GE/DE into national school curricula (preferably as a cross-curricula subject)
 - Provide schools and teachers systematically with teaching material and training offers to facilitate the implementation of GE/DE in class and involve student and pupil councils to foster initiatives of students
 - Introduce courses on GE/DE in higher education, especially for teacher trainees
 - Support measures to promote GE/DE in non-formal education through co-operation with national youth councils and improve public awareness on GE/DE
 4. Develop and promote GE/DE educational resources and support services:
 - Foster development of teaching material on GE/DE for formal and non-formal education settings
 - Establish training activities for policy-makers and curricula designers
 - Promote national programmes of further education in the field of GE/DE through national teacher training institutes, possibly in co-operation with NGOs
 - Include GE/DE in existing training programmes to make use of already existing national/international training structures/programmes
 - Establish train-the-trainers courses on GE/DE to increase the number of experts in this field
 - Support NGO activities in the field of further education on GE/DE
 - Establish a regular Forum for GE/DE for training, capacity building and exchange of pedagogical materials for teachers and trainers (from the formal and non-formal education setting) in the field
 - Establish a monitoring and evaluation system of educational resources and support services

Notes:

- 1 This article is based on the report "Key Findings on Global Education in Central and Eastern Europe" (2011) and reflects the view of the North-South-Centre of the Council of Europe. The following countries were included: Bulgaria, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Romania, Slovakia, Slovenia.
- 2 Valchev, Rumen, Report on Development Education/Global Education Bulgaria 2009, p. 18 (unpublished).
- 3 AKÜ, Seminar, Estonian Global Education Concept Paper, 2009, p. 5.
- 4 CONCORD is the European NGO confederation for Relief and Development. Its 26 national associations, 18 international networks and 1 associate member represent 1,800 NGOs.
- 5 Ambrukaitienė, Agnė, Final Report of Global Education Conference in Lithuania: "Opportunities and Possibilities of Global Education in Lithuania". 2010, p. 5 (unpublished).

Jedrzej Witkowski

Strengthened Co-operation for Improving Quality

Zusammenfassung:

Der Beitrag stellt den Kontext des Globalen Lernens in Polen dar. Er beleuchtet die jüngsten Entwicklungen im Arbeitsfeld Globales Lernen, beginnend mit einem Multistakeholderprozess in den Jahren 2010 und 2011. Der Autor beschreibt die Wirkung des Memorandums of Understanding, das von den für Globales Lernen zuständigen Ministerien und im Arbeitsfeld tätigen zivilgesellschaftlichen Organisationen unterzeichnet wurde. Besonderes Augenmerk legt er auf den Einfluss, den das Memorandum auf die Diskussion von Qualität und die Etablierung von Globalem Lernen im formellen Bildungsbereich hatte und hat.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Polen, Multi-Stakeholder-Ansatz*

Abstract:

The article presents the context of Global Education in Poland. It reviews the latest developments in the field starting from the multi-stakeholder process on Global Education in 2010 and 2011. The author describes the impact of the memorandum of understanding signed by the ministries responsible for Global Education and civil society actors active in the field, especially its influence on the discussion on quality and mainstreaming Global Education in the formal education sector.

Keywords: *global education, Poland, multi-stakeholder approach*

Context of Global Education in Poland

Global Education (1) is a relatively new notion in Poland. For the first time the term appeared in 2004 right after the Polish government had established its official development co-operation programme. The transition from a recipient to a donor of international assistance was quite swift in the Polish case and was directly influenced by the EU accession in 2004.

The socio-economic background against which the concept of Global Education was developed in Poland is however quite different from what one might know about the so-called Old Member States (EU 15). We need to take into account several issues: a) attitudes of the society (this is one being common for all the Visegrad Countries of Eastern Europe); b)

characteristics of the education sector and c) relations between civil society actors and public administration.

As the Hungarian sociologist János Setényi puts it, several factors hinder the efforts of bringing global issues into schools or more generally into public discourse (Setényi 2009). First of all, societies in the Visegrad countries are less diverse (the influx of migrants is by far smaller) so the need to embrace this diversity and understand for example “Why do people come to our country?”, “Where are they different and what unites us?” is less evident.

Lack of colonial legacy and often a lack of any political or economic relations with the countries outside Europe (apart from the US, Japan and perhaps China) is another factor lowering the interest in global issues. Polish foreign policy is in fact limited to European or Euro-Atlantic relations with allies and partners from the North Atlantic Treaty Organisation and the European Union. Polish development policy targeting the East (countries of Eastern Partnership) and selected countries in the global South is not part of mainstream politics, so Poles rarely hear about global issues in the popular media.

The third factor Setényi mentions is a reminiscence of the oppression by totalitarian regimes. Since people feel aggrieved they rather tend to expect assistance to be provided to them. They do not consider themselves as potential donors. The opinion poll conducted by TNS OBOP for Polish Ministry of Foreign Affairs in November 2011 proves that while Poles are generally supportive towards development assistance, they tend to believe, that there are as many as 90 countries around the world which are poorer and/or “less developed” than Poland, while Poland ranks 39 according to Human Development Index (Poles on Development Assistance, 2011; Human Development Report 2012).

Education in Poland (especially formal education) is a sector of permanent transition. Since 1989 schools have undergone countless reforms both structural and curriculum-focused. Over recent years the system has gone through a structural reform (introduction of lower-secondary schools in 1999) and now goes through the reforms changing the role of supervision boards, in-service and pre-service teacher education and most importantly a curriculum reform adopted in 2008. This dynamism means little attention can be given to adjectival educations (development, global, human rights, peace education, etc.) as most capacity is channelled into managing and overseeing more general reforms.

This limitation is closely linked with the aforementioned third factor which needs to be considered – relations between NGOs and public administration. With education authorities being less active in the field of Global Education, NGOs and the Ministry of Foreign Affairs took over leadership in promoting Global Education. Already in 2004 civil society organisations had positive experiences to refer to as they played an important role in successful mainstreaming development issues into citizenship education (in the early nineties) and ecological education (in the late nineties). Looking back one may see both successes have been only possible because of the commitment expressed by the NGOs and by the openness for co-operation from the side of the ministries. The situation has been similar in the case of Global Education – cooperation proved to be a key factor especially that this time NGOs had a strong backing from the Ministry of Foreign Affairs.

Step by step towards multi-stakeholder co-operation

From 2004 one might observe gradual solidification of the development co-operation programme managed by the Ministry of Foreign Affairs and parallel process of strengthening of Global Education which is considered to be a component of development policy. The Peer Review conducted in 2009 by the Global Education Network Europe identified two critical achievements from the period between 2004 and 2009. It commends the Ministry of Foreign Affairs for “establishing the basis for a sound initial structure for an annual funding round” and the Ministry of National Education for allowing Global Education into mainstream education by including Global Education in the official mandatory curriculum (Global Education in Poland, 2011).

The International Peer Review Team recommended the establishment of a National Committee for Global Education with the purpose of strengthening co-operation between stakeholders. Yet, a lack of political will (or insufficient capacity) prevented the ministries (as the main addressees of this recommendation) from setting up such a body. Nevertheless, more co-ordination has been achieved over the last three years.

Progress has been made thanks to the multi-stakeholder process initiated by Zagranica Group (the Polish NGDO platform). The platform invited ministries and a broad range of other stakeholders (representatives of universities, in-service teacher training institutions, boards of education, local authorities and teachers) to the process with a twofold objective: to strengthen and institutionalize the co-operation between actors in Global Education and to strengthen the position of Global Education in the development co-operation programme and the education system. The whole process chaired by Grupa Zagranica was run between December 2009 and May 2011. It included 30 institutions which took part in at least one meeting. It consisted of 5 consecutive multi-stakeholder meetings on defining Global Education, quality standards for it, Global Education in formal education sector, new actors in Global Education and funding matters.

Representatives of the NGOs hoped the process could lead to developing a National Strategy for Global Education but this proved to be too ambitious. Within the Polish legal system the term “strategy” is reserved for documents adopted by the

Council of Ministers and the political decision has been made to reserve this type of documents only for broad long-term programmes (i.e. developing social capital). Informal negotiations conducted between the ministries and Grupa Zagranica led to the conclusion that the process would be concluded in a form of a written Report later endorsed by a Memorandum of Understanding signed by interested parties. The Memorandum of Understanding on Strengthening Global Education has been signed on May 26th, 2011 by the Ministry of Foreign Affairs, Ministry of National Education and Grupa Zagranica.

The consensus to build upon

The Report on the Multi-Stakeholder Process on Global Education included a detailed account of the conclusions reached at each meeting. First of all, it presented the definition developed by the practitioners, representatives of academia and administration officials. Before the process different institutions used different terms when referring to Global Education, which caused unnecessary confusion and hampered promotion efforts. A collaboratively developed definition has replaced the terms “development education” and “education for sustainable development” as stakeholders declared that while certain differences between the terms exist these may be ignored for the sake of simplicity. According to the text of the Memorandum:

Global education is the part of civic education and upbringing, which broadens their scope by raising awareness of the existence of global phenomena and interdependences. Its main objective is to prepare the learners to face the challenges faced by all humanity. (...)

Global education puts special emphasis on:

- explaining the reasons and consequences of the described phenomena;
- presenting the perspective of the Global South;
- presenting the world as a complex and dynamically changing system;
- shaping critical thinking and influencing the change of attitudes;
- breaking existing stereotypes and prejudices;
- presenting influence an individual can exert on global processes and the influence of global processes exert on the individual.

Moreover, the Report also lists quality standards for Global Education developed by practitioners (this part of the process was particularly difficult and participants agreed standards should be further developed and revised before they are finally used as reference). The document also provides an analysis of institutions which are active in the field of Global Education and those who have a potential to get involved but have remained passive until now. The fourth part of the Report contains a strategic plan for mainstreaming Global Education in formal education (this became an issue of interest when stakeholders realized that the education system needed support in order to implement the curriculum reform).

The last part of the Report was an ambitious attempt to outline the vision for the development of Global Education in the coming years. The authors pulled together recommendations from all the meetings:

1. Expanding co-operation of institutions involved in Global Education activities.
2. Popularization and promotion of the elaborated definition of Global Education.
3. Developing quality standards of Global Education.
4. Establishing an open catalogue of good practice (activities and tools), which may serve as inspiration to persons dealing with Global Education.
5. Establishing a recommendation system of materials on Global Education.
6. Capacity building of institutions involved in Global Education.
7. Increasing the interest of new grant makers in global education, and enabling a possibly large group of Global Education actors to participate in grant competitions.

Some of these recommendations were repeated in a Memorandum which was meant to formally endorse the outcomes of the multi-stakeholder process. Consultations conducted by the representatives of Zagranica Group and the Ministry of Foreign Affairs represented by Under-Secretary of State Krzysztof Stanowski led to elaborating a final list of commitments politically acceptable for all the parties. Finally, the Memorandum included four pledges:

- to strengthen co-operation between stakeholders and continue the dialogue;
- to adopt and mainstream a new definition of Global Education;
- to work on improving quality of Global Education (among others developing a catalogue of good practice);
- to mainstream global Education in a formal education sector as well as in non-formal education.

The Memorandum was the first agreement on Global Education signed between the administration (Ministries of Foreign Affairs and Ministry of National Education) and civil society. Therefore it can be considered an important milestone in strengthening Global Education. However, in legal terms it is merely a general political commitment without clear priorities and action plan. For that reason, it has been clear for all the participants that the real meaning of the document is yet to be decided and will depend on the efforts put into the implementation phase by all parties.

The importance of the process

From the outset Grupa Zagranica wanted the multi-stakeholder process to be co-chaired by civil society and administration (to raise the profile of consultations and generate ownership on the side of the ministries). However, in 2009 neither MFA nor MoNE expressed a will to assume a part of responsibility for facilitation. In response, Grupa Zagranica managed the process unilaterally in 2010 and until May 2011 but expected the administration to take over the lead after signing the Memorandum of Understanding. This was to be the first real test for the Ministry of Foreign Affairs, whether they take the written declaration seriously.

Fortunately, the invitation to continue the process was officially announced by Vice-Minister Stanowski on the day when the Memorandum was signed. Mr. Stanowski invited all

institutions involved in the multi-stakeholder process to regular meetings which were to be held every quarter and hosted interchangeably by MFA, Ministry of National Education and Grupa Zagranica.

Since that time three such meetings have been organized – MFA hosted two of them and Grupa Zagranica was responsible for assembling one. Although, much shorter and more formal, these meetings formed a good basis for exchange of information on the initiatives planned for the nearest future and consulting funding schemes or changes in the institutional setting for Global Education. One may expect these consultations to be continued over the coming months.

However, within this structure the space for content-related discussions (such as the elaboration of quality standards) has been too limited. Therefore, Grupa Zagranica has also organized two seminars to supplement official consultations. The working seminars brought together both official representatives of the ministries and a broad range of experts and practitioners from NGOs, academia, in-service and pre-service teacher training institutions.

The combination of formal consultations of a higher profile and broader expert seminars to discuss the substance of Global Education proves to be effective so far. One may therefore consider the first commitment expressed in the Memorandum was met. The only weakness the observer can easily see is decreased commitment on the side of the Ministry of National Education, where the department previously responsible for Global Education has been dissolved and GE was added to the portfolio of other officials who are not familiar with the concept. Thus, still the effort is needed from the side of MFA and NGOs to generate commitment and ownership of new people.

Definition as an anchorage

The adoption and mainstreaming of a definition of Global Education has been another precise commitment made by the signatories of the Memorandum. This turned out to be much more important than all actors expected. This is because 2011 and the first term of 2012 was a time of important structural changes in the development co-operation policy and Polish Aid as its operational arm.

First of all, the Development Cooperation Act prepared by the Ministry of Foreign Affairs was adopted by the Parliament in September 2011 and enacted by January 1st, 2012. Since the Ministry of Foreign Affairs is a champion of Global Education in Poland it is very important that Global Education is recognized in this Act which now provides a framework for all activities in this field. Fortunately, both the political leadership of the Ministry at that time and the line officials clearly understand, why this is important and as a consequence Global Education has been acknowledged as one of the dimensions of development co-operation. The Act uses the agreed term of Global Education (instead of “development education” which appeared in earlier drafts), but defines it shortly as “educational activities (...) in order to increase awareness and understanding for global problems and interdependence between countries”.

The Act made the Ministry of Foreign Affairs responsible for preparing the Multiannual Development Cooperation Programme, which was to be adopted by the Council of Ministers. The Programme was meant to set the government's

priorities in the field of development co-operation. One chapter of the document officially adopted on March 20th, 2012 is focused on Global Education and Voluntary Service which are both referred to as “civic dimension of Poland’s development cooperation”. NGOs proposed to include the new definition of Global Education and repeat the declarations made in the Memorandum, but the MFA claims that the Programme needs to be more general.

In spite of these difficulties with defining Global Education in official documents certain improvements need to be acknowledged: The same term is now used by all stakeholders, it has become a reference point in the latest MFA’s call for proposal (the most important funding scheme for Global Education in Poland) and was included in Poland’s Development Cooperation Annual Report 2010 (published at the end of 2011).

Improving quality – an approach from a different angle

As indicated above the discussion on quality standards for Global Education has been the most difficult part in the multi-stakeholder consultations. Practitioners from NGOs, teachers, teaching consultants and researchers from academia were involved but still there was not enough expertise available to develop a set of standards which would be accepted as a bottom-line consensus. The participants decided more work was needed on that issue and therefore one of the working seminars organized by Grupa Zagranica focused on improving quality of Global Education. A discussion within Grupa Zagranica’s working group was organized to plan the process in a way that it became more effective than the previous attempt.

This was that time when the decision was made to approach the problem from a different angle. An attempt to develop a universal framework which could be easily applied by all practitioners proved to be ineffective. Therefore, participants decided to use the list of standards developed previously (though everybody agreed it was incomplete and imperfect) and arrange a peer review process where these could be applied to the existing practice.

The working group set up the following objectives for the process: a) to improve the quality of existing practices through exchange between practitioners and experts; b) to improve the quality of future initiatives by identifying best practice which could be used as examples and to create a set of recommendations on how teaching materials, campaigns and support programmes for schools should be developed; c) to facilitate constructive content-focused co-operation between practitioners, experts and officials responsible for Global Education.

The peer-review process was the first initiative of this kind developed within the Global Education community in Poland. It brought together representatives of NGOs running projects on Global Education, teacher consultants who often use materials developed by NGOs and train teachers, representatives of four universities and administration officials who assess funding applications. All of them got involved in a dialogue on how to improve existing practice and a critical analysis of what made certain initiatives or publications attractive and effective.

The invitation to take part in the process was distributed to all potentially interested institutions by Grupa Zagranica. The response was surprisingly high as 26 institutions declared their participation (21 institutions wanted their materials to be reviewed and five institutions volunteered their consultants). In order to facilitate a review process it was divided in four categories, namely: teaching materials, campaigns, contests, support programmes for schools.

Small peer-review groups were created in each category, each group had two materials, programmes or campaigns as their focus for a review. Each group consisted of representatives of 2 institutions submitting their materials, two independent consultants (usually researchers from universities, in-service teacher trainers or administration officials) and a moderator responsible for facilitating the meetings.

The set of quality standards listed in 2010 was used to develop a simple review/evaluation tool used by the participants. All actors were aware of the weakness of this reference framework but they agreed that while reviewing materials, programmes and campaigns they would use a tool as a starting point for an exchange and any imperfections of the tool should not prevent them from a constructive discussion.

This approach proved to be successful. Finally, 20 institutions took part in a process in March and April 2012, eight peer-review groups were formed and met for consultations. There were 17 reviews – eight publications, six support programmes for schools, two campaigns and one contest. During the evaluation participants praised the positive atmosphere of friendly but critical exchange between experts who rarely get to work together.

The second step in the peer review was a working seminar organized by Grupa Zagranica to sum up the results of the peer review. Examples of good practice were presented at the beginning of the meeting and later participants split in three groups to work on specific recommendations for future initiatives.

The final part was drafting a report from the seminar. Usually this is more a technical, automatic task allocated to a project assistant acting as a reporter. However, in this case Grupa Zagranica chose a different approach. It had been decided that all the recommendations formulated during the process should form a kind of a guidebook for institutions publishing materials, offering support programmes for schools or designing campaigns. This made the report into a living publication which is being used in everyday work and supports the implementation of future projects. The document not only lists recommendations and explains them briefly but also provides hints on how these recommendations could be implemented and become good practice.

The evaluation of the process showed that the participants appreciate a constructive exchange of ideas between experts and are interested in taking part in a follow-up of the peer review. Moreover, the Ministry of Foreign Affairs has decided that the recommendations can be used as a reference in the upcoming call for proposals to assure that projects funded by MFA comply with them. Because of the interest in the follow-up, Grupa Zagranica plans to continue exchange in a less structured way (any time organizations express the will to consult their material). It has been emphasized that it would be even

more productive to review materials or programmes before their publication or launching. This recommendation has been taken on board and several new meetings have been foreseen for the organizations which now receive grants from Foundation Education for Democracy which operates a re-granting scheme funded by the Ministry of Foreign Affairs.

Global Education in the formal education remains a challenge

While insufficient expertise has made the discussion on quality standards difficult, it is insufficient capacity and lack of political will that impede the dialogue on mainstreaming global education in the formal education sector in Poland.

At the end of 2008 a new official curriculum was adopted by the Ministry of National Education. This is an important document as the Polish education system is very centralized in terms of curriculum content. Basically, the Ministry decides on what is taught and the teacher only chooses how to teach that. NGOs active in the field of Global Education participated in the process of developing the curriculum and as a consequence certain global issues have been included in subjects such as civics, history, geography and biology.

The curriculum is now being implemented in primary and secondary schools throughout Poland. However, the experience up to date shows that changes in curriculum do not result automatically in changes in teachers' practice. The analysis of the textbooks (officially approved by the Ministry as complying with the new curriculum) proves that global issues are poorly described or even omitted. This is a real challenge as for the vast majority of teachers textbooks are the most important (or the only) reference in terms of the content of their teaching. At the same time very little support in in-service teacher training is offered to explain teachers how to teach new issues included in the curriculum for the very first time.

Some educational institutions and non-governmental organisations try to mitigate the impact of these shortcomings on the implementation of the curriculum. Centre for Education Development (the national institution responsible for in-service teacher trainings) created a programme which constructed and supported a network of teacher consultants (based locally) is delivering training on Global Education to teachers through the country. Thanks to the gradually extended network of consultants it has been possible to reach large number of teachers directly in their communities. Centre for Education Development also supports teachers trained by consultants through an e-learning course on Global Education and teaching materials (developed by NGOs within other initiatives). The project is now run in its sixth consecutive year and has so far reached hundreds of teachers.

Apart from this institution it is mostly NGOs that intend to support schools in the implementation of a curriculum. Their capacity (funding and expertise) is however too small to offer comprehensive, large-scale support programmes. Most civil society actors are dependent on funding provided by the Ministry of Foreign Affairs (only a few manage larger grants from EuropeAid), which is in fact limited to 7 month per year (any project can due to administrative regulations only be implemented between May and December). Therefore, NGOs mostly publish materials and offer short training programmes

usually reaching the same teachers who are already interested in the issue.

As members of Grupa Zagranica's working group have recognized that separated, uncoordinated projects will not meet the need from the side of schools, they proposed to include the issue of mainstreaming global education in the multi-stakeholder process. In 2010 within one of the meetings a comprehensive strategic plan was developed with the primary intention to assure implementation of the new curriculum in the field of Global Education. The plan included four priorities:

- Teachers are conscious of the importance and place of Global Education in the formal education system.
- Teachers have competences needed to deliver Global Education (thanks to in-service and pre-service training).
- Availability of quality tools to deliver Global Education in schools.
- Improving quality of Global Education in the formal education system.

The plan was included as a part of the Report on the Multi-Stakeholder Process and was referred to in a Memorandum where the parties pledged to mainstream GE in the formal education sector as well as non-formal education. However, until now this has not been taken on board with necessary attention. Several factors contributed to this situation. Firstly, it is not clear who is responsible for taking the lead on that. On the one hand, it is the Ministry of Foreign Affairs that was made responsible for Global Education in Poland (according to the Development Cooperation Act). On the other hand, it is the Ministry of National Education that oversees schools and should assure that the curriculum is taught properly. Secondly, as mentioned above the commitment of the Ministry of National Education decreased in 2011 and it refuses to take over leadership in this process. Finally, as the scope of necessary intervention is huge (there are 418.000 active teachers in Poland and around 28.000 schools) and the education system centralized, no effective programme can be developed without strong partnership of all actors (both ministries and other institutions of formal education system, academia, NGOs and practitioners).

Summary and future outlook

The closer examination of the history of Global Education in Poland since 2004 reveals an important principle. Until 2008 most of the developments in the field were made thanks to the efforts of different experts and organizations working separately. The reform of a curriculum in 2008 was a breakthrough – the first positive experience when cooperation led to important systemic changes in favour of Global Education. This was an important incentive for all practitioners to work together.

Since that time all important initiatives have been carried out collaboratively. Firstly, by the group of NGOs united under the umbrella of Grupa Zagranica, and later on by all other stakeholders (including ministries responsible for Global Education, teacher consultants and academia). It is not an overstatement to say that none of the latest successes could have been achieved without a multi-stakeholder cooperation. It is even more promising if we acknowledge that this collaboration

has not been forced by any kind of official requirement and every positive experience contributes to its further strengthening.

The GENE peer review of 2009 conducted right after the breakthrough mentioned above recognised the significant progress that was achieved in Global Education in Poland between 2004 and 2009 and acknowledged the need for further capacity building, strategic planning and resourcing of institutions and organizations involved. Now by July 2012 it is clear that some of the recommendations expressed by GENE have been implemented thanks to joint efforts of the administration and the civil society: there is a greater coordination between actors, the conceptual debates on defining Global Education and its quality standards have started, funding mechanism have been solidified.

The Global Education community in Poland is obviously much further in its development than it used to be in 2009. However, more work needs to be done collaboratively in order to strengthen Global Education and make the use of existing opportunities. Most pressing issues include:

- embedding successful experience of peer-reviews on quality of Global Education into day-to-day operation of all institutions active in the field;
- building upon recommendations developed in the peer review process on quality and assuring their implementation in all activities being carried out in the country;
- strengthening strategic planning in the field of Global Education required by the Development Cooperation Act by setting up clear priorities for 2012–2015;
- strengthening multi-stakeholder cooperation by setting up a National Committee for Global Education proposed by GENE in 2009 and renewing Ministry of National Education's commitment to Global Education;
- taking a strategic approach on mainstreaming Global Education in the formal education sector and developing operational plan that could assure universal implementation of the curriculum in the field of Global Education.

Note:

- 1 The term Global Education is used throughout the article as an equivalent of a Polish phrase "edukacja globalna" which has been adopted within the multi-stakeholder process in 2010 as a main reference for what was previously called development education, education for sustainable development and global development education. For more information see section "The consensus to build upon".

References:

Development Cooperation Act (2011).

Global Education in Poland. National Report on Global Education in Poland (2011): Global Education Network Europe. Amsterdam.

Human Development Report 2011 (2011): United Nations Development Programme. New York.

Memorandum of Understanding on Strengthening Global Education (2011).

Poland's Development Co-operation. Annual Report 2010 (2011): Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland. Warsaw.

Poles on Development Assistance. Findings from a TNS OBOP Study for the Ministry of Foreign Affairs (2011): TNS OBOP. Warsaw.

Report on Multi-stakeholder Process on Global Education (2011): Grupa Zagranica. Warsaw.

Setényi, J. (2009): Global Development Education – a Central and Eastern European perspective. Key-note speech delivered at the "Launching event for promoting global development education in the new EU member States".

Szczyciński, J./Witkowski, J. (2011): Rozwój globalny w świadomości Polaków [Global Development Awareness in Poland]. In: Pędziwiatr, K./Kugiel, P./Dańda, A. (Ed.): Current Challenges to Peacebuilding Efforts and Development Assistance. Tischner European University. Krakow, p. 149–166.

Jedrzej Witkowski

is Head of Youth Programmes Department and a co-ordinator of Global Education Programme at the Centre for Citizenship Education (CCE) in Warsaw, Poland. Represents CCE in Grupa Zagranica (Polish NGDO platform), he is a member of Development Awareness Raising and Education Forum of CONCORD. The author was a participant of the multi-stakeholder process on Global Education held between 2009 and 2011 and took part in the subsequent official consultations on Global Education. He holds MA in international relations from University of Warsaw, finished post-graduate studies on development co-operation, prepares a Ph.D. describing the dialogue between NGDOs and Ministry of Foreign Affairs in Poland.

Tristan Nguyen/Mathias Pfeleiderer

Über die Erfolgsfaktoren der Bildungs- und Schulpolitik – ein internationaler empirischer Vergleich

Zusammenfassung:

Die PISA-Studien haben in den letzten Jahren grundlegende Probleme in den Schul- und Bildungssystemen vieler Länder offengelegt. Es ist laut der empirischen Untersuchungen offenbar nicht ausreichend, regelmäßig die Bildungsausgaben pro Schüler/-in zu erhöhen, um bessere Schülerleistungen zu erhalten. Dieses „input-orientierte“ Vorgehen hat jedoch keine direkten Auswirkungen auf den Output in Form von besseren Schülerergebnissen. Deshalb ist es das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, die Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, in denen sich das Schul- und Bildungswesen optimal entwickeln kann, damit die Schüler/-innen auf den Schulen gute Leistungen erzielen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen die Wirkungsweisen institutioneller Faktoren, welche sich auf die Schwerpunkte „mehr Wettbewerb im Schulwesen“, „mehr Schulautonomie“, „mehr Verantwortung“ sowie eine geeignete Kombination aus Verantwortung und Autonomie beziehen.

Schlüsselworte: *PISA, TIMSS, Schulentwicklung, Leistungsmessung*

Abstract:

The PISA studies in the last years have disclosed fundamental problems in the educational and training systems of many countries. According to the studies, it is apparently not sufficient just to increase the education expenditures per pupil regularly in order to achieve better pupil performances. This „input-oriented“ policy does not have any direct effects on the output in form of better pupil results. Therefore, it is the objective of this essay to analyze the framework conditions in which an education system can develop optimally so that the pupils obtain good performances at schools. We focus our analysis on the institutional factors such as „more competition in the school system“, „more school autonomy“, „more responsibility“, as well as a suitable combination of these factors.

Keywords: *PISA, TIMSS, School Development, Performance Test*

Notwendiges Umdenken in der Schul- und Bildungspolitik

Durch die PISA-Studien in den letzten Jahren sind Politiker in vielen europäischen Ländern auf die Probleme in ihren Schul- und Bildungssystemen aufmerksam gemacht worden. Es reicht

laut der empirischen Untersuchungen jedoch nicht aus, regelmäßig die Bildungsausgaben pro Schüler/-in zu erhöhen, um bessere Schülerleistungen zu erhalten. Die Investitionen versickern vielmehr in bürokratischen Prozessen und kommen bei den Schüler/innen letztendlich nicht an, was auch zum Teil auf das opportunistische Verhalten von Bildungsverantwortlichen – Schulleitung und Lehrkräfte – zurückzuführen ist. Dieses „input-orientierte“ Vorgehen hat keine direkten Auswirkungen auf den Output in Form von besseren Schülerergebnissen.

Regierungen und Politiker müssen deshalb umdenken, um die qualitativen Ansätze zur Verbesserung der Bildung stärker zu berücksichtigen. Dies ist zum Teil beispielsweise durch die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens seit April 2008 in Europa bereits geschehen. Die hier vorliegende „output-orientierte“ Sichtweise bezieht sich darauf, was die Schüler/-innen tatsächlich gelernt haben und an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten nach Beendigung von Bildungsprozessen aufweisen. Der Staat hat die Aufgabe inne, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich das Schul- und Bildungswesen optimal entwickeln kann, damit die Schüler/-innen auf den Schulen gute Leistungen erzielen. Ein ganz zentraler Punkt dabei ist, dass der Staat in hohem Maße Anreize setzen muss, damit die Bildungsverantwortlichen geeignete Maßnahmen ergreifen, die Bildungsqualität auch tatsächlich zu verbessern und dadurch den Schüleroutput zu steigern. Hier spielen vor allem institutionelle Faktoren eine zentrale Rolle, was im weiteren Verlauf noch gezeigt werden wird.

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, die Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, in denen sich das Schul- und Bildungswesen optimal entwickeln kann, damit die Schüler/-innen auf den Schulen gute Leistungen erzielen. Der Zielsetzung folgend werden unterschiedliche Aspekte zur Verbesserung der Schul- und Bildungspolitik vorgestellt und analysiert, welche Rolle diese für die Bildungsprozesse spielen. Gemäß dem „output-orientierten“ Ansatz wird der „Erfolg“ der Bildungspolitik daran gemessen, was die Schüler/-innen tatsächlich gelernt haben. Somit gilt grundsätzlich für die Bildungspolitik das Ziel, die Leistungen der Schüler/-innen, welche durch internationale Tests wie PISA oder TIMSS evaluiert werden, zu maximieren.

Hierzu werden geeignete empirische Studien herangezogen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen vor allem die Wirkungsweisen institutioneller Faktoren, welche sich auf die Schwerpunkte „mehr Wettbewerb im Schulwesen“, „mehr

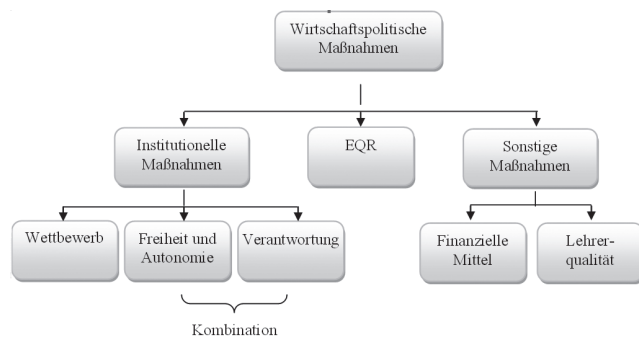


Abb. 1: Maßnahmen zur Gestaltung der Bildungs- und Schulpolitik.
Quelle: eigene Darstellung

Schulautonomie“, „mehr Verantwortung“ sowie eine geeignete Kombination aus Verantwortung und Autonomie beziehen. Zunächst wird auf die Rolle eingesetzter finanzieller Mittel sowie der Lehrerqualität eingegangen. Am Ende werden die Ergebnisse diskutiert, bevor diese in wirtschaftspolitische Handlungsempfehlungen für die Schul- und Bildungspolitik überführt werden.

Abb. 1 gibt einen Überblick über wirtschaftspolitische Maßnahmen zur Gestaltung der Bildungs- und Schulpolitik.

Die Rolle finanzieller Mittel und der Lehrerqualität

Ein Großteil der Schulpolitik in den Ländern konzentriert sich auf die Verwendung von finanziellen Mitteln, die zur Verkleinerung von Klassen oder zur besseren Bezahlung von Lehrkräften eingesetzt werden. Fraglich ist, ob diese Investitionen in die Quantität von Bildung tatsächlich zu besseren Leistungen seitens der Schüler/-innen führen und folglich den Humankapitalstock eines Landes verbessern oder ob die Ausgaben verpuffen und den Wachstumsprozess der Volkswirtschaft nicht wirklich unterstützen. Die folgenden Studien konzentrieren sich auf Einflussgrößen wie die Klassengröße und auf aggregierte Größen wie die gesamten Bildungsausgaben (vgl. Hanushek 2003, S. 66f.). Mehrere Untersuchungen zeigen, dass zwischen den Bildungsausgaben pro Kopf und dem Bildungsoutput keinerlei Beziehungen bestehen.

Hanushek/Wößmann (2010, S. 34) stellen dar, dass für die OECD-Länder mit Ausnahme der Türkei und Mexiko die durchschnittlich erzielten Mathematikergebnisse in PISA 2006 keine Verbindung zu den Bildungsausgaben bis zu einer Höhe von 20.000 \$ pro Schüler/-in aufweisen. Weitere Analysen zeigen, dass zwar vor dem Hintergrund der durchgeführten PISA-Studien eine schwach positive Korrelation zwischen Bildungsausgaben und Bildungsoutput besteht, dieser Zusammenhang jedoch unter der Grenze von 25.000 \$ pro Schüler/-in vollständig verschwindet (vgl. Hanushek/Wößmann 2010, S. 34f.). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen die empirischen Arbeiten von Hanushek (2003), Wößmann (2007a) und Gundlach/Wößmann/Gmelin (2001). Auch hier sind keine bzw. nur schwache Beziehungen zwischen den Bildungsausgaben und den Schülerleistungen zu konstatieren.

Eine weit verbreitete Antwort der Politik auf die Frage, wie die Bildungsleistungen von Schüler/innen verbessert werden sollten, ist, die Größe der Klassen zu verkleinern. Die höhere Aufmerksamkeit des Lehrers/der Lehrerin pro Schüler/-in

führe demnach zu besseren Leistungen, so die Argumentation. Diese Art von Schulpolitik verursacht jedoch immense Kosten aufgrund des zusätzlichen Bedarfs an Lehrkräften. Doch stehen diese Kosten auch einem entsprechend hohen Ertrag in Form von besseren Bildungsleistungen der Schüler/-innen gegenüber?

- Die Arbeit von Wößmann (2005b, S. 484) kommt zu dem Ergebnis, dass die Reduzierung der Klassengröße nicht die treibende Kraft darstellt, die Schülerleistungen zu verbessern. Die Analyse von 12 europäischen Schulsystemen konnte nicht nachweisen, dass die Verkleinerung von Klassen positive Effekte auf die Schülerergebnisse haben. Der Autor äußert daher erhebliche Zweifel an einer Schulpolitik, welche ausschließlich die Verkleinerung von Klassen zum Ziel hat.
- Im Gegensatz dazu weisen die Studien von Hoxby (2000) und Krüger (1999) auch positive Effekte der Klassenreduktion auf den Schüleroutput nach. Besonders Schüler/-innen unterer Klassenstufen lernen in kleineren Klassen besser.

In der Literatur sind daher die Auswirkungen der Reduktion der Klassengröße nicht eindeutig. Tendenziell wird jedoch aus Sicht vieler Fachleute die Bedeutung einer Bildungs- und Schulpolitik überschätzt, die sich verstärkt auf die Verkleinerung von Klassen konzentriert und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität vernachlässigt.

Die Qualität von Lehrkräften spielt laut empirischer Untersuchungen für die Schülerleistungen eine äußerst wichtige Rolle. Bestimmte Lehrer/-innen sind in der Lage, einen höheren Bildungsoutput seitens der Schüler/-innen zu generieren als andere Lehrer/-innen.

- Die Untersuchungen von Rockoff (2004, S. 274 f.) verdeutlichen, dass zwischen den Schulen bei der Lehrerqualität große Unterschiede existieren. Vor allem zeigt sich, dass die Qualität der Lehrer/-innen sowie deren Erfahrung positiv mit den mathematischen und literarischen Ergebnissen in den internationalen Studien korreliert sind. So erreichen Schüler/-innen bei Lehrkräften mit zehn Jahren und mehr Berufserfahrung deutlich bessere Punktzahlen als bei unerfahrenen Lehrkräften.
- Einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau eines Lehrers/einer Lehrerin und dessen Unterrichtsleistungen sind empirisch nicht festzustellen. Es liegt laut Rivkin/Hanushek/Kain (2005, S. 449) kein Nachweis vor, dass eine längere Ausbildung in Form eines Masterabschlusses die Fähigkeiten des Lehrers/der Lehrerin für guten Unterricht verbessern.
- Zu ähnlichen Ergebnissen kommen u.a. die Studien von Rivkin/Hanushek/Kain (2005), Hanushek/Kain/O'Brien/Rivkin (2005) und Kane/Rockoff/Staiger (2006). Auch sie kommen zu dem Schluss, dass ein Teil der Lehrerschaft in der Lage ist, die Bildungserträge bei den Schüler/innen signifikant zu steigern.

Die Lehrerqualität differiert somit von Land zu Land und beeinflusst den Schüleroutput positiv. Jedoch sind die Gründe für die unterschiedliche Lehrerqualität vielschichtig und können durch die Studien nicht vollständig erklärt werden. Ein Teil der Qualitätsunterschiede ist auf die Lehrerfahrung zurückzu-

führen, sie vermag jedoch nicht die gesamte Varianz zu beschreiben. Es liegen daher noch weitere Einflussfaktoren vor, die empirisch bisher nicht nachzuweisen sind (vgl. Hanushek/Wößmann 2007, S. 65f.).

Die Charakteristik eines guten Lehrers/einer guten Lehrerin ist aus Sicht der Forschung nicht vollständig verstanden. Über die Frage, was eine „gute“ Lehrkraft ausmacht, herrscht in der Bildungswissenschaft noch Uneinigkeit. Diese Unfähigkeit, spezifische Merkmale von guten Lehrkräften festzustellen, macht es schwer, eine hohe Lehrerqualität und -professionalität in den Schulen flächendeckend zu verankern, da keine gezielten Maßnahmen zur Verbesserung etwa in der Lehrerausbildung oder der Persönlichkeitsentwicklung erfolgen können. In diesem Bereich sind weitere Forschungsanstrengungen notwendig.

Institutionelle Strukturen und Anreize im Bildungs- und Schulsystem

Institutionen und Bildung sind eng miteinander verknüpft. Ohne entsprechende institutionelle Strukturen ist ein gut funktionierendes Bildungs- und Schulsystem nur schwer möglich. Eine äußerst wichtige Rolle im Bildungssystem spielen Anreize. Die Verantwortlichen von Bildung müssen in hohem Maße Anreizen zur Verbesserung der Schülerleistungen ausgesetzt sein. Erst wenn die Anreize stark genug sind, werden sie Anstrengungen unternehmen, die Bildungsqualität und folglich den Output der Schüler/-innen auch tatsächlich zu verbessern. Andernfalls verhalten sie sich opportunistisch und maximieren ihren eigenen Nutzen, anstelle des Nutzens der Schüler/-innen.

- Die Institutionen des Bildungssystems sind dafür verantwortlich, die Anreize zur Herstellung qualitativ hochwertiger Bildung zu setzen, zu steuern und zu kontrollieren. Deshalb wird angenommen, dass die Institutionen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Bildungsqualität leisten (vgl. Wößmann 2007b, S. 476).
- Die Wirtschaftspolitik hat die Aufgabe inne, die institutionellen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie zur Verbesserung der Bildungs- und Schulqualität beitragen. So beziehen sich institutionelle Reformbemühungen der Regierungen vor allem auf Veränderungen beim Wettbewerb zwischen Schulen, auf mehr Schulautonomie bei schulbezogenen Entscheidungen sowie auf ein System zentraler Abschlussprüfungen. Die Teilnahme des privaten Sektors an der Bildung, die Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten an Schulen sowie Maßnahmen zur transparenten Bereitstellung von Informationen sind geeignete Ansatzpunkte, die Bildungsqualität an Schulen zu verbessern (vgl. Wößmann 2007b, S. 474f.).

Die Wirtschaftspolitik kann diese Stellhebel einsetzen mit dem Ziel der Erhöhung der Bildungsqualität im Schulwesen. Der zunehmende Humankapitalstock in Folge steigender kognitiver Fähigkeiten der Schüler/-innen mündet letztendlich in einer positiven wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, was die theoretischen und empirischen Modelle der vorangegangenen Kapitel gezeigt haben. Demnach spielen die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungswesen eine äußerst wichtige Rolle und sollte seitens der Wirtschaftspolitik als Instrument zur Förderung und Stabilisierung der wirtschaftlichen Entwicklung verwendet werden.

Wettbewerb zwischen Schulen

Für den Lernprozess von Schüler/inne/n spielen institutionelle Faktoren eine wichtige Rolle. Doch warum soll mehr Wettbewerb zwischen den Schulen zu einer steigenden Bildungsqualität führen?

Förderung des Wettbewerbs der Trägerschaft

Die Förderung von Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen seitens der Wirtschaftspolitik durch die Eröffnung der Teilnahme des privaten Sektors an der Schulbildung führt dazu, dass die Schulen einen starken Anreiz haben, den Kunden – Eltern und Schüler/-innen – qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu offerieren. Eltern wollen ihre Kinder auf „produktive“ Schulen schicken, auf denen sie möglichst viel lernen. Der Nachfragedruck führt aufgrund steigender Anreize seitens der Bildungsverantwortlichen zu einer Verbesserung der Bildungsqualität, da andernfalls der Marktmechanismus die Schulen mit schlechterer Qualität wegen zu geringer Nachfrage ausselektieren würde. Die Schulen werden durch den Wettbewerb derart diszipliniert, Ineffizienzen zu vermeiden und effektiv zu wirtschaften, um letztendlich die Bildungsqualität zu erhöhen. Die Verantwortlichen erhalten somit ausreichend Anreize aus dem Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen optimal einzusetzen, um den Bildungsausput der Schüler/-innen zu maximieren und folglich die Gunst der Eltern zu gewinnen (vgl. Wößmann 2007b, S. 476).

Es ist davon auszugehen, dass der Anreiz zum ‚Überleben‘ seitens der Schulen die Bereitschaft der Verantwortlichen fördert, den Bildungsausput der Schüler/-innen zu erhöhen, und auch einen Beitrag dazu leistet, innovative Konzepte im Sinne der „Schumpeterschen Pionierunternehmen“ zu entwickeln. Weitere Anreize erstrecken sich neben guten Schulcurricula auch auf ein hochwertiges Ausbildungsniveau der Lehrkräfte sowie eine geeignete Materialausstattung der Schule (vgl. Hanushek/Wößmann 2010, S. 36). Jedoch ist zu beobachten, dass viele Länder einen Großteil ihres Schulsystems in staatlicher Verantwortung leiten und finanzieren und nur ein kleiner Teil privat organisiert ist. Die Folge ist, dass es in solchen Bildungs- und Schulsystemen grundsätzlich wenig Wettbewerb gibt, was dem Anreiz zur qualitativen Verbesserung und einem disziplinierten Umgang mit Kosten entgegen wirkt. Auch wird die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung im öffentlichen System dadurch erschwert, dass sich beim Wunsch des Verlassens schlechter Schulen enorme Hürden aufbauen und ein Schulwechsel dadurch erschwert wird.

Ergebnis empirischer Studien

Um die Auswirkungen des Wettbewerbs auf die Bildungsleistungen der Schüler/-innen zu untersuchen, betrachtet Wößmann (2007b, S. 482) internationale Schülerleistungstests und berücksichtigt dabei Prüfungsergebnisse der Studien von TIMSS, TIMSS-Repeat, PISA und PIRLS. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Länder mit einem großen Anteil privat geführter Schulen im Durchschnitt bessere Leistungen in den Prüfungen erreichen als Länder, in denen das Schulwesen vorwiegend in öffentlicher Hand ist.

- So erzielen Schüler/-innen beispielweise in Mathematik und Naturwissenschaften bei TIMSS 9–10 Punkte mehr,

wenn der Anteil der angemeldeten Schüler/-innen an privat geführten Schulen um 14 % höher ist.

- Ein ähnlicher Zusammenhang liegt vor, wenn ein größerer Anteil an öffentlichen Mitteln in private Schulen fließt. Bereits eine 1 %ige Erhöhung der öffentlichen Ausgaben im privaten Schulsektor führt zu einer Verbesserung der Mathematikleistungen in Höhe von 10 Punkten.
- Auch die PISA-Studien kommen zu dem Ergebnis, dass in allen drei Fächern die Abweichung zwischen öffentlich und privat geführten Schulen zwischen 16–20 Punkten liegt. Schüler/-innen schneiden in all jenen Ländern besser ab, die neben höheren Schüleranmeldezahlen an privat geführten Schulen mehr Geld in den privaten Schulsektor investieren.

Weitere Studien von Wößmann (2005a, 2006), West/Wößmann (2010) und Wößmann/Luedmann/Schuetz/West (2009) zeigen, dass die Existenz von Wettbewerb zwischen den Schulen die Bildungsleistungen sowohl öffentlicher als auch privater Schulen verbessert. Diejenigen Länder erzielen die meisten PISA-Punkte, die relativ hohe öffentliche Ausgaben mit einem relativ hohen Anteil privat geführter Schulen kombinieren. Die Unterstützung privater Schulen durch den Staat führt des Weiteren auch dazu, dass ärmere Familien die Möglichkeit haben, ihre Kinder sowohl auf öffentliche als auch auf private Schulen zu schicken. Die Verwendung öffentlicher Mittel vergrößert somit den Entscheidungsspielraum und folglich auch die Wahlmöglichkeiten ärmerer Familien. Sie sind nicht mehr auf die einseitige Wahl öffentlicher Schulen angewiesen, was einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Schul- und Bildungssystem leistet (vgl. Hanushek/Wößmann 2010, S. 37).

Die Studien von Neal (1997, 2002), Hoxby (2003) und Howell et al. (2002) leisten weitere empirische Nachweise bezgl. des positiven Zusammenhangs der Schulwahl und den Leistungen der Schüler/-innen. Ähnliche Effekte des Wettbewerbs auf den Schüleroutput ergeben die Arbeiten von Bradley/Taylor (2002) und Levacic (2004) in England. Auch die Studien von Sandström/Bergström (2005) und Björklund/Edin/Fredriksson/Krüger (2004) unterstreichen den Nachweis des signifikant positiven Effektes des Wettbewerbs auf die Qualität des Bildungsangebots in Schweden. Jedoch gibt es auch einige Vorbehalte bezgl. der Einführung von Wettbewerb im Bildungssystem. Kritische Argumente, wie in den Arbeiten von Hoxby (2003), Nechyba (2000) und Burgess/McConnell/Propper/Wilson (2007) beschrieben, betonen das Aussortieren von benachteiligten Schüler/innen oder der nicht immer vorliegenden konsistenten empirischen Ergebnisse.

Freiheit und Autonomie der Schulen

Ein weiterer institutioneller Faktor, der einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungsqualität und die Leistungen der Schüler/-innen hat, ist das Maß an Autonomie, über das Schulen verfügen. Es geht um die Frage, inwieweit Schulen und Lehrer/-innen ihre eigenen, dezentralen Entscheidungen treffen können und nicht pauschale, zentralisierte Vorgaben befolgen müssen.

Die Studie von Fuchs/Wößmann (2007, S. 451) betrachtet die internationalen Testergebnisse von PISA und stellt fest, dass die Schülerleistungen immer dann besser sind, wenn die Schulen über ein hohes Maß an Autonomie verfügen. Die Entscheidungskompetenzen erstrecken sich von der Anstellung

und Entlohnung der Lehrer/-innen, der Wahl von Unterrichtsmitteln bis hin zur Verwendung von finanziellen Ressourcen. Die Autonomie in diesen Bereichen fördert die effiziente Verwendung von Mitteln und erhöht die Motivation der Verantwortlichen, was letztendlich in einer besseren Bildungsqualität und folglich in höheren Leistungen der Schüler/-innen mündet. Fuchs/Wößmann zeigen, dass aufgrund der höheren Autonomie bei obigen Entscheidungsfragen die Schüler/-innen in allen Fächern der PISA-Studie ihre Testergebnisse signifikant verbessern konnten.

Hoxby (1999), Behrman/King (2001), Nechyba (2003) und Bishop/Wößmann (2004) stellen in ihren empirischen Untersuchungen ebenfalls fest, dass die Dezentralisierung von schulbezogenen Entscheidungen in Folge zunehmender Autonomie die Effizienz der Schulen verbessert, zu höheren Schülerleistungen führt und auch die Motivation der Bildungsverantwortlichen steigert. Besonders zu betonen ist, dass aufgrund von Lehrkräften, die starken Anreizen ausgesetzt sind und in die Lage versetzt werden, den Unterricht selbstständig und mit geeigneten Unterrichtsmethoden zu organisieren, es zu deutlichen Steigerungen des Schüleroutputs kommt. Die Gestaltung entsprechender Anreizsysteme befördert die dezentrale Entscheidungsfindung der Lehrkräfte. Wichtig ist, dass sie auch für die Lernergebnisse verantwortlich sind sowie dafür zur Verantwortung gezogen werden können (vgl. Fuchs/Wößmann (2007, S. 453f.).

Der Zusammenhang zwischen Autonomie und Verantwortung ist elementar. Ohne die Übernahme von Verantwortung hätten die Bildungsverantwortlichen zu wenig Anreize, die dezentralen Entscheidungskompetenzen nutzbringend zur Steigerung der Bildungsqualität einzusetzen und würden zu opportunistischem Verhalten neigen. Wie kann Bildungsqualität überhaupt überprüft werden? Zur Überprüfung der erreichten Bildungsqualität seitens der Schulen spielen extern bzw. zentral durchgeführte Prüfungen eine wichtige Rolle.

Verantwortung und Schule

Die Rolle der Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen seitens der Schulen und Lehrkräfte haben erhebliche Auswirkungen auf den Output der Schüler/-innen. Liegen nicht ausreichend Anreize vor, setzen Lehrer/-innen Unterrichtstechniken ein, die ihnen am angenehmsten erscheinen, ohne großen Aufwand verbunden sind und zu schlechten Lernergebnissen führen. Sie legen ein opportunistisches Verhalten an den Tag und maximieren ihren eigenen Nutzen, anstelle des Nutzens der Schüler/-innen.

Das Problem besteht darin, dass aufgrund der Intransparenz in Folge fehlender zentraler Abschlussprüfungen Lehrer/-innen für die geringe Unterrichtsqualität nicht verantwortlich gemacht werden können. Erst die Einführung von zentralen Prüfungen führt zu ausreichenden Anreizen der Lehrer/-innen und Schulen, ihre Unterrichtsqualität zu verbessern. Die Schülerleistungen können nun transparent dargestellt werden, was zur Folge hat, dass die Unterrichtsqualität wesentlich besser beurteil- und überprüfbar wird. Die Lehrkräfte fokussieren sich stärker auf die Erhöhung des Bildungsausputs und wenden individuell geeignete Unterrichtsmethoden an. Folglich führt die Überprüfung der Leistungen durch zentrale Abschlussprüfungen zu mehr Transparenz über die Bildungsqualität an Schulen und machen Lehrkräfte dafür verantwortlich, was und wie

sie unterrichten. Die zentralen Prüfungen stellen somit eine Art Kontrollinstrument seitens der Bildungsverantwortlichen dar (vgl. Wößmann 2007b, S. 487f.).

Eine wichtige Eigenschaft zentraler Prüfungen ist, dass sie von unabhängigen Stellen erstellt werden und sie dadurch unabhängige sowie vergleichbare Informationen über die Bildungsqualität an Schulen liefern. Eltern können diese Informationen nutzen, um bessere Entscheidungen bezgl. der Schulauswahl zu treffen. Die empirischen Untersuchungen bestätigen die obigen Aussagen über den positiven Zusammenhang zwischen der Übernahme von Verantwortung über die Bildungsqualität, geprüft durch zentrale Abschlussprüfungen und den Leistungen der Schüler/-innen in den internationalen Tests.

- Fuchs/Wößmann (2007) zeigen in ihren Arbeiten, dass Schüler/-innen in solchen Ländern deutlich besser bei PISA, TIMSS und TIMSS-Repeat abschneiden, welche ein externes Abschlussprüfungssystem vorliegen haben, als Länder ohne zentrale Prüfungen.
- Die Studie von Jürges/Schneider/Büchel (2005, S. 1151) untersucht die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf den Schüleroutput in Deutschland. In Deutschland gibt es jene Bundesländer, die zentrale Prüfungen aufweisen und jene, die keine Zentralexamina durchführen. Es zeigt sich auch hier, dass Schüler/-innen in Bundesländern mit zentralen Abschlussprüfungen wie beispielsweise Bayern oder Baden-Württemberg bessere Resultate erzielen.
- Ähnliche Ergebnisse liegen auch für Kanada vor. Die Arbeit von Bishop (1997, S. 264) diagnostiziert die zentrale Bedeutung von Abschlussprüfungen für den Schüleroutput.

Weitere positive Einflussfaktoren auf die Schülerleistungen stellen die Verantwortung der Eltern am Unterrichtsgeschehen dar. Auch wenn Lehrer/-innen Interesse am Lernfortschritt der Schüler/-innen zeigen und diesen regelmäßig durch Prüfungen überwachen und nachhalten, können die Ergebnisse verbessert werden. Gerade der letzte Punkt spiegelt die Verantwortung des Schülers/der Schülerin für den eigenen Lernprozess wieder (vgl. Wößmann 2007b, S. 488). Die empirischen Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Rolle von Verantwortung im Schul- und Bildungssystem eine zentrale Rolle spielt und innerhalb wirtschaftspolitischer Maßnahmen zu berücksichtigen ist.

Kombination aus zentralen Abschlussprüfungen und Autonomie

Die Bedeutung von Autonomie und zentralen Abschlussprüfungen ist wie oben dargestellt für die Leistungen der Schüler/-innen von immenser Bedeutung. Interessant ist daher die Frage, in welcher Kombination diese institutionellen Faktoren einzusetzen sind, um die Bildungsqualität zu optimieren. Die folgenden Studien untersuchen diesen Zusammenhang und zeigen, dass zentrale Abschlussprüfungen vor dem Hintergrund der Existenz von Schulautonomie den Schüleroutput am stärksten verbessern. Wößmann (2003, 2007b) betrachtet in seiner Untersuchung die Ergebnisse von ca. einer halben Million Schüler/-innen in 54 Ländern der TIMSS und TIMSS-Repeat-Studien im Fach Mathematik und unterscheidet die im Folgenden dargestellten Fälle. Dabei wird die Autonomie durch die Freiheit der Schule, über Lehrergehältern zu entscheiden, gemessen.

Die Schülerleistungen werden durch die unterschiedlichen Kombinationen der institutionellen Einflussfaktoren „zentrale Prüfungen und Autonomie“ beeinflusst. Abb. 2 gibt einen Überblick über die Kombinationsmöglichkeiten der institutionellen Faktoren.

- Es ist festzuhalten, dass die Schülerleistungen immer dann am besten ausfallen, wenn die Schulen über ein hohes Maß an Autonomie gepaart mit einem System von zentralen Anschlussprüfungen verfügen (Fall d). Die Entscheidungsfreiheit der Schulen über die Lehrergehälter hat positive Effekte auf die Testergebnisse. Im Fall c – zentrale Prüfungen, keine Autonomie – schneiden die Schüler/-innen ebenfalls erfolgreich ab, wenn auch etwas weniger gut als im Fall d entsprechend mit Schulautonomie (vgl. Wößmann 2007b, S. 490).
- Schlechtere Ergebnisse liegen im Fall a – keine Autonomie, keine zentralen Prüfungen – vor. Zu gar negativen Effekten kommt es im Fall b, wo Autonomie jedoch keine zentralen Prüfungen vorliegen. Solange die Schulen nicht für ihr Handeln verantwortlich gemacht werden können, führt ein hohes Maß an Autonomie aufgrund des opportunistischen Verhaltens der Schulen und Lehrer/-innen zu negativen Ergebnissen seitens der Schüler/-innen (vgl. Wößmann 2007b, S. 490ff.).
- Grundsätzlich ist aus den empirischen Studien ersichtlich, dass Schüler/-innen in Bildungssystemen mit zentralen Abschlussprüfungen (Fall d, c) bessere Ergebnisse erzielen als ohne Zentralprüfungen (Fall a, b). Besitzt die Schule zusätzlich ein hohes Maß an Schulautonomie können die Leistungen nochmals gesteigert werden (vgl. Wößmann 2003, S. 53ff.).

Autonomie		
nein	ja	
Fall a	Fall b	zentrale Prüfungen
Fall c	Fall d	

Abb. 2: Kombinationsmöglichkeiten von Autonomie und zentralen Prüfungen.
Quelle: eigene Darstellung

Nach Wößmann stehen Verantwortung und Autonomie der Schulen demnach in einem komplementären Verhältnis zueinander. Ohne die Übernahme von Verantwortung, kontrolliert durch zentrale Prüfungen, verhalten sich die Verantwortlichen zu opportunistisch, da ihr Handeln nicht überwacht und folglich auch nicht sanktioniert werden kann. Die Bildungsverantwortlichen haben zu wenige Anreize, ihre Autonomie für effiziente Entscheidungen zu nutzen, was sich letztendlich negativ auf die Schülerleistungen auswirkt. Erst durch die Einführung von zentralen Prüfungen können die Entscheidungsträger für ihre Ergebnisse zur Rechenschaft gezogen und das opportunistische Verhalten in einer Weise korrigiert werden, dass sich die

oben genannten negativen Effekte der Autonomie in positive Effekte umwandeln. Die Schulen haben nun ausreichend Anreize, ihre Autonomie nutzbringend zur Steigerung der Schülerleistungen zu verwenden. Ähnliche Effekte der Autonomie liegen nicht nur in TIMSS und TIMSS-Repeat vor, sondern auch in den PISA-Studien. Die positiven Effekte der Entscheidungsfreiheit von Lehrkräften über den Einsatz von Ressourcen und die Gestaltung des Unterrichts auf den Schüleroutput sind auch hier nachgewiesen worden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulautonomie nur dann zu besseren Bildungsergebnissen führt, wenn genügend Anreize seitens der Schulen bestehen, die Leistungen der Schüler/-innen auch tatsächlich zu verbessern. Ein System zentraler Prüfungen sorgt für ausreichend Transparenz und stellt die Grundvoraussetzung für ein effizientes Anreizsystem dar. Die zentralen Prüfungen sind somit als „Währung“ des Schul- und Bildungssystems zu verstehen. Als Messgröße für die Leistung und Beurteilung der Schulen reduzieren sie Transaktionskosten, die aufgrund von asymmetrischen Informationsverteilungen zwischen Prinzipalen und Agenten bestehen. Sie helfen mittels der Gewährung von Schulautonomie, die Effizienz des Schul- und Bildungssystems zu verbessern, was zur Folge hat, dass sich das Humankapital in Form steigender kognitiver Fähigkeiten verbessert und dadurch das Wirtschaftswachstum der Volkswirtschaft begünstigt.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Der Einsatz finanzieller Mittel zur Reduktion der Klassengröße oder zur Verbesserung der Lehrerqualität schlägt sich nicht zwangsläufig in steigenden Leistungen der Schüler/-innen nieder. Die empirischen Arbeiten von Wößmann (2005), Hoxby (2000) und Krüger (1999) zeigen, dass hier nur sehr geringe Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten, jedoch viele Regierungen diesen Weg als gewinnbringend betrachten und daher ihre wirtschaftspolitischen Anstrengungen in jene Richtung ausweiten. Aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive ergibt sich jedoch kein positives Bild, weisen die Arbeiten von Hanushek/Wößmann (2010), Hanushek (2003) und Wößmann (2007a) doch nach, dass höhere Bildungsausgaben pro Kopf nicht mit besseren Schülerergebnissen in den internationalen Prüfungen wie PISA oder TIMSS korrelieren.

Auch bei der Qualität von Lehrkräften liegt ein unscharfes Bild vor. Einerseits spielt die Lehrerqualität eine wichtige Rolle für den Lernprozess von Schüler/inne/n. Die Arbeit von Rockoff (2004) konnte zeigen, dass die Erfahrung eines Lehrers/einer Lehrerin für die Schülerleistungen von Bedeutung ist. Andererseits sind die Studien nicht in der Lage, ein exaktes Lehrerprofil auf Basis empirischer Erkenntnisse aufzubauen, welches konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerqualität empfiehlt. Es sind deshalb weitere Ansatzpunkte für die Wirtschaftspolitik zu suchen, um das Bildungs- und Schulsystem effektiver und effizienter zu gestalten.

Eine Schlüsselrolle für den Erfolg der Bildungspolitik spielen institutionelle Strukturen und Anreize. Die Studien zeigen, dass institutionelle Faktoren eine bedeutende Rolle für das Schul- und Bildungssystem eines Landes spielen. Im Fokus der Untersuchungen stehen vor allem die Rolle des Wettbewerbs, die Bedeutung von Schulautonomie, die Übernahme von Verantwortung für die Schülerleistungen sowie eine geeig-

nete Kombination von Verantwortung und Autonomie. Die Analysen ergeben, dass in den internationalen PISA-Tests ca. ein Viertel der hier vorliegenden Gesamtabweichungen auf unterschiedliche institutionelle Regelungen in den Ländern zurückzuführen sind. Somit spielen institutionelle Faktoren in der Tat eine wichtige Rolle für die Qualität des Schul- und Bildungssystems.

Die Studien zum ersten institutionellen Faktor „Wettbewerb“ von u.a. Wößmann (2005a, 2006, 2007), West/Wößmann (2010) und Wößmann/Luedmann/Schuetz/West (2009) weisen nach, dass die Existenz privaten Wettbewerbs die angebotenen Bildungsleistungen sowohl an öffentlichen als auch an privaten Schulen signifikant verbessern. So erreichen Schüler/-innen in einem Land mit einem relativ hohen Anteil privat geführter Schulen im Durchschnitt bessere Leistungen in den internationalen Tests als Schüler/-innen in Ländern, in denen das Schulsystem verstärkt in öffentlicher Hand ist. Konkurrieren öffentliche und private Schulen außerdem noch um staatliche Mittel, werden genügend Anreize geschaffen, die zu mehr Wettbewerb im Bildungswesen und zu einer effizienteren Verwendung von Ressourcen führen, was sich letztendlich positiv auf die Bildungsqualität an Schulen und folglich auf den Schüleroutput auswirken. Schulen, die keine ausreichend guten Ergebnisse erzielen, werden vom Wettbewerb ausselektiert. Die Bildungsverantwortlichen müssen daher für innovative Schulkonzepte, ein effizientes Ressourcenmanagement sowie qualitativ gut ausgebildete Lehrkräfte sorgen, um das Bildungsniveau der Schüler/-innen zu verbessern und das Bestehen der Schule auch in Zukunft zu sichern.

Der zweite institutionelle Faktor „Autonomie“ beschreibt die Möglichkeit der Schulen, eigene Entscheidungen über die Verwendung finanzieller Ressourcen, der Einstellung von Lehrkräften sowie der Wahl von Unterrichtsmitteln zu treffen, was einen starken Einfluss auf die Schülerleistungen hat. Die empirischen Arbeiten von Fuchs/Wößmann (2007), Nechyba (2003) und Behmann/King (2001) zeigen, dass ein hohes Maß an Autonomie in diesen Bereichen den Einsatz von finanziellen Mitteln in jene Bahnen lenkt, die effektiv und effizient sind. Die Schulen und Lehrer/-innen werden in die Lage versetzt, individuell auf die Schüler/-innen mit geeigneten Unterrichtsmethoden einzugehen. Da die Lehrkräfte die Schüler/-innen am besten kennen ist diese Dezentralisierung von Entscheidungen sinnvoller, als dass pauschale Vorgaben von einer zentralen Stelle befolgt werden müssen.

Der dritte institutionelle Faktor stellt die „Verantwortung“ dar. Demnach sind die Lehrer/-innen für die Lernergebnisse ihrer Schüler/-innen verantwortlich. Die Gestaltung eines entsprechenden Anreizsystems gepaart mit Autonomie hilft, den Output der Schüler/-innen zu steigern, was die Ergebnisse in den internationalen Tests bestätigen. So schneiden die Schüler/-innen in PISA in allen Fächern an jenen Schulen besser ab, in denen eine hohe Autonomie in den oben genannten Gebieten vorliegt und die Lehrer/-innen ausreichend Anreize haben, die Bildungsqualität in den Klassen zu erhöhen. Die Rolle der Verantwortung seitens der Schulen und Lehrkräfte spielt für die Gestaltung guten Unterrichts daher eine elementare Rolle. Doch wie ist Unterrichts- bzw. Bildungsqualität überhaupt überprüfbar? Die Überprüfung der Bildungsverantwortlichen erfolgt derart, dass durch zentrale Abschlussprüfungen die Leis-

tungen der Schüler/-innen transparent dargestellt werden und sich Schulen und Lehrkräfte an diesen Ergebnissen messen lassen müssen.

Die empirischen Studien von Fuchs/Wößmann (2007), Jürges/Schneider/Büchel (2005) und Bishop (1995) zeigen, dass Schüler/-innen in Ländern bei TIMSS, TIMSS-Repeat und PISA deutlich besser abschneiden, wenn ein System zentraler Abschlussprüfungen vorliegt, als wenn keine zentralen Prüfungen durchgeführt werden. Auch in Deutschland ist diese Entwicklung zu beobachten. So zeigt sich hier, dass die Schüler/-innen in Bundesländern mit einem zentralen Abschlussprüfungssystem wesentlich bessere Leistungen erzielen, als in Bundesländer, in denen dies nicht der Fall ist. Neben der jeweiligen Bedeutung von Autonomie und Verantwortung stellt sich nun die Frage, in welchem Verhältnis bzw. Kombination diese eingesetzt werden sollen, was sozusagen der vierte institutionelle Faktor darstellt.

Die Untersuchungen von Wößmann (2005, 2007) und Fuchs/Wößmann (2007) bestätigen, dass ein hohes Maß an Schulautonomie gepaart mit einem System zentraler Prüfungen zu den besten Schülerergebnissen führen. Erst durch die Kontrolle mittels zentraler Prüfungen werden die Schulen diszipliniert, ihre Autonomie gewinnbringend zur Steigerung der Bildungsqualität einzusetzen. Liegen dagegen keine zentralen Prüfungen vor, verhalten sich die Bildungsverantwortlichen zu opportunistisch und maximieren ihren eigenen Nutzen. In diesem Fall führt ein hohes Maß an Autonomie gar zu negativen Ergebnissen seitens der Schüler/-innen.

Empirisch ist der positive Zusammenhang von Schulautonomie und zentralen Prüfungen auf die Schülerleistungen nachweisbar. Länder, die diese institutionellen Eigenschaften aufweisen, schneiden in den internationalen Tests am besten ab. Sowohl bei TIMSS, TIMSS-Repeat und PISA können die durchgeführten Studien diesen Zusammenhang nachweisen. Verantwortung und Autonomie stehen demnach in einer komplementären Beziehung zueinander. Die Frage nach dem richtigen Verhältnis spielt eine wichtige Rolle für das Schul- und Bildungswesen und ist im Rahmen wirtschaftspolitischer Überlegungen zu erörtern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die institutionellen Faktoren – mehr Wettbewerb im Schulwesen, mehr Schulautonomie, mehr Verantwortung und eine geeignete Kombination aus Verantwortung und Autonomie – für die Schülerleistungen innerhalb der internationalen Tests eine zentrale Rolle spielen. Durch die entsprechende Gestaltung dieser institutionellen Rahmenbedingungen ist ein Land in der Lage, die Qualität der Bildung signifikant zu verbessern, was durch die obigen Studien nachgewiesen wurde. Da die Qualität des Schul- und Bildungssystems weitaus wichtiger ist als die Quantität und diese Qualität ausschlaggebend für das Humankapital eines Landes ist, welches wiederum das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft befeuert, sind geeignete wirtschaftspolitischen Maßnahmen zu ergreifen, die diese institutionelle Rahmenbedingungen schaffen. Somit ist es Aufgabe der Wirtschaftspolitik, die institutionellen Rahmenbedingungen in einem Land so zu entwickeln, dass die Qualität des Schul- und Bildungssystems und damit das Humankapital verbessert werden. Die Forschungsergebnisse der hier diskutierten internationalen empirischen Studien liefern eine Reihe von

Ansatzpunkten und Vorschlägen, welche die Regierungen als „roten Faden“ bzw. als „Eckpfeiler“ für die Gestaltung ihres Schul- und Bildungswesens verwenden könnten.

Literatur:

- Behrman, J.R./King, E.M. (2001):** Household Schooling Behaviors and Decentralization. *Economics of Education Review* 20, S. 321–341.
- Bishop, J.H. (1997):** The Effect of National Standards and Curriculum-Based Examinations on Achievement. *American Economic Review* 87 (2), S. 260–264.
- Bishop, J.H./Wößmann, L. (2004):** Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Education Economics* 12, S. 17–38.
- Björklund, A./Edin, P./Fredriksson P./Krueger, A. (2004):** Education, Equality and Efficiency: An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s. Uppsala. Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Bradley, S./Taylor, J. (2002):** The Effect of the Quasi-Market on the Efficiency-Equity Trade-off in the Secondary School Sector, *Bulletin of Economic Research* 54, S. 295–314.
- Burgess, S./McConnell, B./Propper, C./Wilson, D. (2007):** The Impact of School Choice on Sorting by Ability and Socio-Economic Factors in English Secondary Education. In: Wößmann L., Peterson, P.E. (Hg.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*. Cambridge, MA. MIT Press, S. 273–291.
- Fuchs, T./Wößmann, L. (2007):** What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination using PISA Data. *Empirical Economics* 32, S. 433–464.
- Gundlach, E./Wößmann, L./Gmelin J. (2001):** The Decline of Schooling Productivity in OECD countries, *Economic Journal*, 111 (471), S. C135–C147.
- Hanushek, E.A. (2003):** The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal* 113 (485), S. 64–98.
- Hanushek, E.A./Kain J.F./O'Brien, D.M./Rivkin S.G. (2005):** The Market for Teacher Quality. Working Paper No. 11154, National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E.A./Wößmann, L. (2007):** The Role of School Improvement in Economic Development. CESifo Working Paper Series 1911, CESifo Group Munich.
- Hanushek, E.A./Wößmann, L. (2010):** How much do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? CESifo Working Paper Series 3238. CESifo Group Munich.
- Howell, W.G./Wolf, P.J./Campbell, D.E./Peterson, P.E. (2002):** School Vouchers and Academic Performance: Results from Three Randomized Field Trials. *Journal of Policy Analysis and Management* 21, S. 191–217.
- Hoxby, C.M. (1999):** The Productivity of Schools and Other Local Public Goods Producers. *Journal of Public Economics* 74, S. 1–30.
- Hoxby, C.M. (2000):** The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *Quarterly Journal of Economics* 115 (4), S. 1239–1285.
- Hoxby, C.M. (2003):** School Choice and School Competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review* 10, S. 9–65.
- Jürges, H./Schneider, K./Büchel, F. (2005):** The Effect of Central Exit Examinations on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association* 3, S. 1134–1155.
- Kane, T.J./Rockoff, J.E./Staiger, D.O. (2006):** What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. Working Paper No. 12155, National Bureau of Economic Research.
- Kant, I. (2000):** Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Weischedel, W. (Hg.): *Schriften zur Anthropologie. Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 1. Frankfurt a. M. S. 53–61.
- Krueger, A.B. (1999):** Experimental Estimates of Education Production Functions. *Quarterly Journal of Economics* 114 (2), S. 497–532.
- Levacic, R. (2004):** Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence. *Education Economics* 12, S. 177–193.
- Neal, D.A. (1997):** The Effects of Catholic Secondary Schooling on Secondary Achievement. *Journal of Labor Economics* 15, S. 98–123.
- Neal, D.A. (2002):** How Vouchers could change the Market for Education. *Journal of Economic Perspectives* 26, S. 25–44.
- Nechyba, T.J. (2000):** Mobility, Targeting, and Private-School Vouchers, *American Economic Review* 90, S. 130–146.
- Nechyba, T.J. (2003):** Centralization, Fiscal Federalism, and Private School Attendance. *International Economic Review* 44, S. 179–204.
- Rivkin, S.G./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2005):** Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica* 73 (2), S. 417–458.

Rockoff, J.E. (2004): The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review* 94, S. 247–252.

Sandström, F.M./ Bergström, F. (2005): School Vouchers in Practice: Competition will not hurt you. *Journal of Public Economics* 89, S. 351–380.

West, M.R./Wößmann, L. (2010): Every Catholic Child in a Catholic school: Historical Resistance to State Schooling, Contemporary Private Competition and Student Achievement across Countries. *Economic Journal* 120 (546), S. F229–F255.

Wößmann, L. (2003): Central Exams as the “Currency” of School Systems: International Evidence on the Complementarity of School Autonomy and Central Exams, DICE Report – Journal for Institutional Comparisons 1, S. 46–56.

Wößmann, L. (2005a): Public-Private Partnerships in Schooling: Cross-Country Evidence on their Effectiveness in Providing Cognitive Skills, Program on Education Policy and Governance. Research Paper PEPG 05–09, Cambridge, MA. Harvard University.

Wößmann, L. (2005b): The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics* 13, S. 143–169.

Wößmann, L. (2006): Public-Private Partnerships and Schooling Outcomes across Countries. CESifo Working Paper Series 1662, CESifo Group Munich.

Wößmann, L. (2007a): International Evidence on Expenditure and Class Size: A Review, *Brookings Papers on Education Policy* 2006/2007, S. 245–272.

Wößmann, L. (2007b): International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education* 82 (2–3), S. 473–497.

Wößmann, L./Luedemann, E./Schuetz, G./West, M.R. (2009): School Accountability, Autonomy, and Choice around the World. Cheltenham. Edward Elgar.

Prof. Dr. Tristan Nguyen

Studium der Mathematik, der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre und der Rechtswissenschaft. Promotion im Rahmen der Graduiertenförderung des Landes Nordrhein-Westfalen zum „Doktor der Wirtschaftswissenschaft“ (Dr. rer. pol.). Habilitation mit Verleihung der Lehrbefugnis (Venia Legendi) für die Lehrgebiete „Volkswirtschaftslehre“ und „Versicherungswirtschaft“. Seit 1/2009 Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre/Versicherungs- und Gesundheitsökonomik an der WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr.

Mathias Pfeleiderer, M.A.

Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Hohenheim. Mehrjährige Berufstätigkeit bei der Daimler AG in Stuttgart im Bereich Controlling. Berufsbegleitender Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Derzeit Lehrtätigkeit in Waiblingen und Doktorand bei Prof. Dr. Nguyen.

Results from international achievement test scores indicate national deficits in literacy and numeracy and inadequacies in generating critical thinking among pupils. This book presents case studies from Austria, Denmark, Czech Republic, Germany, Ireland and Spain based on capacity building with teachers to develop educational innovation and change in the science and mathematics classroom and school. It is necessary for teachers to form collaborative networks. New roles are required for all education actors in order to bring teachers in a deliberative discourse with teacher educators and others, including policymakers and school administrators.



Geraldine Mooney Simmie
Manfred Lang (Eds.)

What's Worth Aiming for in Educational Innovation and Change?

Democratic mentoring as a deliberative border crossing discourse for teacher education in Austria, Czech Republic, Denmark, Germany, Ireland and Spain

2012, 174 pages, pb., € 29,90,
ISBN 978-3-8309-2747-1

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin



ENGLob – European Network on Global Learning

Zielsetzung der Datenbank ENGLOB¹

ENGLOB, das European Network on Global Learning, wurde 2003 vom World University e.V. (WUS) geplant und 2004 online gestellt. ENGLOB ist eine viersprachige Datenbank zum Globalen Lernen in Europa. Das European Network on Global Learning hatte bei seiner Einrichtung das Ziel, alle europäischen Organisationen, Institutionen und Einrichtungen, die in Europa zum Globalen Lernen arbeiten, zu repräsentieren und innerhalb dieser Datenbank zu versammeln. Der Antrag, der zur Förderung von ENGLOB bei der Europäischen Kommission eingereicht wurde, schreibt hierzu: „Zielsetzung der Informationsarbeit ist die quantitative und qualitative europaweite Ausweitung von Kooperationen und Angeboten für Multiplikatoren der entwicklungspolitischen Bildung durch Erhöhung der Informationsdichte und Strukturierung der Ressourcen. Dazu soll eine Datenbank entwickelt und im Internet zur Verfügung gestellt werden. Sie soll Informationen zu Akteuren, Dokumenten und Materialien in der europäischen entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit enthalten, die zur Schaffung von Strukturen, die Akteuren der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit den Austausch und die Kooperation erleichtern, sowie zur Sichtbarmachung und Strukturierung der Angebote und des Engagements von Akteuren der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dienen.“

Angelegt ist die Datenbank in den vier Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch, wodurch eine gute Reichweite und Verbreitung gewährleistet werden soll. Es ist schlechterdings (finanziell) unmöglich, die gesamteuropäische Sprachenvielfalt abzubilden und inhaltlich zu betreuen.

Die Anfänge und die Entwicklung von ENGLOB

Die Idee zu ENGLOB entstand im Rahmen eines Antrages für ein EU-Projekt und wurde zwischen 2003 und 2005 umgesetzt. Die Fördermittel der Europäischen Kommission schufen ideale Voraussetzungen für die Umsetzung der Datenbank. Die Recherchen des World University Service Deutschland in den beteiligten Ländern wurden durch europäische Netzwerke wie das Nord-Süd-Zentrum, DEEEP und Trialog, aber auch durch Netzwerkorganisationen in den einzelnen Ländern umfassend unterstützt. Organisationen und Einrichtungen in allen europäischen Ländern wurden eingeladen und haben sich begeistert beteiligt, sodass die Datenbank rasch wuchs. Sie ist offen für alle Organisationen und Institutionen, von Graswurzelninitiativen bis hin zu Ministerien, und partizipatorisch angelegt, um die Dateneintragung und -nutzung möglichst einfach zu gestalten. Die Datenbank ist kostenfrei sowohl für Organisationen, die sich registrieren, als auch für Nutzerinnen und Nutzer, die recherchieren. Den Besuchern und Besucherinnen der Datenbank stehen diverse Recherchemöglichkeiten z.B. nach Ländern, Schlagworten und Volltexten zur Verfügung. Jede



ENGLOB wordle. © Karola Hoffmann

eingetragene Einrichtung war zunächst dafür verantwortlich ihren Eintrag zu redigieren, also Adressänderungen und sonstige Aktualisierungen eigenständig vorzunehmen. Hier mussten wir allerdings mit der Zeit erkennen, dass dieser Anspruch zu idealistisch war.

Zur Zeit enthält die Datenbank knapp 1800 Einträge aus ganz Europa. Neben den Adressdaten der Organisationen werden ihre jeweiligen Tätigkeitsfelder, die regionalen Schwerpunkte ihrer Aktivitäten sowie auch verfügbare Publikationen aufgeführt. Die Dokumente können eingestellt werden. Idealerweise stellen die Organisationen zudem eine kurze Selbstdarstellung in einer der vier Sprachen der Datenbank – Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch – zur Verfügung, die bisher in Kooperation mit den Universitäten in Germersheim und Saarbrücken in die jeweils anderen Sprachen übersetzt werden konnten. DEEEP sowie zahlreiche andere Unterstützer haben die Datenbank intensiv beworben.

Der Ist-Zustand

ENGLOB wurde als EU-Projekt bis 2005 gefördert. WUS England betreut die Datenbank weiter, jedoch ist dies nur in sehr eingeschränktem Maße möglich. Eine Nachbesserung einiger Funktionalitäten wäre dringend erforderlich, da bei der Planung und Umsetzung eine langfristige Perspektive nicht ausreichend mitgedacht wurde. Beispielsweise sind derzeit jene europäischen Länder nicht gelistet, die nach 2004 der EU beitraten, sodass sich Organisationen aus Bulgarien und Rumänien unter dem Namen eines anderen Landes eintragen müssten. Eine eigentlich übliche technisch-konzeptionelle Revision nach den ersten Praxiserfahrungen konnte nicht umgesetzt werden.

Die kontinuierliche Pflege der Datenbank kann WUS Deutschland aufgrund fehlender Ressourcen nicht leisten. Dringend notwendige technische Aktualisierungen und Optimierungen konnten bisher aus finanziellen Gründen nicht durchgeführt werden. Dies ist sehr bedauerlich, da die paneuropäische Idee von ENGLOB so keine angemessene Würdigung erfährt. Problematisch für dieses sowie andere archivarisches orientierte Projekte ist auch die gängige Finanzierungspraxis nicht nur der Europäischen Kommission, sondern auch nationaler Fördergeber. Um langfristige Erfolge zu erzielen und eine kontinuierliche Pflege der Datenbank zu gewährleisten, wäre eine institutionelle Förderung zwingend erforderlich, die auch eine ausschließlich diesem Zweck gewidmete Mitarbeiterstelle von etwa 10h/Woche beinhalten müsste. Leider stehen aufgrund der in Deutschland und auf europäischer Ebene gängigen Förderpraxis im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und des Globalen Lernens meist projektbezogene Mittel für maximal drei Jahre zur Verfügung. Anschlussfinanzierungen werden kaum bewilligt. Diese Förderpraxis ist jedoch völlig ungeeignet für ein auf Kontinuität angewiesenes Projekt wie die ENGLOB-Datenbank. Dabei ist nicht nur bedauerlich, dass WUS Deutschland, die beteiligten Techniker/-innen, die koope-

rierenden Organisationen und die Übersetzerinnen und Übersetzer sehr viel Arbeit in die Grundlagen der Datenbank investiert haben, die nun aufgrund der fehlenden Pflege und Anpassungen nicht mehr aktuell gehalten werden kann. Auch die Möglichkeiten von europäischen und internationalen Vernetzungen bleiben dadurch beschränkt, obwohl ENGLOB dafür einmalige Möglichkeiten bietet. Es gibt aber auch Lichtblicke. Immerhin sollen in diesem Jahr einige technische Updates durchgeführt werden. Dank unserer Förderer sollen alle europäischen Staaten in die Länderliste integriert werden. Eine gezielte Recherche zu Akteuren des Globalen Lernens in Rumänien und Bulgarien ist in Planung. WUS Deutschland gibt die Idee der europaweiten Vernetzung – das European Network on Global Learning – nicht auf.

Karola Hoffmann

Anmerkung

1 Online im Internet: URL: <http://www.wusgermany.de/index.php?id=10> [12.10.2012]).



Autorinnen und Autoren aus fünf west- und südosteuropäischen Ländern versuchen sich an einer Bestimmung des Begriffs „europäische Bildung“: Was ist darunter zu verstehen? Wie haben sich die nationalen Bildungssysteme mit Blick auf Europa verändert? Wie müssen sie sich noch verändern, wenn „Bildung ohne Gren-

zen“ ohne Diskreditierung der nationalen bzw. regionalen Traditionen möglich sein soll? Deutlich wird, dass es trotz aller Differenzen einen gemeinsamen Vorrat an Fragestellungen gibt, die einen ersten Konsens beschreiben: europäische Bildung als interkulturelle, mehrsprachige, diskursive und allgemeine Bildung.

Vlatka Domović,
Siegfried Gehrmann,
Marianne Krüger-Potratz,
Ana Petavić (Hrsg.)

Europäische Bildung

Konzepte und Perspektiven
aus fünf Ländern

2011, Bildung in Europa – Bildung für
Europa, Band 1, 2011, 224 Seiten, br.,
27,90 €, ISBN 978-3-8309-2586-6



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Non-formale berufliche Bildung in den Ländern des Südens. Was bewirkt das?

Ein dreimonatiger Nähkurs in Indonesien, ein halbjähriger Tischlerkurs in Mosambik oder EDV-Grundkurse in Guatemala: immer mehr Menschen in den Ländern des globalen Südens setzen, vor dem Hintergrund fehlender staatlicher Programme, auf die Qualifizierungsangebote privater Träger.

Am 23.10.2012 lud die Stiftung Nord-Süd-Brücken in Zusammenarbeit mit dem Indienförderkreises/Wassermühle Ziddorf e.V. zu einem Fachgespräch. Unter der Überschrift „Non-formale berufliche Bildung in den Ländern des Südens – Was bewirkt das?“ diskutierten 20 Teilnehmer/-innen aus der entwicklungspolitischen Praxis sowie Experten aus dem Bildungsbereich folgende Leitfragen:

Unter welchen Bedingungen ist non-formale berufliche Bildung erfolgreich für die Teilnehmer/-innen? Vor welchen zentralen Herausforderungen stehen die privaten Einrichtungen? Welche Begleitung und Unterstützung der Auszubildenden ist während und speziell nach Abschluss der Ausbildungsmaßnahme nötig, um sie erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren? Welche Auswirkungen haben die Qualifizierungsmaßnahmen auf den persönlichen Werdegang der Teilnehmer/-innen einerseits? Und wie wirken sich diese Maßnahmen auf die lokale Entwicklung der Gemeinschaft aus? In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Frage nach einer möglichen Schnittstelle für die Zusammenarbeit mit staatlichen Bildungseinrichtungen sowie Unternehmen als Trainingsbetriebe.

Die Beiträge der Gäste, Rev. Manmasih Surin und Rev. Narendra Gagrai aus Chotanagpur/Indien, vermittelten einen komplexen Zugang am Beispiel des Craftmen Training Centers – eine Art lokale Selbsthilfegruppe zur Vermittlung von handwerklichen Fertigkeiten in den Bundesstaaten Jharkhand, Orissa und Westbengalen. Die dreimonatigen Trainings basieren auf dem traditionellen Meister-Lehrling-Prinzip und richten sich vor allem an arbeitslose Jugendliche aus den ländlichen Gegenden der Region (vorwiegend Adivasibevölkerung), die keine formale zweijährige Ausbildung finanzieren können. Sie stellen eine Grundausbildung dar, die die Teilnehmer/-innen für die berufliche Praxis – in vorwiegend technisch-handwerklichen Bereichen qualifizieren sollen. Ziel dabei ist den Jugendlichen eine Perspektive und ein Einkommen zu schaffen und somit Landflucht vorzubeugen.

Seit 2005 existiert das non-formale Bildungsangebot in Minikursen. Leider werden diese von offizieller Seite nicht anerkannt und somit nicht zertifiziert. Einziges Zulassungskriterium bleibt die Zahlung eines monatlichen Schulgeldes. Ein positiver Aspekt sind die wachsenden Siedlungen auf dem Land, was eine Verminderung der Landflucht vermuten lässt. Langsam vollzieht sich ein Wandel in der indischen Gesellschaft: die signifikante Rolle der Ausbildung wird zunehmend erkannt. Jedoch

fehlen weiterhin adäquate berufliche Perspektiven und Anreize, vor allem auf dem Land.

Die Beiträge der indischen Gäste wurden von Willibald Jacob (Leiter des Indienförderkreises, Wassermühle Ziddorf e.V.) übersetzt und kommentiert.

Im zweiten Teil der Veranstaltung berichtete Heidi Hornickel (M.A. Sozial- und Verhaltenswissenschaftlerin der Universität Jena) über ihre Erfahrungen im Bereich non-formale Berufsausbildung im Nordosten Brasiliens, dem ärmsten Teil Brasiliens. Während ihrer Forschungsaufenthalte evaluierte sie das Projekt „Berufsbildung für sozial schwache Jugendliche“ des Instituts für nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien in Fortaleza.

Die sozial benachteiligten Jugendlichen aus den Favelas von Fortaleza stellten die vorrangige Zielgruppe des Projektes dar. Ein mittlerer Schulabschluss war neben einer hohen Eigenmotivation Zugangsvoraussetzung, um die Ausbildungsqualität gewährleisten zu können. Nach einem Besuch des Bildungsministers folgte die Entscheidung, den sechsmonatigen Kurs aufgrund seiner hohen Standards zu zertifizieren.

Die Besonderheit lag in der Verknüpfung von Ausbildungskomponenten in drei Modulen: erneuerbare Energien, elektrische Installationen (Theorie & Praxis) sowie Allgemeinbildung und Arbeitsschutz. Zusätzlich beinhaltete das Programm ein Bewerbungstraining und die psychologische Betreuung der Teilnehmer/-innen. In eigenen Stadtteilprojekten konnten die Ausgebildeten die Ausbildungsinhalte praktisch anwenden und sich in ihrer Nachbarschaft engagieren. Abgerundet wurde das Programm durch Erlebnispädagogik wie Theater und verschiedenen Exkursionen.

Die Ergebnisse der Evaluierung sind eindeutig: kombinierte Ausbildungsinhalte und die zusätzliche soziale Ausbildung in Schlüsselkompetenzen trugen wesentlich zum Erfolg des Projektes bei. Über 60 % der 225 Jugendlichen fanden eine Arbeit. Der anerkannte Berufsabschluss gilt bei den Absolvent/inn/en als gute Basis für zusätzliche Aus- und Weiterbildungen.

Fazit: Die vorgestellten Projekte dienen als Anregungen; sie sind nicht vergleichbar, die Erkenntnisse nicht übertragbar, da die Rahmenbedingungen in jedem Land grundverschieden sind. Es gibt daher kein Patentrezept.

Andreas Rosen von der Stiftung Nord-Süd-Brücken: „Jenseits der fachlich-inhaltlichen Ausbildung ist die Persönlichkeitsentwicklung und der Kompetenzerwerb von großer Wichtigkeit. Auch die Bedeutung eines ausgestellten Zertifikates – selbst wenn es nicht anerkannt ist – ist ein entscheidender Motivationsfaktor für die Teilnehmer/-innen.“

Yvonne Naundorf
yvonne-naundorf@gmx.de

Awareness for Fairness – ein

internationales Kooperationsprojekt zur Stärkung des Globalen Lernens

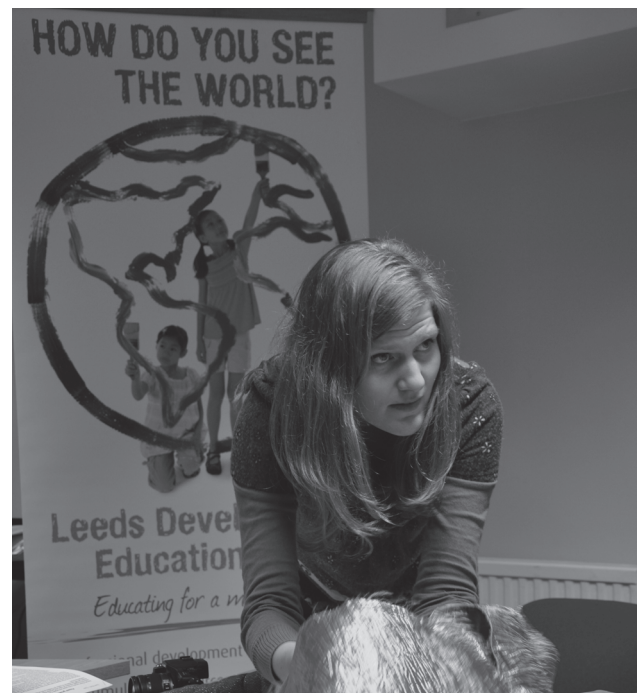
Januar 2011, Leeds – es ist kühl in den Räumen des Leeds Development Education Centers. Um den Tisch des Veranstaltungsraums sitzen Kolleg/inn/en der Ökumenischen Akademie Prag, des Welthaus Linz, des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums Berlin, der Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen und der Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung Berlin. Die Kälte ist bald vergessen, denn es stehen spannende und vielfältige Aktivitäten auf dem Programm unseres zweiten transnationalen Seminars.

Fairer Handel und Globales Lernen bilden den thematischen Kern des Treffens: Wir lernen ein Verhandlungsspiel im Kakaosektor kennen und erfahren, wie die Globale Dimension in das nationale Curriculum von Großbritannien Einzug gehalten hat. Wir hören Vorträge, wie NRO und Stadtverwaltung es gemeinsam geschafft haben, dass Leeds eine Auszeichnung als Fairtrade Town erhält und wir stellen uns gegenseitig Methoden und Aktivitäten vor, wie wir in unseren jeweiligen lokalen Kontexten daran arbeiten, Globales Lernen stärker in der Schule und den Fairen Handel in der Kommune zu verankern. Höhepunkt des Seminars ist der Besuch einer Grundschule, die sich sehr für den Fairen Handel engagiert und als Fairtrade Schule ausgezeichnet wurde. Treffen dieser Art finden über den Projektzeitraum von knapp drei Jahren auch in Linz, Prag und Berlin statt.

Das Projekt Awareness for Fairness wird im Rahmen von EuropeAid Programmlinie „Non-State Actors and Local Authorities in Development“ gefördert und läuft von 2010 bis 2013. Sich länderübergreifend auszutauschen und voneinander lernen zu können, bietet eine gute Gelegenheit über den eigenen Erfahrungshorizont zu blicken und sich gegenseitig mit neuen Methoden und Herangehensweisen zu inspirieren. Die Rahmenbedingungen für Globales Lernen sind in den Partnerländern sehr unterschiedlich: Während in England und Berlin (das föderale System lässt keinen Schluss für ganz Deutschland zu) die Bedingungen gut sind und von institutioneller Seite das Globale Lernen stark unterstützt wird, so lässt sich dies für Österreich nur begrenzt und für die Tschechische Republik kaum feststellen. In diesem Jahr hat der Berliner Bildungssenat beispielsweise die „Curricularen Vorgaben für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen“ veröffentlicht und arbeitet intensiv an der Umsetzung des Orientierungsrahmens. Die Begleitung und Beratung zur Entwicklung der Curricularen Vorgaben waren ein wichtiger Baustein im Projekt und wurde vom EPIZ Berlin getragen. In England gibt es jeweils ein nationales Curriculum für Grund- und Oberschulen mit dem entsprechenden Fächerkanon, darin enthalten sind auch globale Fragestellungen. Zwar hat das österreichische Bildungsministerium gemeinsam mit der Austrian Development Agency eine Strategie „Globales Lernen im ös-

terreichischen Bildungssystem“ entwickelt und veröffentlicht, doch wird diese in der Praxis kaum umgesetzt. Aber auch in Leeds und Berlin gibt es nach wie vor zahlreiche Herausforderungen, bis Globales Lernen zu einem festen Bestandteil der Schul- und Unterrichtskultur wird.

Die Projektpartner bringen unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen ein und entsprechend setzt das Projekt auf verschiedenen Ebenen an, um Globales Lernen stärker im jeweiligen institutionellen Kontext zu verankern: Gespräche mit Akteuren aus der Schulverwaltung und die Mitarbeit an Rahmenlehrplänen und Curricula gehören ebenso dazu wie die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien und die Weiterqualifizierung von Lehrkräften. Durch gute und erprobte Praxisbeispiele zeigen wir, wie Globales Lernen im schulischen und außerschulischen Kontext umgesetzt werden kann – sei es durch das Klimafrühstück in Berlin oder die öko-fairen Jausen in Linz, durch Workshops zu Kakao und Fairem Handel in Leeds und Prag oder die Etablierung eines globalen Klassenzimmers – es gibt viele und vor allem attraktive Möglichkeiten, Globales Lernen in die Schule zu tragen. In Tschechien ist es durch das Projekt gelungen, mehrere Städte und Gemeinden als Fairtrade Town auszuzeichnen und Angebote des Fairen Handels stärker zu etablieren. Mit dem von EPIZ entwickelten Leitfaden „Faire Schule werden – Faire Schule sein“ bieten wir Schulen ein Konzept an, um ihre Profilierung und Schulentwicklung im Sinne des Globalen Lernens zu gestalten. Zahlreiche Anregungen und Erfahrungen des Fairtrade School An-



Quelle: © Nicola Humpert

satzes waren eine hilfreiche Grundlage, um den Leitfaden zu entwickeln.

Auch die Stimmen und Perspektiven aus Ländern des Globalen Südens wurden in das Projekt einbezogen. Die Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit, ein weiterer Projektpartner, hat in Berlin einen internationalen Austausch mit Gästen aus Bolivien, El Salvador, Kamerun, Nicaragua und dem Senegal organisiert. In Süd-Nord-Tandems wurden Workshops zum Fairen Handel, zu Theaterpädagogik, Zivilgesellschaft, Schulpartnerschaften, Umweltschutz und online-Lernen angeboten, die auf großes Interesse stießen. Die Südpartner waren in die Konzeptentwicklung des Seminars und in die Gestaltung der Workshops von Anfang an einbezogen, so dass wir spannende Dialoge und Diskussionen erleben durften. Wertvoll war auch der Austausch zwischen Kolleg/in/en aus Ländern des Globalen Südens untereinander – etwa um festzustellen, mit welchen ähnlichen Herausforderungen zivilgesellschaftliche Akteure in Senegal und Nicaragua konfrontiert sind, und um sich über Strategien und Erfahrungen auszutauschen. Der Bericht eines Kollegen aus Kamerun war ebenfalls sehr eindrücklich, der deutlich machte, dass es beim Fairen Handel nicht länger darum gehen sollte, allein die Rohstoffe fair gehandelt nach Europa zu exportieren, sondern die Möglichkeit zu erhalten, Wertschöpfung und Produktion im eigenen Land stattfinden zu lassen.

Derzeit arbeiten wir an „Conclusions und Recommendations“, um die im Projekt gemachten Erfahrungen zu doku-

mentieren und anderen Akteuren des Globalen Lernens zugänglich zu machen. Sicherlich haben wir das Rad nicht neu erfunden. Wir hoffen aber, vielfältige Impulse zu einer Stärkung des Globalen Lernens gegeben zu haben. Die außergewöhnlich gute Kooperation zwischen den Projektpartnern hat dazu geführt, dass wir viel voneinander gelernt haben, weiter zusammenarbeiten möchten und gemeinsam die Kompetenzentwicklung von jungen Menschen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und die Weiterentwicklung des „Systems Schule“ unterstützen und fördern wollen.

Nicola Humpert
www.be-fair.eu

Literatur:

Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur/ Austrian Development Agency (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem (Online im Internet: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> [26.07.2012]).

Department of Education (2005): Developing the global dimension in the school curriculum. (Online im Internet: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1409-2005PDF-EN-01.pdf> [26.07.2012]).

Department of Education (2007): National Curriculum. (Online im Internet: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum> [26.07.2012]).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Curriculare Vorgaben für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. (Online im Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/lernen_in_globalen_zusammenhaengen.pdf?start&ts=1336998397&file=lernen_in_globalen_zusammenhaengen.pdf [26.07.2012]).



Globales Lernen ist ein Lern- und Bildungskonzept, das der Vielfaltigkeit in der Welt und in unserer eigenen Gesellschaft Rechnung trägt, diese zum Thema macht und reflektiert. Das Buch erkundet die vielschichtigen Zugänge zu Globalem Lernen, beschreibt seine Praxis und lotet Strategien zu seiner Verbreitung aus. Es schließt mit der Erkundung von Perspektiven für seine Weiterentwicklung und einem Plädoyer für seine Notwendigkeit.

Helmuth Hartmeyer begleitet die Entfaltung Globalen Lernens in Österreich und Europa seit den Anfängen in den 1990er Jahren und bettet seine Erfahrungen in das Spannungsfeld von Dogmen und Freiheit ein.

Helmuth Hartmeyer

Von Rosen und Thujen

Globales Lernen
in Erfahrung bringen

2012, Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 5, 152 Seiten, br., 22,90 €, ISBN 978-3-8309-2809-6



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Rezensionen

Boyle, A./McCloskey, S. (2011): *The Activist's Handbook. A Guide to activism on global issues.* Centre for Global Education. Belfast. ISSN: 1748-136X. 6,00€. 160 pages.

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V./Arbeitsstelle Weltbilder e.V. & Institut für angewandte Kulturforschung e.V. (2012): *Global.patrioten. Begegnungen, Positionen und Impuls zu Klimagerechtigkeit, Biologischer und Kultureller Vielfalt.* Oekom Verlag. ISBN: 9783865812971. 24,95€. 128 Seiten.

„The most common way that people give up power is by thinking they don't have any“. Dieses Zitat der amerikanischen Schriftstellerin und politischen Aktivistin Alice Walker ist eine treffende Umschreibung des gemeinsamen Ziels der im Folgenden vorgestellten Publikationen, deren Fokus auf dem individuellen Engagement und dem Verantwortungsbewusstsein von Einzelpersonen bezüglich globaler Themen liegt.

„The Activist's Handbook“ – vom Centre of Global Education in Belfast – bietet interessierten Lesenden in kompakter Form Informationen dazu, wie man sich in Form von Kampagnen oder Bewegungen in Irland sozial engagieren kann.

Die Publikation ist in vier Sektionen gegliedert. Im ersten Teil findet der Lesende drei Interviews mit Aktivisten: Eine Aktivistin, die in Eigeninitiative Begegnungsreisen nach Palästina organisiert, ein Arzt, der durch Austausch zwischen irischen und kubanischen Ärzten versucht die Idee des Gesundheitssystems in Kuba nach Irland zu bringen und eine Mitarbeiterin der „Dept and Development Coalition Ireland“ (DDCI), die von der Lobby-, Aufklärungs- und Kampagnenarbeit ihrer Organisation berichtet. Im größten Teil des Buches sind acht verschiedene ‚Activism Case Studies‘ dargestellt. In diesem Teilbereich werden erfolgreiche Kampagnenaktivitäten der letzten 15 Jahre beschrieben. Hintergründe, zeitliche Entwicklung, aktuelle Situation und Links zu mehr Informationen der Aktivitäten sind zusammengestellt (z.B. „Bolivian Water Wars“; „Fairtrade Mark Ireland“; „Act now on 2015“). Neben einem Profilregister von Aktivistengruppen in Großbritannien sind in einem Appendix noch Links und Quellen verzeichnet.

Sehr interessant und eindringlich sind die Interviews, mit denen die drei verschiedenen ‚aktivistischen Lebensläufe‘ veranschaulicht werden. Die Message, dass nicht Jeder alles machen kann, aber Jeder etwas machen sollte – wird zwischen den Zeilen deutlich herausgearbeitet. Die Publikation zeigt zudem auf, wie vielfältig die aktivistische Szene in Irland ist.

Der Publikation „global.patrioten“ liegt ein internationales Projekt zu Grunde, an dem Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt mitgewirkt haben. Inhaltlich war das Projektziel, Umweltbildung und Globales Lernen zu verknüpfen. Hierzu entstanden Kooperationen zwischen Schulen, außerschulischen Bildungsorten und Repräsentantinnen und Repräsentanten verschiedener indigener Völker (Sibirien, Indien, Namibia). Im Rahmen von gemeinsamen Workshops und Arbeitsgruppen zu den Projektthemen wurden Materialien für den Bildungsbereich erarbeitet. Zudem wurde es Schüler/innen/

ermöglicht, in Schreibwerkstätten ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen zum Themenbereich Umwelt in kreativen Schreibprozessen zu bearbeiten.

Das Buch gliedert sich in vier Kapitel, in denen Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie von ‚ZeitZeugen‘ – Aktivisten aus verschiedenen Ländern – zu Wort kommen. Die Beiträge sind vielfältig: eine innovative Schulleiterin, die sich in diversen Modellprojekten für demokratisches Lernen in der Schule einsetzt, ein kritischer Volkswirt, der für die Postwachstumsökonomie plädiert, eine Vertreterin der Chanty – ein Normadenvolk in Sibirien – die für den Erhalt ihrer Muttersprache kämpft und viele mehr.

Zudem kommen in der Publikation in weiteren fünf Kapiteln die Jugendlichen zu Wort, die in Projektschulen in vier deutschen Städten anhand von persönlichen Texten auf vielseitige und künstlerische Art und Weise ihre Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen ausdrücken.

Im Mittelpunkt des Projekts standen Begegnungen zwischen ‚Globalpatrioten‘ aus verschiedenen Ländern. Der Austausch zu dem Zusammenhang von Natur, Klimawandel, Biodiversität und kultureller Vielfalt sollte zur gegenseitigen Anregung und Ermunterung beitragen. Die Publikation beschreibt den Titelbegriff ‚Globalpatrioten‘ wie folgt: „Uns geht es um das Bewusstsein des Aufeinander-Angewiesen-Seins. Lebensräume und Lebenssituationen sind nicht mehr isoliert voneinander denkbar. Wir brauchen und suchen Menschen, die den Blick öffnen für Zusammenhänge und Ursachen von politischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen in einer immer stärker miteinander verflochtenen Weltgesellschaft.“ (S. 5)

Ziel der Publikation ist es, herauszuarbeiten, dass jeder Einzelne wichtiger Entscheidungsträger sein kann, wenn es darum geht die anstehenden globalen Herausforderungen anzugehen, Lösungswege zu finden und diese auszubauen. Der Versuch, den Dreisprung zwischen Natur, Umwelt und Kultur zu wagen, scheint gelungen zu sein. Die in der Projektphase entstandenen Schriftstücke weisen erstaunlichen Tiefgang auf, der in der schulischen Bearbeitung von entsprechenden Themen häufig aus Zeitmangel nicht erreicht werden kann. Die Begegnung als zentrales didaktisches Mittel einzusetzen scheint sinnvoll umgesetzt. Für den interessierten Lesenden wäre es jedoch spannend gewesen noch einen etwas ausführlicheren Einblick in die konzeptionelle Ausarbeitung der Projektphase zu erhalten. Aber der Output, der im Buch dargestellt wurde, lässt auf erfolgreiche und innovative Bildungsarbeit schließen, die durchaus anregend ist und zur Eigeninitiative aufrufen kann.

Beide Publikationen vermitteln den Kerngedanken, dass Umwelt, Vielfalt und Natur globale Themen sind, zu denen niemand Position beziehen kann. Bewusstmachung ist dabei ein wichtigstes erstes Ziel, zu dem beide Publikationen auf ihre Art und Weise beitragen. Zudem werden Möglichkeiten aufgezeigt, Bezüge zwischen globalen Themen und dem eigenen Lebensalltag herauszuarbeiten.

Sarah Lange

Bryan, A./Bracken, M. (2011): *Learning to Read the World? Teaching and Learning about Global Citizenship and International Development in Post-Primary-Schools*. Irish Aid, Dublin.

Dieses Buch fasst die Ergebnisse einer Studie zusammen, die durch das Centre for Human Rights and Citizenship Education in Dublin/Irland als Drittmittelprojekt, finanziert von Irish Aid, durchgeführt wurde. Ziel des Buches ist eine umfassende Analyse der Situation Globalen Lernens in Irland. Dazu wurden

- Lehrpläne und Schulbücher weiterführender Schulen untersucht
- 75 Stundenentwürfe von Lehrkräften
- sowie 26 Interviews mit Lehrkräften, Schulleitern und Schulverantwortlichen durchgeführt.

Die Autorinnen weisen den marginalen Status Globalen Lernens in weiterführenden Schulen Irlands nach. Mit ihrer instruktiven Analyse zeigen sie die zum Teil globales Verständnis verhin-dernden Darstellungen in Lehrbüchern für den Geographie-, Politik- und Religionsunterricht, die nach wie vor überwiegend dem modernisierungstheoretischen Paradigma folgen. Schulische Aktivitäten würden häufig im Hinblick auf drei „f’s“ organisiert – fundraising, fasting and having fun (Geld sammeln, Hunger zeigen, sich amüsieren). Mit einer solchen Didaktik wird tieferes Lernen bzw. Globale Bildung im engeren Sinn tendenziell eher verhindert. Die Interviews zeigen, wie schwierig es für einzelne Lehrkräfte ist, in dieser schulischen Situation Lern-gelegenheiten für Globales Lernen zu organisieren.

Dieser Band ist nicht nur für Bildungsverantwortliche aus Irland interessant. Vielmehr gibt er auch für Leser in Deutschland vielfältige Anregungen: Die detaillierten Darstellungen sind interessant und lassen einen über die Situation in Deutschland nachdenken. Die Anlage der Untersuchung motiviert für ähnliche Untersuchungen. Angesichts des leichten Internetzugangs ist dem Band eine breite Rezeption zu wünschen. Online im Internet: http://www.spd.dcu.ie/hosted/chrc/Learning%20to%20Read%20the%20World_FinalReport.pdf.

Annette Scheunpflug

„Mein Name ist Zukunft“ (Kurzfilm) www.youtube.com/watch?v=F41hSrgmaGg.

Der Film „Mein Name ist Zukunft“ wurde vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung erstellt. Im Film wird die Bedeutung der Entwicklungszusammenarbeit dargestellt. Akteure aus der Mitte der Gesellschaft stellen ihre Projekte vor und durch die enge Verknüpfung von verschiedenen Initiativen und Biographien wollte man ein eindrucksvolles Gesamtbild entstehen lassen. Der Film will eine breite Öffentlichkeit erreichen und zur Mitarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit animieren.

Im Rahmen meiner Lehrveranstaltung zu Globalem Lernen am Institut für Internationale Entwicklung an der Universität Wien habe ich den Film den Studierenden gezeigt.

Anstelle einer „normalen“ Rezension nachstehend einige repräsentative Rückmeldungen:

„Ich muss sagen, dass ich sehr positiv überrascht war, weil ich eigentlich etwas ganz anderes erwartet hätte. Mir ist aufgefallen, dass die Mehrheit der Akteure aus dem globalisierten Norden kommt und in guten Positionen arbeitet (Chefredaktion, Verkehrsministerium, Modedesignerin). Das erweckt den Eindruck, dass Entwicklung immer noch im Westen stattfindet und es hauptsächlich für erfolgreiche Menschen möglich ist einen Beitrag zu Entwicklung zu leisten. Ich hätte es schön gefunden wenn auch ein/e ganz normale/r Arbeiter/-in (Sekretärin, Bauarbeiter) ein Bezugspunkt wäre, denn auch Vertreter/-innen aus dieser Schicht können ihren Beitrag zur Entwicklung leisten.“

Der regionale Fokus wird im Video auf den Kontinent Afrika gelegt, was speziell diesen Kontinent in Zusammenhang mit Entwicklung bringt. Andere Regionen werden hier nicht erwähnt. Da es sich hier um einen Werbespot handelt, ist natürlich zu berücksichtigen, dass er kurz und prägnant die wichtigsten Aussagen verbildlichen soll, daher kann die Thematik nicht in ihrer ganzen Tiefe wiedergegeben werden.

Im Großen und Ganzen finde ich es sehr erfrischend, dass Menschen im Vordergrund stehen und die Vernetzungen durch das jeweilige Handeln verdeutlicht werden. Es zeigt ein sehr positives und optimistisches Bild von Entwicklung, und stellt die Chancen für die Zukunft in den Mittelpunkt anstatt nur Leid und Elend zu zeigen.

Für mich hinterlässt das Video den Eindruck, dass die Zukunft jetzt beginnt und jeder Tag ein Anfang sein kann seinen Beitrag zu Entwicklung zu leisten. Ich denke, wenn sich jedede/r diese Message mitnehmen kann, dann ist das Video durchaus als Erfolg zu werten.“

„Anders als erwartet kommt der Kurzfilm ohne aggressiv aufreißerische oder plakative Methoden aus, und konnte so die Bedeutung von Entwicklungszusammenarbeit gut vermitteln. Besonders der Aufbau im Stil eines Dominoeffekts hat mir sehr gut gefallen, da er die Verbundenheit aller Menschen und des Weiteren deren Handlungen sichtbar macht und die Wichtigkeit, dass jedede/r Einzelne aktiv wird, aufzeigt.“

„Der Film zeigt, dass Entwicklungszusammenarbeit nicht bloß Geldtransfer ist. Außerdem gefällt mir, dass er, anstatt mit Negativbeispielen zu schocken, mit positiven Verknüpfungen unserer Lebenswelten arbeitet.“

„Bezüglich des Videos des BMZ muss ich gestehen, dass ich mir Schlimmeres erwartet hätte. Ich finde es grundsätzlich gut, dass das Video nicht mit den üblichen Katastrophenszenarien arbeitet, sondern ein konstruktives Bild der EZA zeichnet. Es handelt sich ja um ein Promo Video, das Gesellschaftsschichten erreichen möchte, deren Bild von EZA ein völlig anderes ist. Gängig ist, EZA auf Katastrophenhilfe und Geber-Nehmer Beziehungen zu reduzieren.“

Persönlich finde ich das Video etwas zu blumig. Da man aber mit diesem Film eine breite Öffentlichkeit erreichen und zur Mitarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit animieren möchte, finde ich ihn ganz in Ordnung.

Ob die Praxis der deutschen EZA in der Realität ebenso aussieht wie im Video dargestellt, wage ich dennoch zu bezweifeln. Herr Niebel scheint hier etwas Green-Washing betreiben zu wollen. Immerhin ist seine Politik nicht gerade als Politik der Unterdrückten

bekannt. Vielmehr scheinen oft wirtschaftliche Interessen im Vordergrund zu stehen.“

Und es gab auch andere kritische Beobachtungen:

„Mein Name ist Zukunft“ kommt als Werbefilm daher. Das scheint natürlich durchaus erwünscht, da hier das BMZ sein eigenes Engagement darstellen möchte. Ich finde es gut, dass verschiedene Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt vorgestellt werden. Leider löst sich auch dieser Film nicht ganz von Stereotypen wie ‚in Afrika scheint die Sonne‘. Ein Deutscher investiert in Solaranlagen in Ghana, wodurch wiederum eine junge Frau aus Ghana Strom hat. Sie arbeitet tagsüber auf Baumwollfeldern – diese Baumwolle (metaphorisch) wiederum wird dann von einer Berliner Modedesignerin zu Kleidung verarbeitet. Entspricht dies nicht immer noch dem bisherigen System: Rohstoffe aus Ländern des Südens, Inwertsetzung im Norden? Und sind es im Film nicht immer noch ‚die aus dem Norden‘, bzw. Menschen aus Städten, nicht solche aus peripheren ländlichen Regionen, die hier als wirklich aktiv Handelnde dargestellt werden? Der Schauspieler Rainer Hunold engagiert sich für elternlose Kinder in Afrika, denn ‚die werden sehr oft sich selbst überlassen, ohne Chance auf ein menschenwürdiges Leben‘. Das ist nicht falsch, natürlich ist sein Engagement nicht schlecht, aber es funktioniert systemimmanent.

Ich finde das Video also relativ ‚seicht‘ – nett, aber zu unreflektiert. Aber andererseits als Motivation für viele Menschen bestimmt nicht schlecht. Doch es ist nicht klar, wozu es dann des BMZ bedarf, da doch die dargestellten engagierten Menschen alle unabhängig von dessen Arbeit handeln.“

„Der Film ist ziemlich kurz und dadurch sehr einfach gehalten, was ich nicht als sehr sinnvoll erachte. Der Film strahlt etwas Positives und Fröhliches aus, er erscheint mir speziell für Kinder gemacht. Die kindliche und einfache Darstellung finde ich nicht so

gut da es den Eindruck macht, die EZA ist ein harmonischer Bereich, der ganz einfach funktioniert und wo jeder mal schnell mitmachen kann. Natürlich ist es gut sich zu engagieren aber ohne die richtigen Kenntnisse kann Entwicklungshilfe auch schnell negative Folgen haben.

Weiteres wird vereinfacht die Verbundenheit der Menschen auf verschiedenen Kontinenten aufgezeigt, dass find ich ganz gut gelungen.“

Zwei erfahrene Kolleginnen an meinem Arbeitsplatz in der Austrian Development Agency beurteilten den Film wie folgt:

„Mir gefällt das Format gut – der biografische Zugang bzw. die Art von ‚street interviews‘ und die animierte Illustration – wirkt zusammen sehr persönlich, sympathisch, schafft Identifikationsmöglichkeit! Die Illustration liefert viel Information.

Allerdings finde ich die Kameraführung etwas zu schnell und unruhig – meine Augen können manchmal schwer folgen ... es ist ziemlich dicht.

Zum Wording: ‚Menschen schaffen Zukunft‘ ist ganz nett, ‚Entwicklung wird von Menschen gemacht. Wir unterstützen sie dabei.‘ – gefällt mir nicht so gut, Grundsätzlich würde mir ‚gestalten‘, besser gefallen – bin nicht so ein Fan von ‚Machern und Schaffern‘.“

„Ja interessant, gute Idee, alles vernetzt zu zeigen, aber vielleicht ein wenig zu dicht und schnell (mag aber sein, dass dies daran liegt, dass ich nicht mehr zur Videogeneration gehöre).

Ab dem Schauspieler steigt man finde ich aus und die Aussage bleibt unklar: geht es um die Idee der Vernetzung oder die Idee, dass man helfen soll.

Fazit: Gestaltung erschlägt Inhalt, aber nett gemacht.“

Helmuth Hartmeyer