Editorial

Im Mittelpunkt dieses Heftes stehen drei empirische Arbeiten zum Globalen Lernen im Unterricht sowie eine Arbeit, die ein wirkkräftiges Konzept Globalen Lernens, die Begegnungs- und Dialogarbeit, reflektiert.

Die empirische Erfassung von Prozessen Globalen Lernens ist bisher weitgehend ein Desiderat. Es kann als ein Meilenstein für das Globale Lernen gesehen werden, dass mit den inzwischen breit etablierten qualitativen Methoden der Unterrichtsforschung auch für das Globale Lernen mehr und mehr Forschungskontexte entstehen, in denen Prozesse Globalen Lernens in den Blick genommen werden. Die Möglichkeiten rekonstruktiver dokumentarischer Sozialforschung bieten sich hier insofern an, da mit ihnen auch die impliziten, handlungsleitenden Wertesysteme rekonstruiert werden können, die für das Globale Lernen eine so eminent wichtige Rolle spielen. *Lydia Wettstädt* und *Barbara Asbrand* stellen ausgewählte empirische Ergebnisse aus einem Unterrichtsforschungsprojekt zum Lernbereich Globale Entwicklung dar. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht die Rekonstruktion von Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen, welche in unterrichtlichen Arrangements des Globalen Lernens explizit und/oder implizit zu Sprache gebracht werden. Hierfür wurden an vier Gymnasien und zwei Integrierten Gesamtschulen in den Jahrgangstufen zehn bis zwölf in unterschiedlichen Fächern insgesamt 150 Unterrichtsstunden videobasiert beobachtet, während dieser Stunden stattfindende Gruppenarbeitsphasen audioaufgezeichnet, das verwendete Unterrichtsmaterial analysiert sowie Gruppendiskussionen mit den Schüler/inne/n durchgeführt. Unter Rückgriff auf die dokumentarische Auswertung der Daten können die Autorinnen zeigen, wie verschiedene Umgangsformen mit Handlungsaufforderungen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements entstehen.

Stefan Applis fasst in seinem Beitrag zentrale Aspekte eines Forschungsprojekts zusammen, welches wertorientiertes Lernen im Geographieunterricht reflektiert. Für die Studie wurden im Anschluss an ein selbst entwickeltes Unterrichtstreatment zu den Themen „Prozesse der Globalisierung", „globale Modeindustrie" und „global/lokal essen" in vier gymnasialen Lerngruppen (zwei zehnte Schulklassen, die über zwei Jahre hinweg von derselben Fachlehrkraft unterrichtet wurden sowie zwei hochbegabte Lerngruppen mit Schüler/inne/n aus verschiedenen Gymnasien) zehn Gruppendiskussionen durchgeführt. Ebenfalls unter Bezugnahme auf eine dokumentarische Auswertung der Daten rekonstruiert der Autor drei sinngenetische Schülertypen Globalen Lernens, welche mit an sie gestellten komplexen Aufgaben zu globalen Themenstellungen verschieden umgehen. Typenübergreifend, so der Autor, profitieren Schüler/-innen von Lehr-Lernarrangements, bei welchen sie in realen oder semirealen Situationen an Konsensbildung unterschiedlicher normativer Perspektiven mitwirken können. Beide Untersuchungen werfen ein Licht auf die Stärke des qualitativ-rekonstruktiven, dokumentarischen Zugangs, dessen Möglichkeiten für das Globale Lernen noch längst nicht ausgeschöpft scheinen.

Dorothea Taube widmet sich in ihrer Arbeit der Frage, wie Referentinnen und Referenten, die in der schulischen und außerschulischen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig sind, ihren Zugang zu den Inhalten ihrer eigenen Tätigkeit bestimmen. Mit Hilfe von narrativen Interviews und einer biografiegeschichtlichen Rekonstruktion nach Schütze kann sie zeigen, dass die Art und Weise, wie Lebensrealitäten in Afrika dargestellt werden, stark geprägt ist von den individuellen Erlebnissen und gesellschaftlichen Rückbezügen der Referentinnen und Referenten. Hier zeigt sich offensichtlich das Problem, dass unter Praktikern der entwicklungspolitischen Bildung ein Diskurs über einen Kanon entwicklungspolitischer Wissens- und Kompetenzbestände und sich ein daraus ergebender Zugang noch ein Desiderat ist. Die Autorin kann in beeindruckender Weise die Probleme der Professionalisierung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens sichtbar machen. Mit dieser Arbeit wird ein wichtiger Anfang zur Professionalisierungsforschung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens gesetzt; es ist zu hoffen, dass hier weitere Arbeiten folgen werden.

Ein Klassiker des Globalen Lernens ist die Begegnungs- und Dialogarbeit. *Josef Freise* reflektiert am Beispiel der akademischen Summer School im Juli 2012 mit Teilnehmenden aus Nord- und Südzypern, Israel, Palästina und Deutschland das Potenzial und die Gelingensbedingungen von Begegnungs- und Dialogarbeit. Dabei werden – ausgehend von der Bedeutung von Narrativen für den Aufbau kollektiver Identität – die methodisch-didaktischen Überlegungen des „Story Telling: Listening to Each Other's Story" vorgestellt, die im Zentrum der hier berichteten Dialogarbeit standen. Zudem werden Ergebnisse einer Befragung dargestellt, die ein halbes Jahr nach der Begegnungsreise mit einzelnen israelischen und palästinensischen Teilnehmenden stattgefunden hatte. Dabei wird deutlich, dass angesichts konkurrierender Ansichten Verwirrung und Verunsicherung erlebt wurden, dass es aber gleichzeitig auch zu emotionalen Annäherungen gekommen war, die möglicherweise den Grundstein für Werteveränderungen legen können.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen,

Annette Scheunpflug, Sabine Lang
und Claudia Bergmüller
Bamberg Mai 2014

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

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

Schriftleitung:
Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

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

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

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

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

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

Titelbild: The earth inside a pencil lightbulb © everythingpossible, www. fotolia.com

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

37. Jahrgang, Heft 1, 2014
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'14

Themen 4 **Lydia Wettstädt/Barbara Asbrand**
Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung

13 **Stefan Applis**
Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens

21 **Dorothea Taube**
Lebensrealitäten im Zentrum der Wissensvermittlung – Afrikaspezifische Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

26 **Josef Freise**
Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern durch Dialogarbeit überwinden?

VIE 32 Bildung und Wirtschaft gestalten Zukunft/Global Education Week/Bayrischer Bildungskongress Globales Lernen 2013

35 Rezensionen

39 Informationen

WAXMANN

Lydia Wettstädt/Barbara Asbrand

Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Zusammenfassung

In dem Aufsatz werden ausgewählte Ergebnisse aus einem Projekt der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung berichtet, in dem Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung untersucht wurde. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen umgehen, die in Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens kommuniziert werden. Beispielhaft werden die Interpretationen von Sequenzen aus dem Unterricht vorgestellt, in denen unterschiedliche Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen rekonstruiert wurden: die Reflexion über das Nicht-Handeln und die Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema. Dabei kann gezeigt werden, wie Wissen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in didaktisch unterschiedlich strukturierten Lehr-Lernarrangements angeeignet werden.

Schlüsselworte: *rekonstruktive Sozialforschung, Lernbereich Globale Entwicklung, Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens, Handlungsaufforderungen*

Abstract

This article reports selected results derived from an empirical teaching research project. Topics of the investigated classes were assigned to the Global Education Guidelines. The article focusses on the question how students cope with needs of action communicated in learning arrangements. In an exemplary manner interpretations of class-sequences are pictured reconstructing different methods of dealing with needs of action: the reflection about non-action and the reflection about needs of action being a political topic. It can be shown how students gain knowledge and competences in differently didactic-structured learning arrangements.

Keywords: *Reconstructive Social Research, Global Education Guidelines, Global Education Learning Arrangements, Needs of Action*

Forschungskontext: Fragestellung und methodische Vorgehensweise

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt berichtet, in dem die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung untersucht wurden.[1] Für das Forschungsprojekt wurde Unterricht an verschiedenen Schulen und in unterschiedlichen Fächern videogestützt beobachtet und mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007; 2009) analysiert. Dabei interessierte der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Lehr-Lernarrangement und den Prozessen der Aneignung von Wissen und Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler: Was und wie lernen Jugendliche im schulischen Unterricht, der sich mit Themen des Globalen Lernens beschäftigt? Wie trägt das unterrichtliche Arrangement dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit globalen Problemen und Fragen der nachhaltigen Entwicklung beschäftigen? Mit der Erforschung des Unterrichts zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung wurde ein Forschungsfeld bearbeitet, das bisher – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Wolfensberger 2008; mit Blick auf Unterricht in der Grundschule: Rieß 2010) – noch nicht sehr intensiv bearbeitet wurde. Insofern wissen wir bisher wenig darüber, wie Lernende Wissen über globale Fragen und Nachhaltigkeitsthemen und die mit dem Globalen Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebten Kompetenzen aneignen, bzw. welche Wirkung didaktische Konzepte haben (vgl. auch Scheunpflug/Uphues 2010; Gräsel et al. 2012).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, wie die im Unterricht beobachteten Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen umgehen, die dem Globalen Lernen und auch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung inhärent sind (vgl. Abschnitt 2).[2] Anhand von Beispielen aus dem empirischen Material wird gezeigt, wie unterschiedliche Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen in Abhängigkeit von den unterschiedlich strukturierten Lehr-Lernarrangements emergieren (vgl. Abschnitt 3).[3]

Datenerhebung

Für die Studie wurde an vier Gymnasien und zwei Integrierten Gesamtschulen jeweils eine Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Fächern (Biologie, Gesellschaftslehre, Sozialkunde, Werte und Normen) beobachtet und aufgezeichnet, zusätzlich zu den Videoaufnahmen der Plenumssituationen des Unterrichts wurde die verbale Kommunikation in Gruppenarbeitsphasen audioaufgezeichnet. Insgesamt wurden rund 150 Unterrichtsstunden videographiert. Ergänzend wurden im Unterricht verwendete Materialien analysiert und Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dem untersuchten Unterricht ist gemeinsam, dass er in der Oberstufe, also der 10., 11. oder 12.

Jahrgangsstufe stattfand und dass – laut Selbstauskunft der Lehrkräfte – Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung bearbeitet wurden (z.B. Schadstoffe in Textilien, Fleischkonsum und Regenwaldzerstörung, ökologischer Fußabdruck, Globalisierung). Durch eine gezielte Suchstrategie der Forscherinnen beim Sampling wurde erreicht, dass die aufgezeichneten Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung eine große Vielfalt aufwiesen. Somit beinhaltete das Sample auf Instruktion basierenden, lehrerzentrierten Unterricht, Projektunterricht, in dem Schülergruppen über einen längeren Zeitraum selbstgewählte Schwerpunktthemen weitgehend selbstorganisiert bearbeiteten, sowie Unterrichtseinheiten, die dem didaktischen Konzept eines kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. z.B. Lersch 2007; Klinger/Asbrand 2012; Martens/Asbrand 2013) folgten. Darüber hinaus wurden den Lehrkräften keine Vorgaben gemacht, wie der Unterricht thematisch und methodisch zu gestalten sei.

Datenauswertung

In dem Forschungsprojekt, aus dem in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, wurde das empirische Material mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert. Für dieses qualitativ-rekonstruktive methodische Verfahren ist im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zentral. Unter kommunikativem Wissen wird explizites, den Erforschten reflexiv verfügbares, theoretisches Wissen verstanden. Das konjunktive Wissen ist implizites, atheoretisches Wissen und gilt als handlungsleitend. Die dokumentarische Methode ermöglicht in zwei Interpretationsschritten einen empirischen Zugang zu beiden Wissensebenen (vgl. zum Folgenden ausführlich Bohnsack 2007, S. 134ff.). In der formulierenden Interpretation wird das kommunikative Wissen in der Betrachtung dessen, was gesagt oder getan wird, fokussiert. In der reflektierenden Interpretation wird die Art und Weise der Interaktion analysiert, wodurch sich konjunktives Wissen rekonstruieren lässt. Bohnsack setzt das konjunktive Wissen sensu Mannheim auch mit dem Habitusbegriff Bourdieus gleich, der wie das konjunktive Wissen in der Handlungspraxis angeeignet wird und diese strukturiert (vgl. Bohnsack 2009, S. 15ff.).

Unterrichtsforschung bedarf aufgrund der Komplexität des Gegenstandes eines methodischen Zugangs, der die Komplexität unterrichtlicher Interaktion zu erfassen vermag. Handelt es sich wie in unserem Forschungsprojekt bei der Datengrundlage um visuelle Daten, lässt sich mit Hilfe der dokumentarischen Methode der Habitus der Erforschten nicht nur in der Analyse der verbalen Kommunikation, sondern auch durch die Interpretation der nonverbalen Interaktion und der Bezugnahme der Erforschten auf Dinge, z.B. Unterrichtsmaterialien, Bücher, Schreibgeräte, rekonstruiere (vgl. Asbrand/Martens/Petersen 2013; Martens/Petersen/Asbrand 2014).

In unserem Projekt wurden kürzere Unterrichtssequenzen, die als abgeschlossene Interaktionseinheiten identifiziert wurden und eine hohe interaktive Dichte aufwiesen, vergleichend analysiert. Im Rahmen der für die dokumentarische Methode unverzichtbaren komparativen Analyse (vgl. Bohnsack 2007, S. 141ff.) können die rekonstruierten Wissensstrukturen und Habitus auf ihre Genese in „konjunktiven Erfahrungsräumen" (Mannheim 1980, S. 229), in denen sie hergestellt und angeeignet werden, zurückgeführt werden. Im Fall des hier vorgestellten Forschungsprojekts sind unterschiedliche Lehr-Lernarrangements konjunktive Erfahrungsräume, in denen Schülerinnen und Schüler lernen. Dabei werden die Lehr-Lernsettings sowohl durch die jeweiligen didaktisch-methodischen Unterrichtsformen und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien bestimmt als auch durch das habituelle, auf implizitem Wissen basierende Lehrerhandeln. Wir sprechen deshalb von Lehrmodi, die sich in der komparativen Analyse der eingesetzten Unterrichtsmaterialien und des Lehrerhandelns im Unterricht sowie im Zusammenwirken von beidem empirisch rekonstruieren ließen.

Handeln in der Weltgesellschaft

Sowohl in Konzepten des Globalen Lernens als auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spielt das Ziel, Lernende zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, schon immer eine große Rolle. In Konzepten Globalen Lernens und im Bereich der BNE ist das Ziel verbunden mit dem Anliegen, gesellschaftliche Verhältnisse auf eine bestimmte Art und Weise – nämlich entsprechend der normativen Leitbilder globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit – gestalten zu können. Lernende sollen befähigt werden, das eigene Leben entsprechend dieser Leitbilder zu gestalten und auf gesellschaftliche Entwicklungen in diesem Sinne einzuwirken (vgl. z.B. Heinrich 2012; Bormann 2012). Hintergrund dieses normativen Anspruchs ist die Herkunft der Konzepte aus entwicklungs- und umweltpolitischen Kontexten (vgl. Asbrand 2002; Gräsel et al. 2012). Der Widerspruch zwischen dem Bildungsanspruch einerseits und der impliziten Normativität andererseits wird im Diskurs des Globalen Lernens seit nunmehr zwanzig Jahren diskutiert (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993; Asbrand 2002; im Überblick Scheunpflug 2012). Dennoch finden sich die normativen, auf gesellschaftliches und politisches Handeln ausgerichteten Zielformulierungen auch in den aktuellen, explizit am Kompetenzbegriff orientierten Konzepten: Der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' räumt dem Handeln als einem von drei übergeordneten Kompetenzbereichen einen zentralen Stellenwert ein. Mit der Teilkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung" ist explizit der Anspruch verbunden, dass sich diese am Leitbild der Nachhaltigkeit orientieren sollen: „Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen." (BMZ/KMK 2007, S. 78). Auch im Bezug auf den Kompetenzbereich Bewerten schlägt der Orientierungsrahmen eine „wertthematische Betrachtung" (ebd., S. 74) vor, in der Teilkompetenz „Kritische Reflexion und Stellungnahme" wird die Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit explizit als Bildungsziel formuliert. In dem für die Bildung für nachhaltige Entwicklung grundlegenden Kompetenzmodell (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 2007) ist die Gestaltung des individuellen Lebens und der gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechend dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in dem Begriff „Gestaltungskompetenz" impliziert, mit dem das übergeordnete Kompetenzziel bezeichnet ist (vgl. auch de Haan 2008). Auch in diesem Kompetenzmodell ist die Teilkompetenz „Eigenständiges Handeln" enthalten, die besagt, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, selbstständig zu planen, zu handeln und sich zu motivieren, aktiv zu werden (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 2007, S. 21).

Das Anliegen findet sich selbstverständlich auch in der pädagogischen Praxis, beispielsweise in Unterrichtsmaterialien, die häufig Handlungsmöglichkeiten zu dem jeweiligen Gegenstand thematisieren (vgl. Wettstädt/Asbrand 2012), sowie in dem von uns untersuchten Unterricht. In den meisten videographierten Unterrichtseinheiten werden die Schülerinnen und Schüler auf die eine oder andere Art mit Aufforderungen zum Handeln angesichts globaler Problemlagen konfrontiert.

In einer früheren empirischen Studie von Asbrand (2009), in der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu globalen Fragen durchgeführt und dokumentarisch interpretiert wurden (vgl. Asbrand 2009), zeigte sich, dass die befragten Jugendlichen, die sich mit den Themen des Globalen Lernens im schulischen Unterricht befasst hatten, zwar über umfangreiches Wissen verfügen und die Leitbilder der globalen Gerechtigkeit bzw. einer nachhaltigen Entwicklung auf der Ebene der expliziten Bewertungen, also auf der Ebene des kommunikativen Wissens im Sinne Mannheims (s.o.), hohe Zustimmung erfahren. Allerdings wird dieses Wissen nicht handlungsleitend. Diese Jugendlichen sind vergleichbar mit dem in der quantitativ-empirischen Studie von Uphues (2007) beschriebenen Typus des „Global-Kognitiven". Jugendliche diesen Typs verfügen über umfangreiches Wissen über globale Zusammenhänge, aber nur über eine gering ausgeprägte Handlungsbereitschaft (ebd., S. 121ff.). Auch Wolfensberger (2008) kommt im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung von Unterrichtsgesprächen zu ‚socio-scientific issues' zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler die Leitbilder „Nachhaltigkeit" und „Ökologie" lediglich reproduzieren, also auf der Ebene des kommunikativen Wissens verhandeln.

In der genannten qualitativ-rekonstruktiven Studie (Asbrand 2009) ließen sich auf der Ebene der konjunktiven Orientierungen unterschiedliche Strategien der befragten Schülerinnen und Schüler rekonstruieren, das eigene Nicht-Handeln zu legitimieren: erstens die Zurückweisung moralischer Ansprüche mit Hilfe vielfältiger Entschuldigungen („Ich kaufe nicht selbst ein", „Es machen doch alle" etc.), zweitens – im Kontext von Risikoabwägungen – die Einschätzung, dass der Erfolg des Handelns zu unsicher und die Nebenfolgen nicht abschätzbar seien, und drittens das Delegieren der Verantwortung an (vermeintlich) mächtige Akteure, z.B. Politiker. Insgesamt – über alle befragten Gruppen von Jugendlichen hinweg – zeigt sich, dass Handlungsfähigkeit angesichts globaler Probleme vor allem Strategien der Komplexitätsreduzierung und Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheit erfordert (vgl. ausführlich Asbrand 2005; 2009; 2011).

Dies hat Eingang gefunden in die im Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung' formulierten Kernkompetenzen. „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel" bedeutet dort, „die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität [zu] sichern und die Ungewissheit offener Situationen [zu] ertragen" (BMZ/KMK 2007, S. 78). Auch die Erläuterung zum Kompetenzmodell der BNE thematisiert Ungewissheit als eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt, um sich selbst zu Beteiligung und Engagement im Sinne der Nachhaltigkeit zu motivieren (vgl. de Haan 2008, S. 36).

Während Kompetenzkonzepte lediglich normative Ziele für schulische Bildungsprozesse formulieren (vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Martens/Asbrand 2012) und in den genannten Jugendstudien (Uphues 2007; Asbrand 2009) Einstellungen bzw. Orientierungen von Jugendlichen zu globalen Fragen erhoben bzw. rekonstruiert wurden, fokussiert die Studie, aus der in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse berichtet werden, die Prozesse des schulischen Lernens (vgl. ausführlich Wettstädt 2013). Im Folgenden wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements mit Handlungsaufforderungen umgehen, und dies beispielhaft anhand von zwei Sequenzen aus dem analysierten Unterricht illustriert.

Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht

Lehrmodi: Die Gestaltung der Lehr-Lernarrangements durch das Lehrerhandeln, die Aufgaben und das Unterrichtsmaterial

In dem videographierten Unterricht begegnen zwei unterschiedliche Modi, wie Lehrkräfte Handlungsaufforderungen thematisieren, wobei die erste Form deutlich häufiger beobachtet wurde:

(1) Lehrkräfte formulieren in dem von uns untersuchten Unterricht – zumeist indirekt, nämlich häufig in der Form rhetorischer Fragen – moralische Appelle. In den Unterrichtssequenzen, in denen Handlungsoptionen im Modus der moralischen Kommunikation thematisiert werden, positionieren sich die Lehrkräfte im Sinne einer bestimmten Handlungsoption oder Problemlösung, die somit als das „richtige", erstrebenswerte Handeln angesichts des jeweils im Unterricht thematisierten Problems erscheint. Die Schülerinnen und Schüler werden als potenziell Handelnde angesprochen – entsprechend der Ziele des Lernbereichs (s.o.) sind sie es, die eigene Handlungsmöglichkeiten entdecken bzw. kennenlernen und zu ihrer Umsetzung befähigt werden sollen. Handeln angesichts weltgesellschaftlicher Probleme wird als individuelles Handeln gerahmt und an die Verantwortung der Lernenden appelliert.

Das folgende Beispiel entstammt einer Unterrichtseinheit aus dem Biologieunterricht einer 10. Klasse im Gymnasium zum Thema ‚Schadstoffe in Textilien' (Lerngruppe *Schiller*). Die Sequenz ist Teil der vorletzten Stunde der Unterrichtseinheit. Ausgehend von einem alltagsweltlichen Problem, einem Forumseintrag im Internet, in dem nach möglichen gesundheitlichen Folgen durch Chemikalien in einem in Bangladesch hergestellten T-Shirt gefragt wird, hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, auf diesen Forumseintrag qualifiziert zu antworten. Sie hatten hierfür verschiedene Expertenrollen übernommen (Mediziner, Chemiker, Vertreter der Textilarbeiter/innen, Textilunternehmen) und in Arbeitsgruppen über mehrere Unterrichtsstunden hinweg Informationen zu ihrem Expertisebereich recherchiert. Die Rechercheergebnisse wurden in der Klasse präsentiert und anschließend eine Podiumsdiskussion durchgeführt, in der die Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten für ihren Bereich auftraten. Die folgende Sequenz ist Teil des Unterrichtsgesprächs, das zur Auswertung des Rollenspiels geführt wurde. Die Lehrerin, die das Gespräch leitet, in dem sie Fragen stellt und das Rederecht an die sich meldenden Schülerinnen und Schüler verteilt, führt einen neuen thematischen Aspekt ein:

Friedrich-Schiller-Gymnasium, Sequenz: Diskussion Kleiderkonsum, Min 28:45-29:22

L Ähm kommen wir mal weg von diesem ähm (.) von dieser medizinischen Auswirkung oder von dieser Allergieauswirkung von den Kleidern, ihr habt ja gesehen (.) dass

das also man muss nicht unbedingt jetzt ne Allergie äh von bekommen, (.) nichtsdestotrotz sind ja immer noch die gleichen Unt- äh Probleme da, nämlich (.) äh die Probleme der öhm der Arbeiter in den Ländern, (2) ähm (2) was habt ihr damit zu tun? (.) Was könnt ihr ähm (2) was hat das für eu- für euch für Konsequenzen als (.) Verbraucher oder als als Käufer, ich mein ihr geht (.) ähm (.) wenn ihr wenn ihr überlegt wie oft ihr (.) ähm jetzt Klamotten kaufen geht, (.) was hat das Problem mit euch zu tun? Hat das überhaupt was mit euch zu tun? [Räuspern] Gabi

Die Lehrerin beendet das zuvor von den Jugendlichen diskutierte Thema ‚Allergien' und initiiert ein neues Thema. Dabei nimmt sie aber nicht nur die Probleme der Textilarbeiterinnen und -arbeiter in den Fokus, sondern stellt sogleich einen Zusammenhang her zwischen den während der Unterrichtseinheit aufgezeigten sozialen Problemen bei der Textilherstellung und der Rolle der Schülerinnen und Schüler als Verbraucherinnen und Verbraucher. Aus den Problemen sollen Schlussfolgerungen über das eigene Handeln gezogen werden. Angesprochen wird das individuelle Handeln der Schülerinnen und Schüler im Alltag und sie werden hier nicht mehr in ihrer Rolle als Expertinnen und Experten adressiert, die sie in der Podiumsdiskussion inne hatten, sondern als Verbraucherinnen und Verbraucher. In der Frage der Lehrkraft wird ein Zusammenhang zwischen den Problemen der Textilarbeiter/innen und dem Kleiderkonsum der Jugendlichen unterstellt, der nicht zur Diskussion steht („was habt ihr damit zu tun?"). Es handelt sich somit um eine rhetorische Frage, die moralisch aufgeladen ist. Es ist offensichtlich, dass die Lehrerin davon ausgeht, dass die Jugendlichen in irgendeiner Art und Weise mit den Problemen zu tun haben. Insgesamt zeigt sich im empirischen Material unserer Studie, dass globale Zusammenhänge im Kontext Globalen Lernens regelmäßig als globale *Probleme* thematisiert werden. Diese Rahmung der Unterrichtsgegenstände als ‚Problem' führt quasi zwangsläufig dazu, dass auch Problemlösung, Handlungsmöglichkeiten und Verantwortung thematisiert werden. Problematische Verhältnisse erfordern Veränderungen zum Besseren. Auch in der hier beispielhaft analysierten Sequenz aus dem Biologieunterricht des *Friedrich-Schiller-Gymnasiums* thematisiert die Lehrerin zunächst die Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie und appelliert in einem Atemzug an das Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler – auch indem sie die Erwartung formuliert, dass sie ihr Konsumverhalten in Frage stellen („wenn ihr überlegt, wie oft ihr Klamotten kaufen geht").

In dieser Sequenz dokumentiert sich ein *Lehrmodus der Themenvermittlung*, der sich in allen Sequenzen aus dem beobachteten Unterricht rekonstruieren lässt, in denen Lehrkräfte im Zusammenhang mit Handlungsmöglichkeiten angesichts globaler Probleme moralisch kommunizieren. Als themenvermittelnd bezeichnen wir einen Lehrmodus, in dem die Inhalte überwiegend durch die Lehrkraft bzw. das Unterrichtsmaterial vorgegeben werden. Eher geschlossene Aufgabenstellungen legen die Art und Weise der Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler formal und inhaltlich fest. In dem oben wiedergegebenen Beispiel aus der Lerngruppe *Schiller* wird das Unterrichtsgespräch nicht nur durch die Lehrerin moderiert, sondern sie setzt auch die Themen, über die diskutiert wird. Das zuvor durch die Schülerinnen und Schüler diskutierte Thema ‚Allergien' wird von der Lehrerin explizit beendet und ein neues Gesprächsthema, die Verantwortung der Jugendlichen als Konsumenten, angesprochen. Die geschlossene Frage, eine „W-Frage", zielt auf eine eindeutige Beantwortung. Im weiteren Verlauf des Gesprächs (s.u.) versucht die Lehrerin wiederholt, ihre Sichtweise der Dinge zum Thema zu machen. Der Lehrmodus der Themenvermittlung zeichnet sich hier wie in anderen Sequenzen aus dem Sample durch eine geschlossene Strukturierung aus, die den Schülerinnen und Schülern wenig Raum lässt für eigene Ideen und Fragen zum Gegenstand des Unterrichts.

(2) Eine andere Möglichkeit, Handlungsoptionen angesichts weltgesellschaftlicher Probleme im Unterricht zu thematisieren, ließ sich im Fach Gesellschaftslehre im 10. Jahrgang einer Integrierten Gesamtschule beobachten (Lerngruppe *Kästner*). Dort wurde über mehrere Wochen und in Form von Projektunterricht das Thema ‚Globalisierung' bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler hatten nach Interesse Gruppen gebildet und selbstgewählte Themen bearbeitet, die im weitesten Sinne mit dem übergeordneten Thema ‚Globalisierung' zu tun hatten (z.B. Bildungsarmut, Überfischung der Meere, globale Verbreitung von Krankheiten). Sie hatten in freier Zeiteinteilung und weitgehend ohne Vorgaben durch die Lehrkraft Informationen zu ihren Themen recherchiert, diskutiert und die Ergebnisse präsentiert. Da die Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* seit der fünften Klasse regelmäßig Unterrichtsprojekte durchführen, ist ihnen diese Arbeitsweise vertraut. Als Abschluss des Projekts zum Thema ‚Globalisierung' wurde eine Zukunftswerkstatt durchgeführt. Die Methode der Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk/Müllert 1993) wurde entwickelt, um gegenwärtige Probleme im Rahmen basisdemokratischer Strukturen kreativ zu bearbeiten und Lösungen zu finden. In einer Kritikphase werden zunächst Probleme benannt, in der zweiten Phase, der Phantasiephase werden kreative Ideen entwickelt und in der Verwirklichungsphase diese auf ihr reales Umsetzungspotenzial überprüft und entsprechende Maßnahmen festgelegt (ebd.). Der folgende Auszug aus dem Transkript der verbalen Kommunikation des Unterrichts zeigt, wie die Lehrkraft zu Beginn der Zukunftswerkstatt die Ziele erläutert:

Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Zukunftswerkstatt, Min 3:00-4:15

L Ähm (.) das zweite Ziel ist dass es ein Problembewusstsein gibt (.) für das was (.) euch momentan betrifft was (.) äh euch (umtreibt) welche (.) Ängste ihr habt welche Befürchtung (.) ich bin da eingeschlossen u:nd (.) und (.) es sollte auch für euch eine Handlungsbewusstheit (.) (ähm) viele von euch (.) denken mehr so irgendwie na ja (.) die richtigen Probleme der Welt die können wir eh nicht lösen das machen Politiker oder (.) (...)
Also ne Handlungsbewusstheit ähm (.) schaffen dass ihr (.) die Idee bekommt dass man die (.) Probleme der Welt vielleicht doch mit kleinen Schritten verändern kann oder anfangen kann und nicht so dieses (.) äh ja so diese Ohnmacht und diese Obrigkeitsgläubigkeit ja wir können ja eh nix dran ändern (.) äh alles was passiert bei uns auf der Welt is Schicksal (.) äh äh unveränderbar und ist einfach hinzunehmen (.) ich hoffe und wünsche dass (.) äh die Zukunftswerkstatt da n kleines äh (2) Änderung eures (.) Denkens hervorruft und wie gesagt euch (.) klarmacht dass auch ihr (.) handeln könnt (...) Fragen? Friederike

Der Lehrer lässt keinen Zweifel daran, dass er Handlungsoptionen, mit denen den „Problemen der Welt" begegnet werden soll, für möglich und wünschenswert hält, und dass es ihm um die Bereitschaft und das Können der Schülerinnen und Schüler geht, zu einem die gesellschaftlichen Verhältnisse verändernden Handeln etwas beizutragen. Auch in dieser Unterrichtssequenz der Lerngruppe Kästner ist es der Lehrer, der das Thema Handeln, auch als individuelle Verantwortung der Schülerinnen und Schü-

ler, initiiert. Allerdings unterscheidet sich die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements bzw. hier die Gesprächsführung von der oben analysierten Unterrichtssequenz der Lerngruppe *Schiller:* Ein Unterschied besteht darin, dass der Lehrer die Ziele des Unterrichts gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent macht. Die Möglichkeit, angesichts weltgesellschaftlicher Probleme handlungsfähig zu sein, wird explizit, auf einer Metaebene thematisiert. Der Lehrer formuliert hier nicht bestimmte, auf die im Unterricht behandelten Gegenstandsbereiche bezogene Handlungsoptionen, sondern er thematisiert das schwierige Thema ‚Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit' selbst. Im Anschluss an seine Einführung fordert er die Schülerinnen und Schüler zu Rückfragen auf:

Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Zukunftswerkstatt, Min 4:22-5:35

Ff Ist das jetzt dafür da dass Sie gegen die Globalisierung sind?
L Nein
Ff Und wieso müssen wir dann handeln?
L Ähm
(...)
L Also Globalisierung an sich beschreibt ja nur erst mal ein Phänomen der Vernetzung und der der (.) äh zunehmenden (.) ( ) ähm (.) Abhängigkeit
Ff /Ja aber Sie haben gesagt wir sollen dieses dieses Projekt heute soll unsere (.) unser Bewusstsein auf dieses Thema ähm (.) noch mal verstärken (.) also sollen wir uns eine Meinung drüber noch
L /Ja
Ff mal bilden und dann entwickeln (.) ob wirs gut finden
Am /Ja es soll uns zeigen dass es sowas
Ff oder vielleicht (schlimm) und danach handeln
Bm Ja (.) gibt ja Vorteile und Nachteile
L /Ja
Ff /Aha (...) Okay
L Globalisierung hat ja immer zwei Aspekte ja? Das sind (.) die Entwicklung äh (.) also an sich kann man nicht aufhalten aber man kann sie gestalten (.) und ich möchte euch Mut machen ähm (.) Globalisierung unter diesem Prozess mitzugestalten denn eben die Probleme die ihr seht die ihr ja auch dargestellt habt dann eventuell so zu wandeln dass man das als Positives (.) herausziehen kann (3) also das sind diese (.) drei Ziele (.) Perspektivwechsel (.) Handlungs- und Problembewusstheit (.).

Die Schülerin Ff unterstellt dem Lehrer, dass sein Interesse an Handlungsmöglichkeiten seiner eigenen politischen Positionierung gegenüber dem Phänomen Globalisierung geschuldet ist. Sie macht damit die den Handlungsaufforderungen inhärente moralische Dimension explizit. Dies setzt eine Reflexion der Schülerinnen und Schüler über die implizite Normativität des Themas in Gang, die ebenfalls auf einer Metaebene verhandelt wird. Während der Lehrer den Versuch einer neutralen Betrachtung des Globalisierungsphänomens unternimmt („ein Phänomen der Vernetzung"), stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass das Thema eine Positionierung verlangt und dass dies auch die Intention des Lehrers gewesen sei („Sie haben gesagt ... dieses Projekt heute soll unser Bewusstsein auf dieses Thema noch mal verstärken, also sollen wir uns eine Meinung drüber noch mal bilden ... und danach handeln"). Die Schülerinnen und Schüler legen Wert darauf, dass die Bewertung noch offen ist („Vorteile und Nachteile") und sie sich selbst positionieren. Nachdem das geklärt ist (auch Ff, die die Diskussion angestoßen hatte, validiert die Interaktionseinheit mit einem „Okay"), wiederholt der Lehrer zum Abschluss der Passage die Kompetenzziele, die mit dem Unterricht verfolgt werden, und macht sie damit für die Schülerinnen und Schüler transparent. Auch in dieser Sequenz kann nachvollzogen werden, dass die Sichtweise auf globale Themen als „Problem" entsprechende Handlungsaufforderungen nach sich zieht. Erst die Bewertung der Globalisierung als problematische, nicht wünschenswerte Entwicklung macht Handeln notwendig. In dieser Sequenz ist es die Schülerin Ff, die diesen Zusammenhang mit der kritischen Anfrage an den Lehrer deutlich macht. Die Nachfrage und die anschließende Aushandlung, die darin mündet, dass sich die Jugendlichen eine Entscheidungsfreiheit zuschreiben, weist nicht nur auf die Sensitivität der Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* für die an sie gestellten Anforderungen und eine entsprechende Reflexionsfähigkeit hin, sondern auch auf eine Offenheit des Unterrichts, die diese Infragestellung zulässt.

Damit ist der zweite Unterschied zu der oben dargestellten Unterrichtssequenz aus dem Biologieunterricht des *Friedrich-Schiller-Gymnasiums* angesprochen: Der Unterricht der Lerngruppe Kästner ist durch den *Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion* bestimmt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die inhaltliche Gestaltung weitgehend den Schülerinnen und Schülern überlassen ist. Die Lehrkraft gibt hier lediglich den großen thematischen Rahmen vor, übernimmt die Organisation und strukturiert Zeit und Raum, während die Schülerinnen und Schüler die für sie relevanten Themen bearbeiten. Formale Strukturierung und größtmögliche inhaltliche Offenheit wird in der videographierten Unterrichtseinheit auch durch die eingesetzte Methode der Zukunftswerkstatt und die entsprechenden Unterrichtsmaterialien hergestellt, wie sich beispielsweise auch in der Einführung in die Verwirklichungsphase zeigt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten jetzt ein Arbeitsblatt, das die Ziele, das methodische Vorgehen und die zu klärenden Fragen beschreibt (Abb. 1). Es werden strukturierende Schritte für die Arbeitsphase formuliert und ein Fokus auf Handlungsoptionen gerichtet („Können wir eine Aktion planen?"), dabei ist die Vorgehensweise aber offen für unterschiedliche Themen. Ebenso wie in der oben analysierten Sequenz werden mit dem Arbeitsblatt nicht *bestimmte* Handlungsoptionen thematisiert, sondern Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit (hier: Zukunftsoffenheit) an sich zum Thema gemacht – beispielsweise mit den Leitfragen zu den einzelnen Schritten, die dazu auffordern, Chancen und Grenzen der Aktionsideen und Bedingungen für ihre Umsetzbarkeit zu diskutieren. Der Lehrer leitet die Verwirklichungsphase folgendermaßen ein:

Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Umsetzungsideen zum Umwelthaus, Min 6:02-7:17

L Okay. Die erste [Klatschen](.) bitte zuhören; für alle; die erste zentrale Frage; ist in- der Verwirklichungsphase (...) gäb es jetzt zwei Möglichkeiten. Die erste Möglichkeit is jede- Gruppe die einen utopischen Entwurf gemacht hat, prüft ihren eigenen utopischen Entwurf, jetzt auf Verwirklichungen, äh hin, unter-unter der Frage was davon (.) äh (.) is wirklich machbar,-was is uns zentral,-was müssten wir am-eventuell Ende anpassen verändern damit- der Realität- standhalten kann; (3) entweder jeder- Gruppe- mit ihrem eigenen utopischen Entwurf,-sodass wir im Prinzip dann auch; ähm eins-zwei-drei vier fünf, sechs, äh- Verwirklichungsprojekte hätten, oder (.) wir (.) reduzieren das en Stück weit, entweder durch ne Punktabfrage, ja, soo also-auf-drei Themen zum Beispiel, wie-wir das eben nach der Kritikphase gemacht ham, °mit- den- bestimmten-Sachen°;-oder wir einigen uns sogar im Plenum auf einen;-zentralen utopischen Entwurf den wir alle gemeinsam,-gut kann man dann auch in Kleingruppen arbeiten, ähm verschiedenen Ansätzen einer Verwirklichung zuführen. (2) Des is jetzt ne Entscheidungsfrage an die Gruppe

Die Verwirklichungsphase

Ziel der Verwirklichungsphase:

Die utopischen Zukunftsentwürfe mit den realen Verhältnissen der Gegenwart verknüpfen und konkrete Forderungen und Lösungskonzepte zur Realisierung entwickeln.

Leitfrage

Wie lässt sich unser utopischer Zukunftsentwurf aus der Fantasiephase in der Realität verwirklichen, um der Wunschvorstellung [redacted] näherzukommen?

Vorgehensweise:

1. Schritt:
Kritische Überprüfung der utopischen Entwürfe
Hier solltet ihr utopische Entwürfe auf ihre Realisierbarkeit überprüfen; beachtet dabei folgende Überlegungen:
- Inwieweit lassen sich die Entwürfe schon in Angriff nehmen?
- Gibt es bereits Ansätze in die gewünschte Richtung?
- Welche Hindernisse/Widerstände gibt es?

2. Schritt:
Entwicklung von Strategien zur Durchsetzung des Entwurfs
Entwickle konkrete Strategien, wie der Zukunftsentwurf realisiert werden könnte! Dabei können folgende Überlegungen mit einbezogen werden:
- Welche Teile des Zukunftsentwurfs sind unverzichtbar?
- Welche gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen wären nötig?
- Gibt es Bündnispartner?
- Können wir eine Aktion planen?
- Wie können wir die Öffentlichkeit informieren?

3. Schritt:
Präsentation der Verwirklichungsstrategien
Bereitet eine Präsentation vor, in der ihr eure Strategi en vorstellt. Wichtig ist hierbei, dass die Strategie der Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch anschaulich „vor Augen geführt" wird. Stellt deshalb zusätzlich auch ein Hand-Out für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit.

Abb. 1: Arbeitsblatt; Quelle: Lernende Schule 43/2008

Der Lehrer stellt verschiedene Möglichkeiten des weiteren Vorgehens zur Auswahl. Die Lehrkraft betont den Übergang der utopischen Entwürfe in eine mach- und umsetzbare Idee, die „der Realität standhalten kann". Der Handlungsanspruch wird expliziert und eine Prüfung der Ideen gefordert. Der Fokus ist auf die Ideen der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Die Konstruktion des Themas wird als Aufgabe der Schülerinnen und Schüler definiert, sie tragen Verantwortung für ihr inhaltliches Ergebnis, das aber bestimmten Kriterien genügen muss (hier z.B. ein Handout erstellen, s. Abb. 1). Im Unterschied zu der oben dargestellten Unterrichtssequenz der Lerngruppe *Schiller* können die Jugendlichen hier die Rolle, die sie in der Umsetzung ihrer Idee einnehmen, selbst festlegen, sie sind für die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung verantwortlich. Die Jugendlichen agieren als Mitverantwortliche für das Lerngeschehen. Der Lehrer nimmt keine Wertungen oder thematischen Vorgaben vor, er moderiert das Geschehen.

Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen

Welche Aneignungsprozesse können nun bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden? Im Fall der Lehr-Lernarrangements, in denen die Lehrkräfte explizit oder implizit Position beziehen für bestimmte, aus ihrer Sicht erstrebenswerte Handlungsoptionen und an die individuelle Verantwortung der Jugendlichen appellieren, ließen sich zwei unterschiedliche Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit den Handlungsaufforderungen beobachten:

- Erstens ist es die *Reproduktion von Handlungsaufforderungen als Unterrichtsthema,* dieser Reaktion der Schülerinnen und Schüler wird hier – vor allem aus Platzgründen – nicht mit einem Beispiel aus dem empirischen Material illustriert. In dem Fall werden die durch die Lehrkraft oder das Unterrichtsmaterial kommunizierten Handlungsaufforderungen von den Schülerinnen und Schülern zwar reproduziert, da dies im unterrichtlichen Kontext erwartet wird, eine Auseinandersetzung findet aber nicht statt und die Handlungsmöglichkeiten gewinnen für die Jugendlichen auch keine Relevanz (vgl. Wettstädt 2013; vergleichbare Befunde in der Untersuchung von Wolfensberger 2008).
- Zweitens reagieren die im Rahmen der Studie beobachteten Schülerinnen und Schüler mit *Reflexionen über ihr eigenes Nicht-Handeln* auf die mehr oder weniger expliziten moralischen Appelle an ihre Verantwortung. Diese Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen lässt sich beispielsweise in der Lerngruppe Schiller beobachten und ist vergleichbar mit den Diskursen, die in der Studie zu Orientierungen von Jugendlichen zu globalen Fragen (Asbrand 2009) auf der Basis von Gruppendiskussionen als typisch für Gymnasialschülerinnen und -schüler rekonstruiert wurde: Die Jugendlichen teilen zwar die zugrundeliegenden Werte und erkennen die ethisch-moralische Legitimität der Forderung nach verantwortungsvollem Handeln an, weisen die an sie gerichteten moralischen Ansprüche allerdings zurück, indem sie vielfältige Entschuldigungen für ihr eigenes Nicht-Handeln formulieren und die Ungewissheit der Handlungsoptionen bzw. des Erfolgs des Handelns anführen. Die Notwendigkeit des Handelns im Sinne der Leitbilder globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit wird auf der Ebene des kommunikativen Wissens erkannt, aber dieses Wissen kann nicht enaktiert werden. Die im Unterricht kommunizierten Handlungsoptionen gewinnen für die Jugendlichen keine handlungspraktische Relevanz.

Eine dritte Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen ist die *Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema,* die in Unterrichtssequenzen der Lerngruppe Kästner rekonstruiert wurde. Der Lehrer hatte das Thema Handeln hier nicht moralisch kommuniziert, sondern auf einer Metaebene das Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit an sich zum Thema gemacht. Im Unterschied zu den anderen im Rahmen der Studie analysierten Unterrichtssequenzen hat er sich nicht im Sinne einer bestimmten Handlungsoption positioniert, sondern im Rahmen der Zukunftswerkstatt eine offene Aufgabenstellung formuliert (s.o.). Im Gegensatz zu den anderen Lerngruppen des Samples halten die Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* Handlungsoptionen prinzipiell für möglich, um sozialen oder ökologischen Problemen im Gefolge fortschreitender Globalisierungsprozesse zu begegnen. Allerdings thematisieren sie keine individuellen Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene des Alltagshandelns, sondern diskutieren Handlungsoptionen als ein Thema politischer Akteure. Die Jugendlichen entwickeln konkrete Handlungsmöglichkeiten, deren Realisierung an die Bedingung politischer Gestaltungsmacht gebunden ist.

Im Folgenden werden exemplarisch die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppen *Schiller* und *Kästner* auf die oben analysierten Aufgabenstellungen bzw. Gesprächsimpulse der Lehrkräfte vorgestellt. Anhand der hier nur ausschnitthaft skizzierten Unterrichtssequenzen können die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen, die Reflexion über das Nicht-Handeln und die Diskussion von Handlungsaufforderungen als politisches Thema, nachvollzogen werden.

(a) Reflexion über das Nicht-Handeln: Die im Folgenden wiedergegebene Sequenz aus dem Unterricht der Lerngruppe Schiller folgt unmittelbar auf die Frage der Lehrerin, was die Pro-

bleme der Textilarbeiterinnen und -arbeiter mit den Jugendlichen zu tun hätten (s.o.):

Friedrich-Schiller-Gymnasium, Sequenz: Diskussion Kleiderkonsum, Min 29:26-30:18

Gf Ja ich denk mal irgendwie profitieren wir ja alle davon, dass es den Arbeitern da unten so schlecht geht und wir hier unsere Klamotten billig kaufen können, (.) aber im Endeffekt (2) gibts ja heutzutage eigentlich so ziemlich kein Geschäft mehr, (.) wo man sich sicher sein kann dass die irgendwie (.) fair oder so hergestellt wurden; (.) und deswegen (2) kann man ja so als normaler Käufer
Im /( )
Gf denk ich nicht viel dagegen machen, (.)weil man einfach
L ( )
Gf nicht weiß, (2) wo man seine Klamotten sonst kaufen kann
Cf Ja wir unterstützen das ja auch praktisch(.) wenn die wenn die ähm (.) T-Shirts oder so die werden ja billig da produziert-die Arbeiter kriegen wenig Lohn, und wir (.) kaufen uns hier (.) was weiß ich (.) ne Hose für dreißig Euro, (.) und damit unterstützen wir ja die ganzen Aktionen immer
L Dann kann kauf ich mir halt ne Hose für fünfzig Euro
Me [durcheinander (4)]
L /Pm
Pm Wenn man sich dann die Hose für fünfzig Euro kauft, (.) dann macht halt einfach der Unternehmer zwanzig Euro mehr Gewinn an der Hose; also das ändert eigentlich auch nichts
Me Ja genau
Me [durcheinander]
L Ja ( )
?f Ja das Problem ist dass man (.) halt (2) dass es wirklich kein (so Siegel gibt) wo man halt sicher sein kann ( ) Dann denken sich die Leute auch warum soll ich mehr ausgeben, wenn ich mir sowieso nicht sicher bin?

In den Äußerungen der Schülerinnen Gf und Cf zeigt sich, dass die Jugendlichen darum wissen, dass problematische Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie und ihr eigenes Konsumverhalten etwas miteinander zu tun haben. Mit der Thematisierung des persönlichen Profitierens von günstigen Preisen übernehmen die Schülerinnen den moralischen Unterton der Lehrerin. Es dokumentiert sich, dass sie die implizit in der Frage der Lehrerin enthaltenen moralischen Ansprüche auf der Ebene des theoretischen Wissens teilen. Sie wissen, dass sie eigentlich beim Einkaufen von Kleidungsstücken auf die Herstellungsbedingungen achten sollten. Allerdings formulieren beide Schülerinnen anschließend vielfältige Gründe, die ein Einkaufsverhalten entschuldigen, das den Ansprüchen nicht gerecht wird. Gf konstatiert einen Mangel an Handlungsmöglichkeiten, weil der Markt kein entsprechendes Angebot biete. Des Weiteren thematisiert sie unsicheres Wissen über die Herstellungsbedingungen, das vom Handeln abhalte. Die Ungewissheit und die fehlenden Handlungsalternativen entschuldigen die eigene Passivität.

Die Lehrerin erneuert im weiteren Verlauf des Gesprächs ihren moralischen Appell, indem sie die Erwartung formuliert, nicht um jeden Preis billige Kleidungsstücke zu kaufen. Aber auch diese Aufforderung der Lehrkraft teurere Kleidung zu kaufen, wird von den Jugendlichen abgewiesen. Pm und ?f führen zwei neue Argumente ein, die ebenfalls das Nicht-Handeln legitimieren: erstens die Gewinnorientierung der Unternehmer, höhere Preise würden nicht den Textilarbeiterinnen und -arbeitern nutzen, und zweitens die Unkenntnis eines entsprechenden Siegels, das die Einhaltung von Sozialstandards in der Textilherstellung garantieren würde und an dem sich der Verbraucher orientieren könnte. Wieder wird unsicheres Wissen als zentrales Argument zur Legitimation der eigenen Passivität angeführt.

Die Argumentation der Schülerinnen und Schüler hier gleicht derjenigen in den Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, die sich mit globalen Fragen im schulischen Unterricht beschäftigt hatten, aus der genannten früheren Studie (Asbrand 2009): Auf der Ebene des kommunikativen Wissens teilen die Jugendlichen die Auffassung, dass sich aus globalen Problemen – hier die Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie – ein Handlungsbedarf ergibt, den moralischen Ansprüchen an das eigene Verhalten begegnen sie aber mit Entschuldigungsstrategien. Das im Unterricht vermittelte Wissen wird für die Jugendlichen aber nicht handlungsleitend. Moralische Kommunikation erscheint als eine Komplexitätsreduzierung, die den Herausforderungen des Handelns unter der Bedingung von Ungewissheit nicht angemessen ist (vgl. Luhmann 1990; Asbrand 2009, S. 182ff.).

Die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen darüber hinaus, dass diese Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen in Unterrichtssituationen angeeignet wird, die durch einen themenvermittelnden Lehrmodus gekennzeichnet sind, in denen bestimmte Handlungsoptionen durch die Lehrkraft oder das Unterrichtsmaterial vorgegeben werden und explizit oder implizit an die Verantwortung der Jugendlichen appelliert wird. In der komparativen Analyse, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann, zeigt sich, dass die Reflexion über Nicht-Handeln emergiert, wenn die Schülerinnen und Schüler auf Fachwissen zurückgreifen können, das sie sich im Fall der Lerngruppe *Schiller* zuvor im Unterricht angeeignet hatten. Beispielsweise kann Pm, um der konkreten Handlungsaufforderung der Lehrerin, mehr Geld für Textilien auszugeben, zu widersprechen, das Gegenargument entwickeln, nur die Unternehmen würden davon profitieren, weil er Informationen zur Rolle der Textilunternehmen zurückgreifen kann, das in den Wochen zuvor recherchiert wurde. In anderen Lerngruppen des Samples, in denen es eine solche, weitgehend selbsttätige Aneignung von Fachwissen nicht gegeben hatte, findet eine diskursive Auseinandersetzung mit Handlungsaufforderungen, wie sie in der Lerngruppe *Schiller* beobachtet werden kann, nicht statt. Handlungsaufforderungen werden dort lediglich reproduziert und bleiben bedeutungslos.

(b) Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema: Im Unterricht der Lerngruppe Kästner, der durch den Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion bestimmt ist, zeigt sich ein anderer Umgang der Jugendlichen mit Handlungsaufforderungen. In diesem Unterricht hatte der Lehrer keine konkreten Handlungsoptionen thematisiert, sondern ein Lehr-Lernarrangement realisiert, das den Jugendlichen Raum für selbstorganisierte Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichte. Dass konkrete Handlungsoptionen entwickelt und reflektiert werden sollen, wird allerdings durch den Lehrer und die Aufgabenstellung vorgegeben.

Bereits in der Kritikphase der Zukunftswerkstatt setzen sich die Jugendlichen mit Handlungsaufforderungen auseinander. Auch diese Schülerinnen und Schüler greifen dabei die Themen und das entsprechende Fachwissen auf, das sie sich in der Projektarbeit erarbeitet hatten. Sie können somit eigene thematische Schwerpunkte setzen, was durch das Lehr-Lernarrangement gefördert bzw. gefordert wird. Die Aufgabe des Kritisierens verlangt, sich gegenüber politischen und gesellschaftlichen Themen (z.B. Atomausstieg, Überfischung der Meere) positionieren zu müssen, ohne dass bestimmte Positionen durch den Lehrer oder die Aufgabenstellung vorgegeben werden. Probleme mit globalem Bezug werden als politische Fragestellungen diskutiert.

In der Phantasiephase der Zukunftswerkstatt entwickeln die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Handlungsideen, die in der Verwirklichungsphase konkretisiert werden. In dieser dritten Phase der Zukunftswerkstatt wird – entsprechend der Aufgabenstellung (s.o.) – auch über Voraussetzungen und Hindernisse der Realisierung der Ideen diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich also mit der Bedingung der Möglichkeit des Handelns unter der Bedingung von Unsicherheit, nicht nur mit konkreten Handlungsoptionen. Der folgende kurze Ausschnitt aus der Diskussion einer Arbeitsgruppe zeigt, wie politische Macht als eine Bedingung für Handlungsfähigkeit diskutiert wird:

Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Umsetzungsideen zum Umwelthaus, Min. 36:58-38:27

```
Af   Ok (.) Können wir eine Aktion planen.
Gf   Äh (.) ja. Was?
Af   Können wir eine Aktion planen. Wie können wir die
Gf                                              /Oooh Goo-
     dness (.) Ich will die nicht planen.
Af   Öffentlichkeit informieren.
Af   @(.)@ Tjaa (.) Gf dann kannste ma gehn hier ne?
Cm                                                /Aha?
Gf   Dazu braucht man mindestens Abi. (.) Hab ich nich @
     (.)@
Cm   Du brauchst (.) ähm (.) etwas höheres als nurn Abi.
     (.) Du brauchst ne hohe Position du brauchst Macht du
     brauchst ein- (.) ähm ja (.) einflussreiche Partner (.)
     Schmiergeld (.) (    ) auch.
Cf       /Keine Sorgen weil des haben wir.
Af   Naaaa Cf wird Bundeskanzlerin.
Cf   Nää des will ich nich
Gf   /Ohhh des wär cool. @(2)@
Af   Doch du wä-du wärst richtig gut als Bundeskanzlerin.
Cm               /Ich komm dich besuchen.
Af   (.) Doch,
Cf       /Glaub ich nich
Gf               /Jaa (.) Du kannst dich so schön präsen-
     tieren.
Cf   Des würd mich voll abfucken.
Gf   @(2)@ Dann kann ich sagen ich war mit der Bundeskanz-
     lerin in einer Klasse. @(2)@ Und mit der Freundin (.)
     äh mit der Schwester bin ich auch befreundet @(.)@
Af   /Du kannst gut reden und du kannst so
Cf                                          /(          )
Cm   Und? Und dann fragen sie dich und? Warum bist du kei-
     ne Bundeskanzlerin geworden?
Af   Ja (.) ich hab mein Abi leider nicht.
Gf   @(.)@ Ähh (.) weil ich des nie werden wollte.
Cf     /Aaah (.) na und am (.) und am Klassentreffen (.)
Cm                                /Ich weiß nich ob des so
CF   muss ich dann mit Bodyguards vorfahrn (.) alle
Cm   gut is (    )(.) so ein Ring (.) man  sieht dich kaum
     (.) nur noch deine Hand guckt raus damit du jemand die
     Hand schütteln kannst
Gf   /Haaallooo (.) ich kannte dich mal kennst du mich noch?
     @(.)@
Cf   Oh Gott.
Gf   @(2)@
```

Durch das Arbeitsblatt mit der Aufgabe konfrontiert, eine Aktion planen zu müssen (s. Abb. 1), steckt die Gruppe den erforderlichen Rahmen ab. Notwendig sind demnach Bildung, Macht, „einflussreiche Partner" und „Schmiergeld". Formale Bildung wird als etwas thematisiert, das politische Teilhabe ermöglicht („Dazu braucht man mindestens Abi"). Darüber hinaus werden Macht und Beziehungen als erforderlich für erfolgreich eingeschätztes Handeln angesehen. Anschließend entwickeln sie ein Gedankenexperiment: eine Schülerin könnte Bundeskanzlerin werden.[4] Die zuvor konstatierten Voraussetzungen Bildung, Macht und Geld werden in diesem Bild im Modus einer Exemplifizierung ausgearbeitet. Dabei ist bemerkenswert, dass die Gruppe einer Mitschülerin die nötigen Fähigkeiten zutraut. Handlungsfähigkeit angesichts globaler Probleme wird als prinzipiell möglich betrachtet, allerdings nicht als individuelles Alltagshandeln, sondern als politisches Handeln und in Funktionen, die mit ausreichend Macht und Einfluss ausgestattet sind sowie abhängig von den Ambitionen, der formalen Bildung und den eigenen Fähigkeiten. Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Gruppe *Schiller* dekonstruieren die Jugendlichen nicht die Handlungsmöglichkeiten, sondern sie konstruieren Optionen. Die dichte Auseinandersetzung und die gedankenexperimentelle Vertiefung zeigen die Konstruktionsprozesse der Gruppe und die Anschlussfähigkeit der Aufgabe, Visionen für politisches und gesellschaftliches Handeln zu entwickeln. Diese werden ermöglicht durch die inhaltliche Offenheit der konkreten Aufgabenstellung und das zuvor in der Projektarbeit angeeignete Wissen der Schülerinnen und Schüler über das Phänomen der Globalisierung.

Fazit und Ausblick

In den Analysen zeigt sich wie die Lehr-Lernarrangements auf unterschiedliche Art und Weise den Kompetenzerwerb bedingen.

Schülerinnen und Schülern des Samples ist gemeinsam, dass individuelle Handlungsfähigkeit in den untersuchten Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen nicht erworben wird, entweder werden Handlungsaufforderungen lediglich reproduziert oder die Schülerinnen und Schüler delegieren die Verantwortung an andere Akteure, z.B. an die Allgemeinheit oder an Politiker mit Macht und Einfluss.

Je mehr Fachwissen sich die Jugendlichen aneignen konnten und je mehr sie Perspektivität und Vielfalt von Informationen und Positionen erfahren und erkennen konnten, umso anspruchsvoller sind ihre Reflexionen über Handlungsmöglichkeiten. Im Fallvergleich zeigt sich, dass explizite oder implizite moralische Appelle kritisch hinterfragt und zurückgewiesen werden; die Möglichkeit des eigenen Handelns wird verneint. Dagegen wird eine Haltung, die Handeln nicht per se für unmöglich hält, offensichtlich eher erworben, wenn ein Lehr-Lernarrangement Ko-Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler und den diskursiven Austausch zu verschiedenen Positionen zulässt bzw. fördert. Im Blick auf die analysierte Unterrichtssequenz aus der Lerngruppe *Kästner* muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Offenheit des Lehr-Lernarrangements ein wesentlicher Aspekt der Lernkultur der *Erich-Kästner-Schule* ist und dem Fach Gesellschaftslehre an dieser Schule eine große Bedeutung beigemessen wird. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die durch die Aufgabenstellung gewährten Freiräume zu nutzen und politische und gesellschaftliche Themen kritisch diskutieren zu können, konnten über viele Schuljahre hinweg eingeübt werden und sollten somit nicht allein auf eine einmalig durchgeführte Zukunftswerkstatt zurückgeführt werden.

In der Analyse der Unterrichtsprozesse lässt sich nachzeichnen, wie Lehrkräfte fast zwangsläufig in moralische Appelle geraten, wenn globale Zusammenhänge als ‚Probleme' behandelt und gleichzeitig bestimmte konkrete Handlungsoptionen thematisiert werden. Diese erscheinen als richtige oder wünschenswerte Problemlösungen, weil sie von der Lehrkraft oder durch das Unterrichtsmaterial kommuniziert werden. Schülerinnen und Schüler haben dann fast keine anderen Möglichkeiten als diese Positionen entweder zu reproduzieren, ohne sie sich anzueignen, oder sie – wie am Beispiel der Lerngruppe *Schiller* gezeigt – zurückzuweisen.

Für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens bedeutet das, dass auch Handlungsmöglichkeiten als kontroverse Inhalte kontrovers thematisiert werden müssen, um eine Überwältigung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Anstelle des Aufzeigens von konkreten Handlungsmöglichkeiten müsste es darum gehen, den Umgang mit Ungewissheit einzuüben: Chancen und Grenzen von Handlungsoptionen zum Thema zu machen und zu diskutieren, warum ethisch verantwortungsvolles Handeln angesichts globaler Probleme so schwierig zu realisieren ist, Inhalte und Positionen kontrovers und vielfältig zu thematisieren oder in offenen Aufgabenstellungen echte Probleme zu bearbeiten, für die es in aller Regel mehr als eine mögliche Lösung gibt. Hierzu sind Lehr-Lernarrangements geeignet, die Schülerinnen und Schüler zu Ko-Konstruktionsprozessen, zur Aneignung von Wissen, zur Entwicklung eigener Ideen und zur Reflexion über eigene Fragestellungen anregen und dafür Raum geben. Handeln würde nicht delegiert, sondern könnte von den Schülerinnen und Schülern konkretisiert, erprobt und bewertet werden.

Anmerkungen

1 Das Forschungsprojekt „Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung“ konnte dank der finanziellen Unterstützung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) durchgeführt werden.

2 Des Weiteren konnten in dem Forschungsprojekt verschiedene Umgangsweisen der beobachteten Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Nicht-Wissen rekonstruiert werden (vgl. Wettstädt 2013) sowie Ergebnisse zu der Frage, wie sie mit der Perspektivität von Standpunkten und Sichtweisen im Zusammenhang mit globalen Fragen umgehen (vgl. Wettstädt 2013; Wettstädt/Asbrand 2013).

3 Dabei dienen die in Abschnitt 3 exemplarisch vorgestellten Unterrichtssequenzen allerdings nur der Illustration der in diesem Aufsatz berichteten Ergebnisse. Diese basieren auf umfangreichen Fallvergleichen, die im Forschungsprozess durchgeführt wurden und in diesem Aufsatz aus Platzgründen nicht dargestellt werden können.

4 Dabei nehmen die Jugendlichen mit den Themen ‚Klassentreffen‘ und ‚Abitur‘ Bezug auf im Peerkontext aktuell relevante Themen: Der beobachtete Unterricht findet in der 10. Klasse einer integrierten Gesamtschule kurz vor Ende des Schuljahres statt. Den Schülerinnen und Schülern steht somit der Abschied von der Schule unmittelbar bevor. Zukünftig gehen sie unterschiedliche Wege je nachdem, ob sie sich für die gymnasiale Oberstufe entschieden haben oder ihre Schulzeit mit dem mittleren Schulabschluss beenden.

Literatur

AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 (2007): Programm Transfer 21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin.

Asbrand, B. (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie – Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., Heft 3, S. 13–19.

Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg. Heft 2, S. 223–239.

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

Asbrand, B. (2011): The Meaning of Peer Culture for Learning at School – The Example of a Student Company. ETD – Educação Temática Digit 12 (2), 59–76.

Asbrand, B./Martens, M. (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 99–103.

Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D. (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, Bd. 2, 171–188.

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

Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (6. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bormann, I. (2012): Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 188–191.

De Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: De Haan, G./Bormann, I. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.

Gräsel, C./Bormann, I./Schütte, K./Trempler, K./Fischbach, R./Asseburg, R. (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BMBF (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bonn/Berlin, S. 7–22.

Heinrich, M. (2012): Globales Lernen – politische Herausforderung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 96–99.

Jungk, R./Müllert, N. R. (1993): Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Klinger, U./Asbrand, B. (2012): Bildungsstandards im Unterricht. Kompetenzentwicklung neu vermessen. In: Friedrich Jahresheft XXX, S. 90–93.

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

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 99 H. 4, S. 434–446.

Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt am Main.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Martens, M./Asbrand, B. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht. Schulmagazin 5-10 81 (5), 7–10.

Martens, M./Petersen, D./Asbrand, B. (2014): Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Baltruschat, A./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Verlag Barbara Budrich.

Rieß, W. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster: Waxmann.

Scheunpflug, A. (2012): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 103–107.

Scheunpflug, A./Seitz, K. (1993): Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg: Schöppe und Schwarzenbart, S. 57–75.

Scheunpflug, A./Uphues, R. (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Ergebnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 63–100.

Uphues, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Geographiedidaktische Forschungen (Band 42). Weingarten: Hochschulverband für Geographie.

Wettstädt, Lydia (2013): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Dissertation Universität Frankfurt am Main.

Wettstädt, Lydia/Asbrand, Barbara (2013): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektivität als Herausforderung. In: Riegel, U./Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 183-197.

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2012): Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 230–234.

Wolfensberger, B. (2008): Über Natur, Wissenschaft und Gesellschaft reden. Eine empirisch qualitative Untersuchung von Naturwissenschaften, Umwelt und Gesellschaft. Universität Zürich.

Prof. Dr. Barbara Asbrand

Universitätsprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Globales Lernen/ Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Lydia Wettstädt

Referendarin, Studienseminar für Gymnasien Frankfurt am Main.

Stefan Applis

Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens

Zusammenfassung

Das vorgestellte Forschungsprojekt will einen Beitrag leisten, Möglichkeiten wertorientierten Lernens im Geographieunterricht zu reflektieren. Mit der dokumentarischen Methode wird hier erstmals eine Forschungsmethode in einer geographiedidaktischen Studie eingesetzt, die angemessen komplex ist, das Feld des wertorientierten Lernens evaluativ zu erfassen. Dominieren hier bislang ausschließlich kognitive Forschungsansätze, so können mit der dokumentarischen Methode nicht nur explizite Bewertungen, sondern auch implizite Wertorientierungen methodisch kontrolliert rekonstruiert werden, um so adäquate Schlussfolgerungen für wertorientierten Geographieunterricht zu ziehen.

Schlüsselworte: *wertorientiertes Lernen, Geographieunterricht, Globales Lernen, moralische Urteilsfähigkeit, dokumentarische Unterrichtsforschung*

Abstract

The presented research project wants to contribute to the reflection of possibilities of value-oriented learning in the geography classroom and to its evaluation within the framework of qualitative-reconstructive research. In this context the documentary method is complex enough to cover the field of value-oriented learning in an evaluative way. This means incorporating explicit value-based judgments as well as implicit value-based orientations – a distinction which other research projects in the geography classroom have not accomplished, yet.

Keywords: *value-oriented learning, qualitative-reconstructive research, global learning, value-based judgments and orientations, moral judgments*

Einleitung – Wertorientierter Geographieunterricht im Feld des Globalen Lernens

Konstruktivistischen Lerntheorien folgend lautet eine Hauptforderung an eine Didaktik Globalen Lernens, dass im Anschluss an Ergebnisse und Methoden der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung und Praxis und der Grundüberlegungen einer evolutionären Pädagogik, Lernumfelder zu generieren sind, in denen Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben und erproben können, die sie unterstützen selbststeuernd an Konsensbildung mitzuwirken in Situationen, in denen verschiedene normative Positionen, Weltentwürfe und Interessenskonstellationen einander gegenüber stehen und sie auch zu befähigen, Spannungen und Ungewissheiten auszuhalten. Lernen wird darin als ein höchst individueller Prozess aufgefasst, „der nicht ohne Kooperation und Kommunikation auskommen kann" (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 6). Vereinfacht werden drei Determinanten, die Art und Erfolg des Lernens mitbestimmen und deren Dynamik und Wechselwirkungen guter Unterricht im Blick haben muss, als grundlegend angesehen: Gesellschaft, Lerngruppe und Lernbedingungen. Unterrichtsgestaltung schließt demnach die Verbesserung von Rahmenbedingungen mit ein: es gilt „dass Bildung das Ergebnis des Zusammenwirkens informeller und formeller Lernprozesse und der Kooperation sozialer und gesellschaftlicher Partner ist" (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 6):

„Globales Lernen ist auf die individuelle Erschließung der Welt ausgerichtet und zugleich auch auf soziales Lernen vor dem Hintergrund der (in unserem Denken und Handeln noch schwer zu realisierenden) Weltgesellschaft. Im Unterricht geht es dabei vor allem um die Selbstwahrnehmung in einer globalisierten Welt sowie um das produktive Spannungsverhältnis zwischen der durch Erfahrung und Einsicht gesteuerten Aneignung von zukunftsfähigen Verhaltensweisen und der weitgehend unreflektierten Übernahme von Vorbildern und Lebensformen." (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 7)

In der Geographiedidaktik wird die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von Werturteilen/Bewertungen und Werthaltungen/Wertorientierungen von nur wenigen Autorinnen und Autoren auch unter Berücksichtigung der Frage nach den moralischen Affekten und Orientierungen behandelt (vgl. v.a. Köck 2005a, 2005b, 2006; Hasse 1995, 2010; Rhode-Jüchtern 1995). Zudem liegen auf empirischer Ebene bislang keine dem Problemzusammenhang angemessene Forschungsinstrumentarien von Seiten geographiedidaktischer Forschung vor. Im gegenwärtigen Diskurs dominieren als Folge eines testorientierten Kompetenzmodelldenkens fast ausschließlich Vorschläge, die die theoretischen Kognitionen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum von Aufgabenentwicklungen setzen (moralische/ethische Urteilsfähigkeit/Bewertungskompetenz, vgl. u.a. Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010; Budke/Uhlenwinkel 2011; Budke 2012).

In der Philosophie und der moralpsychologischen Forschung wird die Fähigkeit, kompetent Urteile auf der Basis von Werten und Normen zu fällen, als moralische Urteilsfähigkeit bezeichnet. Hierzu liegt eine breite Forschung vor (zusammengefasst z.B. in Oser/Althof 1992; Uhl 1996; Becker 2008). Die Bildungsstandards der KMK subsumieren diese Urteilsfähigkeit – differenziert ausgewiesen z.B. in den Bildungsstandards für das Fach Biologie – unter dem Begriff der Bewertungskompetenz; zudem wurden Normen und Werte ausdrücklich ausgewiesen, die u.a. dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung entnommen sind (vgl. Überblick in Hostenbach/Kauertz/Walpuski et al. 2011). In aktuellen Kompetenzmodellen der Politikdidaktik wird auf das Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1995) und damit auf die kognitiv-konstruktivistische Piaget-Tradition zurückgegriffen.

Der Ansatz, den Prozess des sozialen und moralischen Lernens aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht zu betrachten, wird in vielen Veröffentlichungen als gewinnbringend eingeschätzt (vgl. u.a. Becker 2008, Schuster 2001). Asbrand z.B. formuliert, Bezug nehmend auf Edelstein (2001), dass „Globales Lernen im Gymnasium sehr viel reflexiver angelegt sein könnte" (Asbrand 2009, S. 241), denn die Aufgabe der Schule liege in der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit und nicht in der Vermittlung einer bestimmten Moral (vgl. auch Treml 1996; für die Geographiedidaktik z.B. Wilhelmi 2006, 2010).

Das diesem Artikel zu Grunde liegende Forschungsprojekt will einen disziplinübergreifenden Beitrag leisten, Möglichkeiten wertorientierten Lernens im Geographieunterricht und im Globalen Lernen in Theorie und Praxis zu reflektieren und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Geesemann/Nohl 2001; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006; Bohnsack/Nentwig-Geesemann 2010) eine für die Geographiedidaktik neue Forschungsmethode vorschlagen, die angemessen komplex ist, das Feld des wertorientierten Lehrens und des Globalen Lernens evaluativ zu erfassen.

Mit der hier dargestellten Arbeit (Applis 2012) wurde erstmals eine fachdidaktische Studie zum wertorientierten Lernen vorgelegt, bei der die dokumentarische Methode zur Anwendung kam. Hierzu wurde ein Unterrichtstreatment durchgeführt, innerhalb dessen sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit ökonomischen, ökologischen, sozialen und ethischen Fragestellungen auseinandersetzten, die sich aus der globalisierten Textilproduktion ergeben (zum didaktisch-methodischen Konzept vgl. Applis 2012, S. 97ff.). Methodisch im Zentrum stehen Mystery-Methode aus dem Thinking-Through-Geography-Ansatz nach Leat (Leat 1998; Van der Schee/Leat/Vankan 2003) und die Dilemmadiskussionsmethode als zentrales Förderinstrument der konstruktivistischen Piaget-Kohlberg-Tradition (Kohlberg 1995). Als Evaluationsergebnisse wurden Antworten auf folgende Bereiche von Fragen angestrebt:

- Wo und wie dokumentiert sich Lernen in eingesetzten Unterrichtstreatments (aus Schülerperspektive/Lehrerperspektive/Forscherperspektive)?
- Welche habituellen Haltungen lassen sich auf Schülerseite in Bezug auf bestimmte Fassungen oder Anforderungsstrukturen des Unterrichts rekonstruieren?
- Wie integrieren Jugendliche normative Problematisierungen ihrer Weltentwürfe und angebotene Handlungsoptionen unter z.B. globaler Perspektive oder Umweltperspektive in ihre Weltentwürfe?
- Welche inhaltlichen und methodischen Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für wertorientierten Geographieunterricht ziehen?

Forschungsmethode – Zum Einsatz der dokumentarischen Methode als Erhebungsinstrument

In wissenssoziologischer Terminologie wird der Unterschied zwischen Werthaltungen und Bewertungen im Anschluss an Mannheim (1964; 1980) und Luhmann folgendermaßen gefasst: Bewertungen finden auf der theoretisch-reflexiven Oberflächenebene expliziter (theoretischer) Wissensbestände statt und sind in ihrem ‚wörtlichen Sinngehalt' somit der empirischen Forschung leicht zugänglich. Werthaltungen jedoch gehören zu den impliziten (handlungspraktischen) Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassenen Ebene implizit: „Anders als Wahrheiten werden Werte im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt, die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen" (Luhmann 1997, S. 343). Werthaltungen werden also nicht als Oberflächentext in den Diskurs eingebracht, sondern finden sich z.B. im Medium von (metaphorischen) Beschreibungen oder im Entfalten von positiven oder negativen Gegenhorizonten, wie (Fremd-)konstruktionen der unterstellten Motive, Absichten, Haltungen, Orientierungen oder Lebensentwürfen anderer. Bohnsack bezeichnet diese „positiven" oder „negativen Gegenhorizonte" als „Horizonte der Selbstverortung" (u.a. Bohnsack 1999, S. 26ff.; 2003, S. 45 u. S. 135f.), die das Individuum oder die Gruppen aus ihren je verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen als Orientierungsrahmen mitbringen.

Die in diesem Artikel vorgestellten kurzen Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern entstammen einem Unterrichts-Treatment zum Globalen Lernen, das sich die Aufgabe setzt, auf inhaltlicher und unterrichtsmethodischer Ebene Wirkungen anzuregen im Übergangsbereich zwischen explizitem theoretischen und implizitem atheoretischen Wissensbereich. Da sich sowohl die Inhalte um Themenfelder drehen, zu deren Beurteilung das Einbeziehen ethischer Werte relevant sind, als auch die behandelten Konzepte explizite ethische Beurteilungen von Sachverhalten aus dem Themenfeld „Globalisierung/Globales Lernen" enthalten, sind die theoretischen Wissensbestände im Verlauf der Unterrichtseinheit kommunikativ durchgehend explizit. So soll es bei den Schülerinnen und Schülern, in Abhängigkeit von ihren je subjektiven impliziten Wertorientierungen, zu einem Vergleichen zwischen den kommunizierten expliziten theoretischen Wissensbeständen und ihren je eigenen theoretischen Wissensbeständen und impliziten Orientierungen kommen. Da die Lernarrangements selbststeuernd und im Peermilieu diskursiv angelegt sind, konfrontieren sich die Jugendlichen in weiten Bereichen wechselseitig selbst mit Wertansprüchen.

Worin das Potential eines Forschungsansatzes liegt, der die Agierenden ihre Lernerfahrungen selbst formulieren lässt und die Unterscheidung zwischen Werturteilen und Werthaltungen reflektierend rekonstruiert, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

C(m): Ich find im Unterricht was wir da aufschreiben des hat kaum noch Bezug zur Realität. Also wenn wir des jetz-: angenommen wir hätten des jetz in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung. Ja diese Nachteile Vorteile. Nja schön. Und des hätt mer dann gelernt. Aber wenn (wir uns): jetz mit dem Thema selber befassen und solche Sachen wie Ausbeutung der Arbeiter. Und wie viel Prozent jetz von dem Preis vom Bananenimport geht jetz wirklich an irgendwelche Firmen und wie viel an die Arbeiter. Des hätten wir nie gelernt. Und wenn wirs gelernt hätten dann wärs-: hätts ein nicht so (.) ähm ge-: hätts ein nich so wirklich intressiert. Und jetz kann man solche Sachen-: die hat man jetz eigentlich für immer gelernt. Und nich nur für die nächste Stunde wies normalerweise läuft. //mhm//

Dass auf der Textoberfläche des Gesagten z.B. angeführt wird, die Unterrichtsinhalte in der Schule hätten „kaum noch Bezug zur Realität", dass gleichzeitig aber den im Treatment behandelten Unterrichtsinhalten hoher Realitätsbezug zugewiesen wird, obwohl sie sich auf thematischer Ebene nicht unterscheiden von solchen, die im sonstigen Unterricht behandelt werden („angenommen wir hätten des jetzt in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung"), stellt auf expliziter Ebene einen Widerspruch dar. Wie kann dieser aus Forscherperspektive verstanden werden? Im hier vorgelegten Beispiel konnten durch den dokumentarischen Ansatz bei dieser Diskussionsgruppe an impliziten Orientierungen Wünsche nach Ernstgenommenwerden im schulischen Lernen und Bedürfnisse nach Freude am Lernen, sowie Wünsche nach gemeinsamem Lernen (Freude an der Auseinandersetzung miteinander), selbst gestaltendem Lernen und zukunftsorientiertem Lernen rekonstruiert werden; emotionale Aspekte stellen also bedeutsame Faktoren dar. Zudem wird hier ein Thema initiiert, das im Verlauf der gesamten Gruppendiskussion von dieser Gruppe ausdifferenziert wird – das Streben nach komplexen Wissensbeständen. Die Jugendlichen definieren sich feststellbar über Wissen, haben das Gefühl, nicht genug zu wissen und empfinden einseitige Darstellungen als unterkomplex; zudem deutet sich an, dass Unterricht oftmals als zu stark problemorientiert empfunden wird, dass die negativen Aspekte von Themen dominieren.

Wenn der Unterschied zwischen expliziten Wissensbeständen und impliziten Orientierungen nicht methodisch kontrolliert untersucht wird, kommt man zu fehlgeleiteten Aussagen im Bereich des wertorientierten Lernens und es werden unterkomplexe didaktische Konsequenzen gezogen für die Anlage von Unterrichtsarrangements.

Für mögliche geographiedidaktische Studien bedeutet dies also zu trennen zwischen dem, was die beteiligten Schülerinnen und Schüler an Beschreibungen, Bewertungen oder Wertaussagen aus theoretischen Wissensbeständen (z.B. Grundprinzipien nachhaltiger Produktion, Konzepte verantwortlichen Konsums, Konzepte Fairen Handels, Konzepte von Interkulturalität) in ihren Diskursen oder Erzählungen kommunizieren, d.h. z.B. als sozial erwünscht vermutete Wertäußerungen und den dahinter liegenden impliziten Werthaltungen; gleiches gilt für die Schüleraussagen zur eingesetzten Unterrichtsmethodik. Die dahinter liegenden Orientierungen, die den konjunktiven Erfahrungsräumen Schule, Unterricht, Peer-Lebenswelt usw. entstammen, können erst unter Anwendung der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden.

Gegenstand der Studie

Explizite Wissensbestände wie Leitbilder der Nachhaltigen Entwicklung, des Globalen Lernens oder der Umweltbildung zeichnen sich durch starke Wert- und Normorientierung aus. Viele geographiedidaktische Arbeiten setzen sich das Ziel, das Ausbilden, Einüben und Anwenden von Kompetenzen zu ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen, sich begründet und systematisch in geographisch relevanten Situationen zu entscheiden und sie zu befähigen, „potentiell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen" (Nationale Bildungsstandards Geographie, DGfG 2007, S. 26). Die Erhöhung von Handlungsbereitschaft soll über die Vermittlung von Urteils-/Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz herbeigeführt werden. So sollen sich Schülerinnen und Schüler z.B. „in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z.B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Patenschaft, Verkehrsmittelwahl, Müllvermeidung)" (a.o.O., S. 28).

Erstellt wurde ein zusammenhängendes Lernarrangement mit Projektcharakter für die 10. Jahrgangsstufe im Fach Geographie (Themenbausteine: Prozesse der Globalisierung; globale Modeindustrie; global und/oder lokal essen), das den Erwerb komplexer politischer, personaler und sozialer Kompetenzen anregen soll, aufbauend auf grundlegenden theoretischen Überlegungen zu einer Didaktik Globalen Lernens:

- *kooperative und selbstkonstruierende Lernmethoden* regen Prozess des Anzeigens (z.B. Benennen, Recherchieren) von Bedeutungszuweisen an Sachzusammenhänge, Handlungszusammenhänge, Wertzusammenhänge und von deren Interpretation (z.B. Reflektieren, Bewerten; vgl. u.a., Wilhelmi 2004; 2010, Meyer/Felzmann/Hofmann 2010) an und fördern so die Auseinandersetzung mit sozialen Grundlagen (Werte, Normen, Motive; vgl. z.B. Schrand 1995, ausführlich bei Becker 2008) der Bedeutungskonstruktionen in gemeinsamen Erfahrungsräumen (z.B. Hasse 1995; Köck 2006; Bahr 2010; Schreiber/Edler/Schawe 2010),
- *Verständnis über systemische Zusammenhänge* menschlichen Zusammenlebens wird gefördert (Wirtschaftssysteme, soziale System, ökologische Systeme usw.; vgl. z.B. Luhmann 1997; Treml 2000; Seitz 2002b; Köck 2004; Haversath 2010; Rempfler/Uphues 2010),
- *Auseinandersetzung mit Systemen, Entwerfen von Handlungslinien und Diskussion über Handlungslinien* macht vertraut mit Orientierungsvorgängen (vgl. u.a. Scheunpflug/Schröck 2002; Köck 2005a, 2005b; Van der Schee 2003),
- *reflektierendes Entwerfen von Handlungslinien und Herstellen von relativer Übereinstimmung in Abstimmungsprozessen* unterstützt Fähigkeit mit Unsicherheit produktiv umzugehen und Ausbildung sozialer interaktiver Kompetenzen (z.B. Habermas 1981a, 1981b; Rhode-Jüchtern 1995; Schreiber/Edler/Schawe 2010; Seitz 2002a, 2002b; Scheunpflug 2007; Asbrand 2009; Wilhelmi 2010).

Aus den im Anschluss durchgeführten Gruppendiskussionen werden die Bedeutungen, die die Lernenden ihren Lernprozessen und den daraus erwachsenden Handlungsmöglichkeiten selbst zuweisen, rekonstruiert. Eine grobe Orientierung zur Untersuchung der Äußerungen bilden die folgenden Kompetenzen, mit der Handlungsfähigkeit in der Weltgesellschaft beschrieben werden kann (vgl. Asbrand 2009a, S. 245f.): Reflexionskompe-

tenz, Kompetenz, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, Fähigkeit zur Perspektivübernahme vor dem Hintergrund der Problemstellungen abstrakter Sozialität und Fähigkeit, mit Unsicherheit produktiv umzugehen.

Untersuchungsdesign

Bei den in der Studie untersuchten Lerngruppen und den daraus hervorgehenden Diskussionsgruppen handelt es sich um Realgruppen: Als homogene Gruppen gleicher Altersstufe teilen die an der Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler die konjunktive Erfahrung der hinsichtlich der vermittelten Wissensbestände im Wesentlichen expliziten theoretischen Welt des Gymnasiums (vgl. Asbrand 2009). Sie sind Expertinnen und Experten unterrichtlicher Interaktion, die meist noch immer von Formen des Lehrervortrags dominiert wird und deren Themen ihrer Lebenswirklichkeit oft fern sind. Insofern verfügen sie über eine Vielzahl von Erfahrungen und daran geknüpfter Strategien, in den mit ihrem schulischen Alltag verbundenen Lernarrangements zu agieren und entsprechend über in der Gruppe erzeugtes explizites Beschreibungs- und Bewertungswissen und implizite Werthaltungen und Orientierungen innerhalb des Erfahrungsraumes Unterricht.

In der vorliegenden Studie wurde die hierfür konzipierte Unterrichtseinheit im ersten Durchgang der Hauptstudie innerhalb des Geographieunterrichts des Gymnasiums W durch den Fachlehrer in zwei Klassen durchgeführt, der Klasse *10christian* (4 Schülerinnen und 18 Schüler) und der Klasse *10emilia* (17 Schülerinnen und 6 Schülern). Die vom Geschlechterverhältnis her verschiedenen Klassen eröffnen möglicherweise bei weitergehenden Untersuchungen den Vergleichshorizont geschlechtsspezifischer Unterschiede, da davon ausgegangen werden kann, dass sich Lernprozesse innerhalb der Klassenverbände diesbezüglich hinsichtlich der expliziten und impliziten Strukturen unterscheiden. Die Auswahl ergab sich aus der Zielstellung zwei Klassen zu finden, die seit zwei Jahren von derselben Lehrkraft im Fach Geographie unterrichtet werden. Im zweiten Durchgang der Hauptstudie wurde die Unterrichtseinheit in zwei Lerngruppen durchgeführt, *HB_Gruppe 1* (3 Schülerinnen und 12 Schüler) und *HB_Gruppe 2* (12 Schülerinnen und 4 Schüler), die an einem Hochbegabtenprogramm des Bezirkes Z teilnahmen. Die Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 16 Jahren, die aus verschiedenen Klassen von verschiedenen Gymnasien stammten, besuchten einmal wöchentlich zusätzlichen Unterricht am Nachmittag in einer im Bezirk V zentral gelegenen Schule U, der sie selbst nicht angehörten. Aufgrund der nicht bekannten Herkunft der Schülerinnen und Schüler kann über deren Vor-Lernerfahrungen nichts gesagt werden. Dass die Zusammensetzungen der Diskussionsgruppen bezüglich der Geschlechterverhältnisse keine gleichmäßige Verteilung aufweisen, ist den Schwierigkeiten des Feldzugangs zuzuschreiben. Allerdings steht dies zum einen der dokumentarischen Interpretation nicht im Wege und zum anderen ergeben sich für Folgestudien daraus weitere mögliche Vergleichshorizonte.

Mit einbezogen wurden aus vorgeschalteten Erhebungsphasen weitere drei Gruppendiskussionen, die nicht transkribiert wurden und weitere vier transkribiert vorliegende Interviews, die im Anschluss an die zweite Pilotstudie durchgeführt worden waren und dem Zweck der Hypothesengenerierung im Sinne der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1979) dienten; Sozialdaten wurden für diese Studie nicht erhoben.

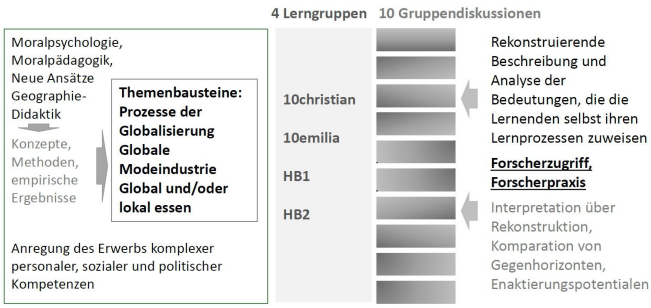


Abb. 1: Überblick zur Konzeption der Hauptstudie (eigene Darstellung)

Die Forschungsarbeit lässt sich in folgende Phasen gliedern:

- *Phase 1:* fachliche und didaktisch-methodische Recherche und Entwicklung der ersten Fassung des Treatments, das anschließend von zwei Experten zum „Globalen Lernen" (Vertreter der Verfasser des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung", Vertreter des Hamburger Ansatzes zum Globalen Lernen) geprüft und bewertet wurde.
- *Phase 2:* Durchführen der ersten Pilotstudie mit einer 10. Klasse und deren Geographielehrer, um Erfahrungen zu sammeln mit den Beteiligten in den Lehr-/Lernprozessen des Treatments; die im Anschluss erfolgten drei Gruppendiskussionen dienten zur Hypothesengenerierung und zur Modifizierung des Treatments.
- *Phase 3:* Durchführen der zweiten Pilotstudie mit einem W-Seminar der Jahrgangsstufe 11 (G 8 Bayern), um das modifizierte Treatment zu erproben; im Anschluss daran wurden vier leitfadenorientierte Interviews durchgeführt zur weiteren Hypothesengenerierung und Hypothesenvertiefung und in einem ersten Zugang mit der dokumentarischen Methode interpretiert.
- *Phase 4:* Durchführen der Hauptstudie mit den oben beschriebenen Lerngruppen. Im Rahmen der Hauptstudie wurden also insgesamt zehn Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren durchgeführt, ausführlich dokumentarisch interpretiert und der komparativen Analyse unterzogen. Jeweils drei davon stammen aus den Klassen *10christian* und *10emilia* des Gymnasiums W; je zwei aus der Durchführung des Unterrichtskonzeptes in zwei Klassen des Hochbegabtenprogramms des Bezirkes Z.

Inklusive der oben dargelegten Transskripte aus den vorgeschalteten Erhebungsphasen können 13 transkribierte Texte als Datengrundlage dieser Studie angeführt werden. Die Ergebnisse wurden gewonnen in den Forschungswerkstätten unter Leitung von Frau Dr. Juliane Lamprecht (FU Berlin, ces) am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der FAU Erlangen-Nürnberg; sie wurden diskursiv abgeglichen und verdichtet in verschiedenen Workshops des ces in Berlin und Hamburg und des Weiteren auf dem Magdeburger Methodentreffen für qualitative Sozialforschung vorgestellt und diskutiert.

Ergebnisse der Studie – Typen Globalen Lernens

In der dem Artikel zu Grunde gelegten Studie (Applis 2012) konnten drei sinngenetische Schülertypen Globalen Lernens (im Folgenden ausschnittsweise dargestellt) rekonstruiert werden, die auf verschiedene Weise komplexe Aufgaben mit globalen

Themenstellungen bearbeitet haben. Es haben sich drei Erfahrungsräume und Themenfelder rekonstruieren lassen, bezüglich derer sich Art und Gewichtung der Erarbeitung von Typus zu Typus unterscheiden: die Bedeutung der Lehrerrolle, die Bedeutung der SchülerInnen-Interaktion und die Art der Bearbeitung komplexer Wissensordnungen. Dabei wird sich auf Erkenntnisse zur Auswertung von Bewertungslogiken aus der Studie von Juliane Lamprecht (2012) bezogen. Sie zeigt, welche Bedeutung Bewertungslogiken für Tradierungs- und Transformationsprozesse in Lehr-Lern-Interaktionen zukommt. Die sinngenetische Typenbildung erfolgt – abweichend von bisherigen Typenbildungen in der dokumentarischen Forschung – gruppenübergreifend – in einer Gruppe finden sich also ggf. mehrere Typen –, weil angenommen wird, dass mit Themenwechseln, die die Gruppen vollziehen, auch Orientierungsrahmen gewechselt werden. Eine soziogenetische Typenbildung, wie sie im Rahmen einer dokumentarischen Rekonstruktion den zweiten Schritt bilden würde, entfällt entsprechend, auch, weil für diese Studie keine Sozialdaten erhoben wurden. Für künftige Studien sollte darauf jedoch nicht verzichtet werden, da auf Grund der Forschungslage (vgl. z.B. Asbrand 2008) angenommen werden kann, dass milieuspezifische Voraussetzungen für die Effekte von Lehr-Lernarrangements im Feld des Globalen Lernens von Bedeutung sind.

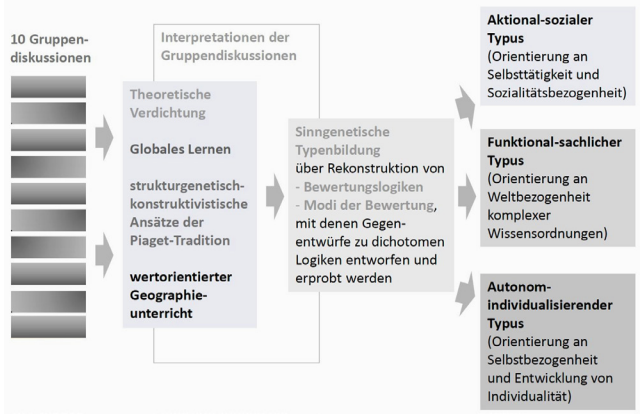


Abb. 2: Überblick zur Typenbildung und rekonstruierten Typen Globalen Lernens, (eigene Darstellung)

Typus 1 – Aktional-sozialer Typus

Für diesen Typus ist es wichtig, sich ausprobieren zu können im Organisieren und im Erarbeiten von selbst gewählten Lerninhalten; die Erfahrung von an Handlungspraxis orientierter Gemeinschaft in Unterrichtsprozessen ist generell von großer Bedeutung. Soziale respektive sozial-ethische Bewertungslogiken dominieren bei der Erarbeitung von allen oben genannten Themenfeldern.

Die hierarchische Grundstruktur von Unterricht verhindert aus der Sichtweise dieses Typus gelingende Unterrichtsprozesse, weil der Lehrer keine Lehr-Lernarrangements jenseits der Grundelemente des hierarchisch-dichotomen Unterrichtskonzeptes (Wissenshoheit der Lehrperson, Bewertungshoheit der Lehrperson, Frontalunterricht) bereitstellt, wie im folgenden Ausschnitt der Gruppe *10christian2(m)* zum Ausdruck kommt:

E(m): Freiarbeit einfach mal. Des-: des-: es wurd nicht gesagt-: es gibt keine Optimallösung. Hat er auch äh gleich gesagt der Herr Z es gibt Individuallösungen. //mhm// Also jedes-: alles hat irgendwo seine Richtigkeit. Sei=s des Plakat. Sei=s (.)des andere. // mhm// Aber die würden auch anders ähm funktioniern die Plakate. Denk ich mal. //ok//

D(m): Und dann ham wirs halt untereinander erklärt und des war halt schon cool irgendwie zu sehen wie die anderen gearbeitet ham.

B(m): Oder wie die anderen von dem Thema gedacht ham. Und dann denk man-: dann denkt man ah so kann mer des ja auch sehen von der Seite. Und nicht nur von der Seite von der-: wo wir des betrachtet haben. //mhm// 00:47:48-3

Die fallübergreifend rekonstruierbare starke Orientierung am eigenen Tun kommt zum einen implizit in der Wertschätzung der im Rahmen der Unterrichtseinheit erarbeiteten Produkte und zum anderen in der Wertschätzung des Ertrags der Auseinandersetzung miteinander im Diskurs zum Ausdruck. Explizite Bewertungen erfolgen in den Diskussionen der Gruppen, aus denen der Typus 1 rekonstruiert wurde, vor allem zu erfahrenem Lehrerverhalten. Wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe *10christian1* zu sehen ist, wird übliches, aus dem Erfahrungskontext der Gruppe stammendes Lehrerverhalten („so Frontalunterricht") in Gegenhorizonten stark negativ attribuiert: es wird einem „alles so vorgebetet", vom Lehrer werden die „Schwerpunkte" vorgegeben, man kann nicht auf das „eingehen, was einen so wirklich intressiert". Dieser Typus wehrt sich in der Bewertung der Lehrerrolle gegen das dichotome Konzept, dass einer/eine allein entscheiden könne, was wichtig und interessant sei und es dann den anderen (den hierarchisch untergestellten Schüler) einseitig vermitteln dürfe:

A(m): Also ich fand eigentlich dieses freie Arbeiten: sehr gut. Ma hatte zwar immer so ne Grundaufgabe. Aber letztendlich wars dann trotzdem einm überlassen wie mas des jetzat rausfindet und sich des aufteilt selbst untereinander. Und ich find wenn=ma des selber erarbeitet (.) merkt=ma sich das wesentlich eher als wenn des jetzt irgendn Lehrer von sich gibt unds einm erklärt.

B(m): Also des war auf jedn Fall besser also so Frontalunterricht weil man einfach selbst was gemacht hat und es wurde einen nicht alles so vorgebetet sozusagen. //mhm//

C(m): Man konnte ja auch da entscheiden was einem selber wichtig ist oder ähm also wichtig von Unwichtigem selber unterscheiden. Wobei im Unterricht man einfach nur das kriegt was man lernen muss. //mhm//

B(m): Ja man konnte seine eigene Meinung auch gut einbringen. Also besser als jetz im normalen Unterricht würd ich jetz sagen in den Diskussionen.

A(m): Vor allem man konnt halt auch irgendwie so seine eigenen Schwerpunkte mit rein setzen. So wenn du jetzat im Unterricht sitzt dann lernst du genau des eine (.) und da is=es erst mal egal ob dich des intressiert oder nicht. Und jetzat in dem Projekt da konnte ma dann eben (.) auf des genau eingehen was einen so wirklich intressiert hat. Und des hat dann auch nen größren Lerneffekt. (5)

Als Ertrag der SchülerInnen-Interaktion können folgenden Inhalte rekonstruiert werden: Spaß/Freude, Wettkampferleben, Erleben von persönlichem und gemeinsamen Lernen und Kennenlernen von anderen Perspektiven (vgl. Applis 2012, S. 225ff.).

Typus 2 – Funktional-sachlicher Typus

Die Jugendlichen aller untersuchten Gruppen definieren sich über einen intellektualisierenden Weltzugang und haben das Gefühl nicht genug zu wissen über Vorgänge in der außerschulischen Welt; bei Typus 2 steht diese Orientierung im Zentrum. In Bezug auf die Einschätzung der Rolle von Schule und Lehrer bspw. in der Forderung nach „Realitätsbezug" von

Lerninhalten zeigt sich eine klare Zukunftsorientierung der Jugendlichen.

Der Lehrer soll hierbei seine Autorität als Instanz zur Vermittlung von Wissen und Weltzugang also nicht aufgeben, sondern sinnvoll erfüllen, damit man etwas für die eigene Zukunft lernt; gleichberechtigte Interaktionsordnungen zwischen Schülern und Lehrern werden zumindest in dem Sinne als Grundlage für gelingende Lehr-Lernprozesse angesehen, als dass darin wechselseitige Wertschätzung zum Ausdruck kommt. Zum anderen muss der Lehrer, um Zugang zu Wissen zu ermöglichen, auch über dirigistische Kompetenzen verfügen: Er muss Arbeitsprozesse anleiten und begleiten können, wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe *HB1_Gruppe2(w)* zum Ausdruck kommt, indem auch der Praxisbezug (Orientierungswissen) der Wissensinhalte behandelt wird.

D(w): Also lohnen würd sichs meiner Meinung nach auf alle Fälle weil selbst wenn von dreißig Schülern in einer Klasse jetzt zwei darüber nachdenken reicht des schon was um auf lange Sicht gesehn etwas zu verändern und dass dann irgendwann mal irgendwann alle nachdenken mal über so was
E(w): /Wobei die Frage ist wiederum wie man des in der Schule macht weil wenn mans so macht wie wirs etzt gemacht haben dann denk ich würde des schon ziemlich viel bringen aber wenn mans jetzt wieder nur an die Tafel schreiben würde dann denk ich mal dass dann nicht so erfolgreich wäre
A(w): /Hängt von der Klasse ab
D(w): / E s gibt bestimmt viele Klassen bei denen würde des sehr viel wirken
A(w): aber meine Klasse ist eine Chaotenklasse
D(w): / m e i n e auch((lachen und seufzen))
A(w): meine Klasse ist eine tolle Chaotenklasse da würde des gar nichts bringen da würden alle nur auf Durchzug stellen (.) des wär dann total egal
D(w): /Hm ja (.) bei meiner auch.
E(w): /Bei meiner auch.
A(w): oder wir bräuchten eine Autoritätsperson (ironisch gesprochen) eine Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer ( )
B(w): Also ich glaub auch dass die Unterrichtsform die jetzt wir gemacht haben eher dafür geegnet ist da so nen Anstoß zu geben als etzt der typische Aufsatz Warum sollte man darüber nachdenk wo seine Kleidung herkommt (lachen))
B(w): also ich glaub da @(2)@ da wär der Erfolg ziemlich klein (.) also da wär wär des etzt @eher geeignet@ (2)

Wissen vermag zu Einsichten zu führen, welche wiederum Verhaltensänderungen nach sich ziehen können – hierin kommt eine positive Orientierung an den Möglichkeiten schulischer Wissensvermittlung zum Ausdruck. Ob eine solche Möglichkeit besteht, hängt von der Art der Erarbeitung ab (den verwendeten offenen, kooperativen und diskursiven Verfahren wird hohe Wirksamkeit zugeschrieben gegenüber individualisierten Verfahren), vor allem aber davon, ob die Lehrkraft in der Lage ist, deren Ablauf zu organisieren. In den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler kommen auf impliziter Ebene eine starke positive Orientierung am Wissenserwerb zum Ausdruck, denen negative Erfahrungen misslingender Autoritätswahrnehmung entgegen stehen („wir bräuchten eine Autoritätsperson […] Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer").

Typus 3 – Autonom-individualisierender Typus

Implizit wünschen sich die Jugendlichen fallübergreifend Unabhängigkeit. Auf der Ebene der Unterrichtsinhalte drückt sich dies bspw. im Ablehnen von starken normativen Forderungen aus: Die Jugendlichen wollen auch Beispiele kennenlernen für gelingende Mensch-Mensch- und Mensch-Umwelt-Interaktionen, um zu autonomen Einschätzungen von Vorgängen in der außerschulischen Welt gelangen zu können.

Wie oben angeführt wurde, zeigt sich auf expliziter und impliziter Ebene, dass Schulunterricht oftmals als zu stark einseitig im Sinne von problemorientiert empfunden wird (vgl. u.a. Applis 2012, S. 171ff., S. 198ff.). Mit dieser einseitigen – und damit unterkomplexen – Anlage von Wissensordnungen in Unterrichtsinhalten, welche mit dichotomen normativen Implikationen verbunden sind, setzen sich die Jugendlichen, die Typus 3 zugeordnet werden können, differenziert auseinander: Es werden gemeinsam komplexe moralische Logiken im Diskurs entwickelt (vgl. ausführliche Interpretationen Applis 2012, S. 189ff., S. 203ff., S. 334ff., S. 237ff.):

- *Logik der Effektivität:* Moral, pointiert formuliert, muss sich auch rechnen, d.h. einer ökonomischen Logik folgen. Verantwortung zu übernehmen, macht entsprechend um so mehr Sinn, je mehr man damit bewirken kann oder je mehr für einen selbst das Erlangen eines Vorteils möglich ist; ob „Effektivität im moralischen Konsum" vorliegt, muss einer Prüfung unterzogen werden dürfen, das „Labeln" von bestimmten Produkten als „moralisch an sich gut" reicht nicht als Begründung.
- *Logik der Gleichberechtigung/Logik der Anerkennung der Rechte anderer:* Sozialität als Ausdruck wechselseitiger Abhängigkeit hat einen hohen Verpflichtungscharakter, weil man selbst nicht in Verhältnissen mangelnden Schutzes von Grundrechten leben möchte.
- *Logik der Autonomie:* Verantwortungsübernahme sollte vor allem aus eigener Entscheidung heraus erfolgen; zu starker (auch moralisierender) Druck kann Verantwortungsübernahme behindern und darf als Begründung dafür dienen, Verantwortungsübernahme abzulehnen.

Y: @.@ Ok. Ähm und wie schätzt ihr jetz so für euch selbst die Möglichkeit ein da was zu verändern? 00:21:33-4
C(w): Als einzigster kann man da nichts verändern. Es müsst-: es muss sein-:
A(w): /Ja mit-: mitwirken-:
C(w): die Ma-: die Masse kann nur was verändern. Weil wenn ich jetz sag ok ich kauf jetz nur noch im glore ein. Dann freun sich die Arbeiter dass sie Geld bekommen aber des sin-: als einzigester Mensch kann man einfach nich so viel kaufen dass es dann einfach allen Arbeitern in China gut geht. //mhm// Es müssten einfach-:
A(w): /Aber-:
C(w): Die Masse muss es einfach bestimmen
A(w): /Aber die Masse besteht aus einzelnen Personen und da muss jede einzelne Person irgendwas machen. Und auch wenn sich die einzelne Person vielleicht blöd vorkommt weil sie meint sie is alleine (.) glaub ich einfach dass man von sich selber aus einfach anfangen muss. Und entweder des entwickelt oder des entwickelt sich nich. Was mer halt irgendwie-:
B(w): Und ich glaub mittlerweile is man in dieser Frage nicht mehr alleine wie des is mit den Arbeitern. Ich glaub es gibt schon (.) ähm genügend ähm Gruppen sag ich jetz mal oder so die sich auch dafür einsetzen. Aber ich muss auch sagen (.) dass es-: ich find ich-: für mich dann doch irgendwo anstrengender is sich für die ähm (.) sag ich jetz mal äh ((räuspern)) für mich anstrengender is des Geld herzubringen um jetz da im glore einkaufen wie einfach in H&M zu rennen und sich n fünf Euro Top zu holen und wieder raus zu gehn. // mhm//
F(w): Ich finde halt das was mich auch noch halt irgendwie stört oder warum ich jetz nich da hin gehen würde wär

weil ich überhaupt net sicher sein kann ob des Geld dann wirklich bei denen ankommt-:
A(w): /Ja genau des is des Problem! Des hat nämlich meine Mutter auch gemeint-: des is-: was die zum Beispiel bei fair trade verkaufen is zum Teil einfach-: oder des Geld-: den Geldbetrag den die verlangen da verlangen die selber zwei Drittel. Und gut an die Arbeiter geht schon mehr im Gegensatz zu normalen Produkten aber dafür verdienen die Geschäfte auch wieder viel viel viel viel mehr und da weiß mer eben-: wie gsagt es stimmt schon du hast kei-: du hast als Konsument keine-: keine Ahnung wie viel davon ankommt und wer was behält an dem Geld-: von dem Geld her.

Hierin verbinden sich der an Autonomie und Individualität orientierte Wunsch nach Erfahrung von Selbstwirksamkeit mit dem Wunsch nach Verwertbarkeit von schulischen Wissensbeständen im außerschulischen Kontext. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt in einem souveränen, sich vom normativen Impetus der Diskussionsleiterinvention distanzierenden Modus: In einer klaren Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis werden mögliche Einwände gegen ein persönliches Engagement über verantwortliches Einkaufsverhalten in intellektualisierender Weise erarbeitet, wobei die genannten Logiken der Verantwortung bedient werden.

Fazit

Typusübergreifend kann festgestellt werden, dass beim Entwurf künftiger Unterrichtseinheiten wertorientierten Geographieunterrichts und Globalen Lernens verstärkt berücksichtigt werden sollte, es Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, in methodisch auf Selbststeuerung und Kooperation hin ausgelegten Lehr-/Lernarrangements an Konsensbildung mitwirken zu können in realen oder semirealen Situationen, in denen sich verschiedenen normative Positionen gegenüberstehen.

Nach den vorliegenden Ergebnissen aus den Bereichen der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung, die u.a. auch in Politikpädagogik und Politikdidaktik einfließen, muss, will man die Kompetenzbereiche Beurteilung/Bewertung und Handlung ansprechen, handlungsorientiert moralische Urteilsfähigkeit in sozialen Kontexten gefördert werden, die das Erleben reflektierend-diskursiver Auseinandersetzung mit moralischen Affekten unter Gleichaltrigen ermöglichen, um so die Förderung der Ausbildung eines reflektierten Selbstkonzeptes anzuregen, das sich bewusst von seinem Selbstbild her über das Einbeziehen von Werten und Normen in Entscheidungsprozessen versteht. Für das Fach Geographie, das sich von seinem Selbstverständnis her als geeignet ansieht, die oben dargelegten Leitbilder zu vermitteln, wird im diesem Artikel zu Grunde gelegten Unterrichtskonzept (Applis 2012, S. 97ff.) entsprechend auf Theorien und Methoden der strukturgenetisch-konstruktivistischen Piaget-Tradition zurückgegriffen, um deren Implementierung im Fachunterricht auf deren Wirksamkeit hin zu untersuchen (vgl. Applis 2012, S. 42ff. u. S. 57ff.; Applis/Ulrich-Riedhammer 2013). Die Grundthese der Forschung zur moralischen Urteilsfähigkeit ist, dass durch moralisches Konflikterleben die je eigenen Strategien der Beurteilung als nicht hinreichend erfahren werden, so dass die Person, um ihr Selbstkonzept wieder in ein Gleichgewicht zu bringen, ihr wertbezogenes Denken und die ihr zur Verfügung stehenden Argumentationsmuster reorganisieren muss. Für die Bildung bedeutet dies, Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzung zu schaffen, eine Differenzierung moralrelevanter Kompetenzen anzustreben und eine Sensibilisierung für das Erkennen von Situationen, in denen das Einbeziehen von ethischen Werten relevant ist, zu erzeugen.

Ergänzt werden könnte das Vermitteln von Kenntnissen zu ethischen Werten und zu Sicherheit im Umgang mit philosophischen Argumentationsfiguren einzelner ethischer Konzepte (z.B. utilitaristische Argumentationen in der Umwelt- und Wirtschaftsethik, Gerechtigkeit in der politischen Ethik, Verantwortungsethik – vgl. Applis/Scarano 2014).

Die Studie kann über die rekonstruktive Interpretation mit Hilfe der dokumentarischen Methode zeigen, dass sich Vergleichshorizonte bei Schülerinnen und Schülern durch das Arbeiten in komplexen unterrichtlichen Lehr-Lernarrangements verändert haben, dass – insofern Handeln als Bewertungshandeln betrachtet wird – Modi der Bewertung und Bewertungslogiken von Handeln komplexer geworden sind und dass sich Schülerinnen und Schüler der Notwendigkeit komplexer Betrachtungsweisen von Welterscheinungen und Vorgängen in Welt bewusst geworden sind. Damit ist auch Einfluss genommen worden auf die Komplexität der Alltagspraxis unterrichtlichen Handelns in dem Sinne, dass fallübergreifend rekonstruiert werden konnte, dass die Jugendlichen komplexe, kooperativ ausgerichtete unterrichtliche Verfahren bei der Behandlung von Globalisierungsphänomenen in Folge der Erlebnisse im Treatment bevorzugen. Explizite und implizite Wissens- und Verhaltensstrukturen wurden durch die unterrichtliche Intervention, die auf Überlegungen zum wertorientierten Lernen aus der Geographiedidaktik, auf ausgewählten theoretischen Konzepten aus dem Bereich des Globalen Lernens und auf grundlegenden theoretischen und praktischen Konzepten aus Moralpädagogik und Moralpsychologie basiert, erfolgreich zueinander in Spannungsverhältnisse gesetzt, um Lernprozesse anzuregen.

Literatur

Applis, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.

Applis, S./Scarano, N. (2014): Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik. Eine Annäherung. In: Geographie und Schule, Jg. 36, H. 209.

Applis, S./Ulrich-Riedhammer, M. (2013): Ethisches Argumentieren als Herausforderung. In: Praxis Geographie, H. 3. S. 24–29.

Asbrand, B. (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31. H. 1. S. 4–8.

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

Becker, G. (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim und Basel.

Birnbacher, D. (2003): Einführung in die analytische Ethik. Berlin.

Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.

Bohnsack, R./Nentwig-Geesemann (Hg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen.

Bohnsack, R./Nentwig-Geesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bohnsack, R./Przyborski, A., Schäffer, B. (Hg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Budke, A. (2012): Argumentationen im Geographieunterricht. Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geographie Education. Jg. 40. H. 1. S. 23–34.

Budke, A./Uhlenwinkel, A. (2011): Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In: Meyer, C./Roderich, H./Stöber, G. (Hg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin.

Habermas, J. (1981a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt a. M.

Habermas, J. (1981b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt a. M.

Hasse, J. (1995): Emotionalität im Geographieunterricht. In: Geographie & Schule, Jg. 17. H. 96. S. 13–17.

Hasse, J. (2010): „Globales Lernen" Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann. Münster. S. 45–62.

Haversath, J.-B. (2010): Das ist ja aufregend! Wenn Globalisierung und Transformation sich überlagern. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann. Münster. S. 149–164.

Hostenbach, J./Kauertz, A./Walpuski, M. (2011): Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 17. S. 261–288.

Köck, H. (2006): Willensfreiheit und Raumverhalten. In: Geographie und Schule, Jg. 28, H. 126, S. 24–31

Köck, H. (2005a): Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten I. In: GuiD, Jg. 33. H. 2. S. 94–104.

Köck, H. (2005b): Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten II. In: GuiD. Jg. 33. H. 3. S. 113–133.

Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Aufsatzsammlung. Frankfurt a. M.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim.

Lamprecht, J. (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden.

Leat, D. (1998): Thinking Through Geography. Cambridge.

Loos, P./Schäffer, B.(2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd.1 u. Bd. 2. Frankfurt a. M.

Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: Ders.: Ideologie und Utopie, S. 227–267. Frankfurt a. M.

Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie, S. 91–154. Neuwied.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.

Meyer, C./Felzmann, D./Hoffmann, K. (2010): Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, H. 5. S. 7–9.

Oser, F./Althof, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart.

Patton, M. Q. (2000): Utilization-Focused Evaluation. In: Stufflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (Hg.): Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston/Dordrecht/London. S. 425–438.

Rempfler, A./Uphues, R. (2010): Sozialökologisches Systemverständnis: Grundlagen für die Modellierung von geographischer Systemkompetenz. In: GuiD. Jg. 33. H. 4. S. 205–217.

Rhode-Jüchtern, T. (1995): Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, 17. Jg. H. 96, S. 17–27.

Scheunpflug, A. (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Hg. von VENRO. Bielefeld.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Stuttgart.

Schrand, H. (1995): Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten. In: Geographie und Schule, 17. Jg. H. 96, S. 7–12.

Schreiber, J.-R./Edler, K./Schawe, M. (2010): Didaktisches Konzept. (=Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung). Jg. 5. H.1.

Seitz, K. (2002a): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.

Seitz, K. (2002b): Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Butteregge, C./Hentges, G. (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen. S. 45–58.

Treml, A. K. (1996): Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Jg. 19 H. 1. S. 2–8.

Uhl, S. (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn.

Vancan, L. (2003): Towards an New Way of Learning and Teaching in Geographical Education. In: International Research in Geographical and Environmental Education, Jg. 12, H. 1, S. 59–63.

Van der Schee, J. (2003): Geographical Education and Citizenship. In: Education Research in Geographical and Environmental Education Jag. 12, H. 1, S. 49–53.

Van der Schee, J./Leat, D./Nankan, L. (2006): Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. In: Research in Geographical and Environmental Education, Jg. 15, H. 2, 124–133.

Weber, M. (1968): Die „Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (^{3}1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. von Johannes Winckelmann. Tübingen. S. 146–214.

Wilhelmi, V. (2006): Nachhaltigkeit und Umwelterziehung. Leitbilder des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie J. 36 H. 2. S. 4–9.

Wilhelmi, V. (2010): Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode". In: Praxis Geographie, H. 5, S. 37–49.

OStR Dr. Stefan Applis

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in den Fachbereichen Geographiedidaktik und Praktische Philosophie, Gymnasiallehrer. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des wertorientierten Geographieunterrichts und des Globales Lernens Didaktik und Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts, Empirische Unterrichtsforschung

Dorothea Taube

Lebensrealitäten im Zentrum der Wissensvermittlung – Afrikaspezifische Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Zusammenfassung
Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit afrikaspezifischen Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und den durch Referent/inn/en vermittelten Inhalten über den Lebensalltag in afrikanischen Ländern. Es wird aufgezeigt, dass der Prozess der Herausbildung des vermittelten Wissens in den Veranstaltungen durch das Zusammenspiel verschiedener Aspekte charakterisiert ist. Dazu gehören die institutionelle und diskursive Einordnung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in die Gesellschaft, die biographischen Hintergründe der Referent/inn/en und ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Schlüsselworte: *Referenten und Referentinnen, Wissensvermittlung, Lebensrealitäten, Afrika*

Abstract
The article deals with Africa specific development policy education workshops and the information about the everyday life in African countries delivered by experts. It illustrates the complex process of knowledge production, which is characterized by the interplay of different factors. Among these factors are the discursive and institutional embedment of development policy education within society, the biographical backgrounds of the experts and their perception of the constructed social reality.

Keywords: *Experts, knowledge transfer, life worlds, Africa*

Einführung

Wissen über den Lebensalltag von Menschen in Ländern des Südens zu vermitteln ist ein wichtiges Element der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und des Globalen Lernens und wird u.a. von Nichtregierungsorganisationen umgesetzt. Meist werden in diesem Kontext Referent/inn/en als Expert/inn/en zu Workshops oder in den Schulunterricht eingeladen. Sie zeichnen sich durch einen spezifischen biographischen Bezug zu Afrika aus, durch welchen sie als befähigt gelten, über Afrika zu informieren. Es zeigt sich im Folgenden, wie stark das dabei vermittelte Wissen von ihrem besonderen persönlichen Hintergrund geprägt ist und damit den durch sie selbst wahrgenommen Zuständen entspricht.

Die hier dargestellten Ergebnisse sind im Rahmen einer Einzelfallstudie mit qualitativem Forschungsansatz in einem afrikaspezifischen Projekt in einer deutschen entwicklungspolitischen Organisation entstanden. Es wurden Interviews bestehend aus einem narrativen und einem strukturierten Teil mit acht Referent/inn/en und einer Verantwortlichen der Einrichtung geführt und vier der interviewten Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen beobachtet.[1]

Anschließend wurden die gesammelten Daten der Interviews kodiert und somit dem Inhaltszusammenhang entsprechend bestimmten Kategorien zugeordnet. Die für die Kodierung wichtigen Kategorien ergaben sich aus bereits herausgearbeiteten Relevanzen theoretischer Vorüberlegungen (z.B. Kategorie: Erfahrung) und aus hypothetischen Schlussfolgerungen (z.B. Kategorie Wertebezug) d.h. abduktiv und ad hoc.

Die Auswertung der Ergebnisse wurde aus wissenssoziologischer Sicht vorgenommen. Zentral hierfür ist, den Prozess der Herausbildung von Wissen – die Wissensproduktion – nachzuzeichnen und die vielfältigen Aspekte aufzuzeigen, die die Herausbildung von Wissen über Afrika bestimmen. Neben der institutionellen und diskursiven Verankerung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als Einflussfaktor konnte eine Typologie von Referent/inn/en mit einem jeweils spezifischen Schwerpunkt bzw. Rückbezug auf ein bestimmtes Wissen herausgearbeitet werden. Diese Typologie dient als gedankliche Grundlage, um die in der Empirie zu findenden Zusammenhänge einzuordnen. Weiterhin wird dargestellt, wie auch die Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en die Gestaltung der Veranstaltungen wesentlich mitbestimmt.

Das Thema Afrika in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Laut dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wird mit Hilfe der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit das Ziel verfolgt, „das Leitbild einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung zu vermitteln, […] Interesse an Entwicklungsländern zu wecken, globale Zusammenhänge zu verdeutlichen und ihren Einfluss auf den einzelnen Menschen aufzuzeigen, zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt zu motivieren und entwicklungspolitisches Engagement in Deutschland zu unterstützen“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013b, Aufzählung, zweiter Absatz).

Länder des südlichen Afrikas werden zu den vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung genannten Entwicklungsländern gezählt und somit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit behandelt. Die überwiegend klischeehafte Darstellung der Lebensrealitäten in afrikanischen Ländern mit einer Fokussierung auf Themen wie Hunger,

Armut, Krieg etc. hat insbesondere seit den 1990er Jahren Kritik ausgelöst und zu einer größeren Themenvielfalt geführt. Im Zuge dessen wurden neue Arbeitsmaterialien und Methoden für Lehrende entwickelt, die zu einer differenzierten Betrachtungsweise befähigen sollen (vgl. u.a. Herrnleben 2004; Riepe/Riepe 2006; Schmidt-Wulffen 2007; 2010).

Auch die Einladung externer Referent/inn/en in den Schulunterricht entwickelte sich als eine weitere Option, die Informationsvermittlung zu den Lebensumständen der Menschen anschaulicher zu gestalten. Den Referent/inn/en wird auf Grund persönlicher Erfahrung, Biographie, Ausbildung und zum Teil politischen Engagements eine größere Kompetenz zur Vermittlung afrikaspezifischer Inhalte zugeschrieben (vgl. Elliesen 2009, S. 9). Der Einsatz von externen Referent/inn/en bzw. die stärkere Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Institutionen wird auch im Rahmen der Umsetzung des Konzepts des Globalen Lernens von der Kultusministerkonferenz gefordert (vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit 2007, S. 15; vgl. Asbrand 2009, S. 16). Angesichts dieser steigenden Bedeutung, die Referent/inn/en in der Vermittlung entwicklungspolitischer Inhalte zukommt, stellt sich die Frage: Welches Wissen über Afrika vermitteln die Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen und wie haben sie sich ihr Wissen angeeignet?

Wissen als Komponente der Manifestation von Wirklichkeit

Referent/inn/en der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit werden aufgrund ihres persönlichen Hintergrunds in Veranstaltungen zu afrikaspezifischen Themen eingesetzt. Wie eine Verantwortliche des Projektes im Interview darstellt, ist das Hauptkriterium für die Auswahl der Referent/inn/en ihr Bezug zu Afrika und das damit verbundene Wissen, welches sie sich durch ihren Aufenthalt oder ihre spezifische Tätigkeit in einem afrikanischen Land bzw. Projekt angeeignet haben.

In der Wissensvermittlung durch Referent/inn/en manifestiert sich damit ein zentraler Gedanke der heutigen modernen Wissenssoziologie: Wissen entsteht in sozialen Prozessen in einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft und kann daher keiner absoluten Wahrheit gleichgestellt werden. Peter L. Berger und Thomas Luckmann prägten mit ihrem Werk „Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit" (2010 [1966]) diesen sozialkonstruktivistischen Ansatz (Knoblauch 2005, S. 153). Sie definieren Wissen als „die Gewissheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben" (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 1). Wirklichkeit wird von ihnen verstanden als eine Konstruktion der Handelnden, für die ihr Wissen die entscheidende Komponente dafür ist, Wirklichkeit als solche anzuerkennen und zu begreifen (Knoblauch 2005, S. 153f.).

In diesem Sinne ist es die Aufgabe einer wissenssoziologischen Betrachtung zur Wissensproduktion, die gesellschaftlichen Prozesse die zur Manifestation von Wirklichkeit führen, genauer zu untersuchen. Ausgehend von der Annahme, dass Wissen in einem gesellschaftlichen Kontext entsteht und die Widerspiegelung dessen ist, was die Mitglieder einer Gesellschaft als Wirklichkeit ansehen, können die individuellen Erfahrungen, persönlichen Hintergründe, die Wirklichkeitswahrnehmung und die gesellschaftlichen Prozesse, die die Arbeit der Referent/inn/en und ihr Leben prägen, einen wichtigen Ansatzpunkt dazu bilden, die Herausbildung von Wissen nachzuzeichnen. Dies geschieht über die Beschreibung der Lebenswelt des Einzelnen (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 17). Der Begriff Lebenswelt beschreibt in diesem Zusammenhang eine „Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird" (Schütz/Luckmann 1984, S. 11).

Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden den Ausgangspunkt der intensiveren Beschäftigung mit den folgenden Aspekten: Im ersten Abschnitt werden die institutionelle und diskursive Verankerung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit als Einflussfaktor auf die Herausbildung von Wissen aufgezeigt und anschließend drei Typen von Referent/inn/en mit einem bestimmten Rückbezug ihres Wissens vorgestellt. Diesem folgt die detaillierte Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en. Dieser Teil lässt sich allerdings nur bedingt in die Typologie einordnen und wird daher von dieser losgelöst behandelt.

Institutionelle und diskursive Verankerung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist in der deutschen Gesellschaft sowohl institutionell als auch diskursiv[2] verankert und erfüllt die durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vorgegebene Aufgabe (siehe oben). Sie ist damit Teil der gesellschaftlichen Realität und stellt sich den Mitgliedern der Gesellschaft als ein „äußeres, zwingendes Faktum" dar (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 62). Die institutionelle und diskursive Verankerung sind dabei eng miteinander verbunden. Diskursiv gesetzte Bedeutungsschwerpunkte, Inhalte und Werte statten Institutionen mit einem Sinn aus und dienen damit der (Re)Produktion institutioneller Strukturen (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 74). So orientiert sich die Vergabe von finanziellen Mitteln durch das Bundesministerium für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit beispielsweise an Vorgaben oder Grundsatzpapieren zur Ausrichtung der Entwicklungspolitik (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung et al. 2007, S. 23ff.). Die Referent/inn/entätigkeit als Teil entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und damit auch der Entwicklungspolitik selbst ist somit durch Projekte bzw. Bildungsinstitutionen als vermittelnde Instanz institutionell eingebunden.[3]

Diskursiv richtet sich die Beschäftigung mit afrikaspezifischen Themen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Entwicklungspolitik noch immer schwerpunktmäßig an einem Interesse an der Entwicklung der Länder aus (vgl. Tröger 1993, S. 51; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013a). Ungeachtet der Forderungen nach einer größeren Themenvielfalt bei der Betrachtung afrikanischer Länder ist eine von Problemen charakterisierte Darstellungsweise weiterhin zentrale Legitimationsgrundlage deutscher Entwicklungspolitik. Das Bild eines entwicklungsbedürftigen Afrikas wird hierfür beständig (re)produziert. Dies geschieht auch im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die sich damit der normativ geführten öffentlichen Diskussion über Afrika anschließt (vgl. Rapin 1987, S. 294; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013a).

Biographische Erzählungen – biographiebestimmte Wissensvermittlung

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass sich ein Teil der Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen auf Wissen beziehen, welches

sie aus ihren eigenen biographischen Erfahrungen ableiten. Dieser besondere Rückbezug auf biographisches Wissen charakterisiert den ersten Typus von Referent/inn/en.

Häufig werden diese Referent/nn/en für Einstiegsveranstaltungen zum Thema Afrika in den Unterricht eingeladen. In den Interviews gaben die Referent/inn/en an, ein breites Themenspektrum in ihren Veranstaltungen abzudecken und sich mit Themen wie u.a. Alltagsleben, Essen, Geographie, historische Hintergründe, Vorurteile und vieles mehr zu beschäftigen.

Die interviewten Referent/inn/en, die diesem Typus zugeordnet werden können, haben teilweise mehrere Jahre in einem afrikanischen Land gelebt oder wurden dort geboren, bzw. haben verwandtschaftliche Beziehungen in afrikanische Länder. Die eigenen Erfahrungen bilden damit ein Spezialwissen, durch welches sich die Referent/inn/en von der deutschen Allgemeinbevölkerung abheben.

Sowohl die Referent/inn/en als auch die interviewte Projektverantwortliche gaben an, dass Veranstaltungen mit einem starken Bezug zu biographischen Erlebnissen von Lehrpersonen als sehr attraktiv empfunden werden. Markante Biographien aber auch Herkunft scheinen bei der Auswahl der Referent/inn/en durch die Lehrer/-innen von Bedeutung zu sein (V2 183,184). Hier deutet sich an, dass es den Lehrer/inne/n mehr um die Erfüllung eines authentischen Bildes geht als um die Vermittlung bestimmter Inhalte.

Ein weiteres Charakteristikum der Veranstaltungen ist die von den Referent/inn/en beabsichtigte Werteorientierung. Die Referent/inn/en betonen, dass sie über ihre erfahrungsbasierte Darstellung der Lebensverhältnisse afrikanischer Bewohner/-innen, Werte wie Toleranz, Aufgeschlossenheit und Respekt vermitteln und gleichzeitig einen Beitrag zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen leisten möchten.

Wissen und Erfahrungen gebunden an eine institutionelle Praxis – ausbildungsbestimmte Wissensvermittlung

Der zweite Typus von Referent/inn/en bezieht sich in den Veranstaltungen auf eine institutionelle Praxis, über welche ihnen bestimmte Inhalte vermittelt wurden z.B. Studium bzw. Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Obgleich durch Weiterbildungen und eigens gesammelte Erfahrungen neues Wissen hinzugekommen ist, bleibt das Interesse und die Ausrichtung des Wissens stark von der in der Ausbildung vermittelten Wahrnehmung bestimmt. Häufig wird in den Veranstaltungen Rückbezug auf den institutionellen Rahmen genommen und damit verbundenes Wissen und Erfahrungen vorgestellt.

Thematisch sind die Veranstaltungen somit stärker fokussiert als bei den Referent/inn/en der biographiebestimmten Wissensvermittlung. Beispielsweise berichtete ein Referent (R3) in seiner Veranstaltung von seiner Mitarbeit in einem deutschen Projekt zur Bekämpfung von HIV/Aids in Namibia. Im Zentrum der Veranstaltung standen die Beschäftigung mit der Gesundheitssituation im Land und die Rolle des Projektes. Daneben gewährte der Referent auch Einblick in seine Alltagserfahrungen als Entwicklungshelfer vor Ort (Veranstaltungsprotokoll R3 Teil 5–8). Das vermittelte Wissen setzt sich aus den Erfahrungen seiner institutionalisierten Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit zusammen und stellt damit ein Spezialwissen dar. Es verschafft dem Referenten R3 und vergleichbaren anderen Referent/inn/en entsprechende Legitimation zur Wissensvermittlung im entwicklungspolitischen Kontext.

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Referierenden über ihr Engagement und die Nützlichkeit ihrer institutionell verankerten Arbeit in den Veranstaltungen sprechen, weist ebenfalls darauf hin, wie sehr sie die damit einhergehenden Norm- und Wertvorstellungen verinnerlicht haben. Beispielsweise berichtet der oben bereits genannte Referent aus seiner Zeit in Namibia: *„Damals hat man mit viel Bangen diese neuen Zahlen erwartet ähm ob dieser=dieser Alptraum auch immer so weiter geht oder ob ma vielleicht ma endlich erste Erfolge in der Präventionsarbeit erkennt."* (Veranstaltungsprotokoll R3 Teil 5).

Das Zitat zeigt, dass der Referent eine klare Bewertung der Situation vornimmt und die Notwendigkeit der Unterstützung als selbstverständlich ansieht. Die vermittelten Inhalte spiegeln somit die Relevanzsysteme, Bedeutungen als auch Norm- und Wertvorstellungen wider, die die deutsche Entwicklungspolitik charakterisieren (vgl. Eisenblätter 2009).

Herausbildung eines persönlichen Interesses – interessensbestimmte Wissensvermittlung

Der dritte Typus der Referent/inn/en nimmt in der Aneignung und Weitergabe von Wissen auf ein breites Spektrum von Quellen Rückbezug. Das besondere Interesse für ein bestimmtes Thema lässt sich bei allen auf ein bestimmtes Ereignis in ihrem Leben zurückführen. Beispielsweise berichtet ein Referent von seiner Begegnung mit Spuren deutscher kolonialer Vergangenheit auf Sansibar. Dies gab für ihn den Anstoß, sich mit dem Thema genauer zu beschäftigen und beeinflusst bis heute sowohl seine Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit als auch die Auswahl des Wissens, welches er in seinen Veranstaltungen vermittelt (R1 24–52).

Für die Wissensaneignung selbst nutzen die Referent/inn/-en verschiedene Quellen (z.B. R1 60–63, R5 97–105). Der eigenen Biographie bzw. den eigenen Erfahrungen kommt zwar für die Interessenherausbildung Bedeutung zu. Bei Interviewfragen zum Rückbezug auf Wissen wird allerdings in erster Linie auf Recherchetätigkeiten in Bibliotheken, dem Internet und anderen Medien verwiesen und nicht auf Wissen aus bereits vorhandenen beruflichen Qualifikationen. Zum Teil stellt das Engagement im Bildungsbereich sogar eine berufliche Neuorientierung dar (z.B. R1 96,96; R5 12–52).

Thematisch stand bei allen Referent/inn/en das Thema (deutscher) Kolonialismus im Vordergrund. Neben der Vermittlung von Namen und Ereignissen wird insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit ins Zentrum gestellt. In diesem Zusammenhang kritisieren sie die mangelnde Kenntnis von den Verbrechen während der Kolonialzeit und beabsichtigen in ihren Veranstaltungen einer Aufarbeitung nachzukommen (z.B. Veranstaltungsprotokoll R1, Teil 8; R4 463–471; R5 799–813)

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en

Wie Berger und Luckmann verdeutlichen, ist es für die Beschäftigung mit der Herausbildung von Wissen entscheidend, sich mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu beschäftigen. In den beiden folgenden Abschnitten wird eine nähere Beschreibung der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität durch die Re-

ferent/inn/en vorgenommen und davon ausgehend werden Parallelen zu ihren Veranstaltungsinhalten hergestellt.

Gesellschaftskritik der Referent/inn/en – Bewusstmachung von Rassismus und gesellschaftlicher Ungerechtigkeit

Die Referent/inn/en reflektieren mit zum Teil sehr kritischem Blick die sich ihnen darstellenden gesellschaftlichen Zustände in Deutschland und weltweit. Sie verbinden diese Kritik mit ihrer eigenen Motivation als Referent/inn/en tätig zu sein und richten ihre Veranstaltungen entsprechend aus.

Ein zentraler vorgebrachter Kritikpunkt war in diesem Zusammenhang die fehlende reflektierte Auseinandersetzung mit begangenen Verbrechen der Kolonialzeit. Der Referent R1 spricht beispielsweise von einer teilweise *„rassistischen Sozialisation"* (R1 619–621) in der deutschen Gesellschaft. Aus dieser Sozialisation heraus ergebe sich seiner Meinung nach eine Fehlentwicklung, in der Kinder das ihnen eigene *„universale Rechts- und Unrechtsbewusstsein"* verlören und die der Grund für die Ignoranz gegenüber den Grausamkeiten sei. Das Unwissen in der Bevölkerung über die Kolonialzeit und der damit einhergehende Unwillen sich mit diesem Teil der Vergangenheit und ihrer Gewalt auseinandersetzen zu wollen, sind demzufolge wirklichkeitskonstituierende Phänomene für die Referent/inn/en. Eng verbunden mit dem mangelnden Wissen über die deutsche Kolonialzeit ist weiterhin die Annahme der Referent/inn/en, dass rassistisches Gedankengut noch immer in der Gesellschaft verankert ist.

Häufig nehmen die Referent/inn/en über den deutschen Kontext hinaus eine kritische Haltung gegenüber weltweiten Zuständen ein. Für den Referenten R5 beispielsweise stellt sich die Wirklichkeit als von Weißen Europäern dominiert dar. Er sagt im Interview: *„Aber wir leben in einer Welt (.) äh, die schon weiß dominiert is, damit meine ich das auch Europäer seit Jahrhunderten alle anderen Erdteile (2) erobert haben und dominiert haben un=immer noch tun"* (R5 306–310).

Obgleich seiner Meinung nach viel von Werten wie Gleichberechtigung und den universalen Menschenrechten geredet wird, fehlten entsprechende Handlungsweisen. Dieser Widerspruch zwischen Reden und Handeln und die Dominanz der Europäer führe zu einer Hierarchisierung von Menschen, auf die er in seinen Veranstaltungen hinweisen wolle (R5 312–314 u. 322, 323).

Diese eben beschriebene sehr kritische Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit konnte insbesondere bei Referent/inn/en mit Rückbezug auf eine interessensbestimmte Wissensvermittlung beobachtet werden. Insgesamt steht damit für sie die Sensibilisierung der Teilnehmer/-innen ihrer Veranstaltungen für die durch sie kritisierten Zustände im Zentrum der Veranstaltung.

Werteförderung und die Betonung der Vielfalt Afrikas

Im Gegensatz zu einer gesellschaftskritischen Wahrnehmung ließ sich weiterhin eine Wirklichkeitswahrnehmung von Referent/inn/en herausarbeiten, aus der sich als Konsequenz, die Notwendigkeit einer Stärkung von Werten sowie eine vielseitigere Darstellung afrikanischer Lebensrealitäten ergibt. Zentral ist die von den Referent/inn/en wahrgenommene dominierend negative Berichterstattung von Afrika, die Klischees reproduziere und ein einseitiges Afrikabild zeichne. Ziel ist es daher, die Vielseitigkeit des afrikanischen Kontinents herauszustellen.

Insbesondere Referent/inn/en, die auf ein biographiebestimmtes Wissen zurückgreifen, betonen die Stärkung von Werten wie Toleranz oder Aufgeschlossenheit und den Abbau von Stereotypen. Die Referentin R9 beschreibt die sich ihr darstellende gesellschaftliche Wirklichkeit als durch Leistung und Anpassungsfähigkeit bzw. dem Streben nach dem eigenen Vorteil dominiert. Dies stehe ihrer Meinung nach im Gegensatz zu einer kindlichen Neugierde, von der ausgehend sie sich fragt: *„Wann ist der Tag, wos kippt, Wann ist der Tag, wenn es Leute, irgendwie anfangen irgendwie so (.) nur an sich zu denken und nur zu gucken, das ich irgendwie meine Vorteile habe"* (R9 700–702).

Die Referentin nimmt folglich ein Verlorengehen von Werten wie Aufgeschlossenheit und Neugier im Zuge des Übergangs vom Jugendlichen in das Erwachsenenalter wahr. Entsprechend dieser Wirklichkeitswahrnehmung möchte sie einen Beitrag leisten, die heranwachsenden Jugendlichen an positive Werte zu erinnern und über fremde Kulturen zu informieren. Bei der Vermittlung von Wissen über Afrika geht es ihr in erster Linie darum, ein anderes Bild von Afrika zu zeichnen. Anstelle einer eurozentristisch begründeten Wertung fremder Lebensrealitäten bildet ein offener Umgang, der den Eigenwert der Kulturen und die Lebensweisen der Menschen anerkennt, die Ausgangsbasis für die inhaltliche Wissensvermittlung (R9 196–198; 314–318).

Eine ähnliche Form der Vermittlung wählen auch andere Referent/inn/en, die verhindern möchten, dass eine negative Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent in ihren Veranstaltungen verstärkt wird. Ihr Anliegen ist es, die Vielfalt des Kontinents jenseits von exotischen Naturbeschreibungen und negativen Schlagzeilen aufzuzeigen. Die Menschen in Afrika sollen als aktiv Handelnde in einem eigenen kulturellen Kontext verstanden und gewürdigt werden (z.B. R6 256–262).

Gesellschaftskritik wird in den Veranstaltungen allenfalls vereinzelt geübt und ist nicht Gegenstand der Wissensvermittlung. Stattdessen streben die Referent/inn/en an, über das Erzählen aus eigener Erfahrung ein vielseitiges Bild von Afrika zu zeichnen.

Diskussion

Die Einladung externer Referent/inn/en in den Schulunterricht eröffnet die Möglichkeit, dass in den Medien dominierende Bild eines von Krisen gekennzeichneten afrikanischen Kontinents durch eine vielfältigere Darstellung zu ersetzen (vgl. Henze/Overwien 2009, S. 4). Weiterhin können zentrale Themen des Globalen Lernens, wie die der sozialen Gerechtigkeit erklärt und globale wie auch lokale Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Wie die vorliegende Untersuchung am Beispiel der außerschulischen Bildungsarbeit verdeutlicht hat, spielt, ungeachtet etwaiger Vorgaben im Globalen Lernen, der persönliche Hintergrund der ReferentInnen bei der Auswahl der vermittelten Inhalte und deren Umsetzung eine entscheidende Rolle. Hier konnten drei verschiedene Typen herausgearbeitet werden: 1. Referent/inn/en mit einer biographiebestimmten Wissensvermittlung, 2. Referent/inn/en mit einer ausbildungsbestimmten Wissensvermittlung, 3. Referent/inn/en mit einer interessensbestimmten Wissensvermittlung. Insgesamt ist die Art und Weise wie Lebensrealitäten in Afrika dargestellt werden stark geprägt von den individuellen Ansprüchen der Referent/inn/en, die sich aus ihrem jeweiligen Rückbezug und ihrer Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität ergeben.

Diese starke persönliche Prägung der Veranstaltungen macht deutlich, wie schwer eine klare Trennung zwischen Glo-

balem Lernen als Bildungskonzept und Globalem Lernen als Form politischen Engagements in der Praxis ist. Aus den Interviews ergibt sich als ein Grund dafür die Auswahl der Referent/inn/en. Hierbei ist der persönliche Bezug der Referent/inn/en zu Afrika und nicht eine bestimmte Ausbildung entscheidend. Insbesondere mit Blick auf afrikaspezifische Veranstaltungen fungiert Globales Lernen damit vielfach als Rahmen zur Vermittlung persönlicher Erfahrungen von afrikanischen Lebensrealitäten durch die Referent/inn/en. Ziele des Globalen Lernens ließen sich möglicherweise umfassender umsetzen, wenn praxisnahe Lehrkonzepte und Richtlinien als Grundgerüst für die inhaltliche Ausgestaltung dienen würden.

Die Diskussion zum Umgang mit Normativität im Globalen Lernen ist besonders für afrikaspezifische Themen zentral. Durch die Vermittlung von Werten wie Solidarität und Toleranz können bestehende Machthierarchien zwischen Ländern des Nordens und Südens reproduziert werden, besonders dann, wenn sie die Lebensrealitäten von Menschen in afrikanischen Ländern losgelöst von historischen Zusammenhängen betrachten (Reddy 2013). Eine Untersuchung von Barbara Asbrand zeigt darüber hinaus, dass nicht die Wertevermittlung, sondern die Befähigung zur eigenen Meinungsbildung und dem kritischen Fragen Jugendliche zu aktiv Handelnden in der Weltgesellschaft ausbildet (Asbrand 2009). Wissenschaftliche Forschung könnte sich in diesem Zusammenhang stärker der Beschäftigung mit verschiedenen Unterrichtskonzepten bzw. Lehrmethoden widmen und untersuchen, ob und wie ein Bewusstseinswandel der Teilnehmer/-innen erreicht werden kann bzw. sich die stereotypen Vorstellungen von afrikanischen Lebensrealitäten bei der Zielgruppe ändern. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen aber auch psychologischen Diskursen zur komplexen Natur des Lernens sollten dabei miteinbezogen werden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 480; vgl. Bourn 2009, S. 12f.).

Die Vielfältigkeit in der Darstellung afrikaspezifischer Lebensrealitäten wie sie sich aus der Unterschiedlichkeit der Referent/inn/en ergibt, ist ungeachtet oben genannter Problematiken auch als Chance für die Wissensvermittlung über Afrika zu verstehen. Die Referent/inn/en können der Zielgruppe verständlich machen, dass sie selbst nur ein begrenztes Bild einer sehr komplexen Realität aufzeigen. Die Löslösung von dem Anspruch ein objektives Bild von Afrika zu zeichnen, bedeutet sich der sozialen Konstruiertheit von Wissen bewusst zu sein und so ebenfalls einer stereotypen und einseitigen Sichtweise auf afrikanische Lebensrealitäten entgegen zu wirken.

Anmerkungen

1 Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wortgetreu transkribiert. Für die Veranstaltungen wurden auf Basis von Audioaufnahmen umfangreiche Protokolle angefertigt. Die Transkripte und Protokolle sowie die vollständige Arbeit, die als Masterarbeit 2011 an der Universität Basel angefertigt wurde, können bei der Autorin nachgefragt werden.

2 Der Diskursbegriff wird hier anstelle des durch Berger und Luckmann beschriebenen Konzepts der Stützkonzeptionen genutzt. Keller übernimmt den Diskursbegriff für die Wissenssoziologie und wendet das Konzept auf den Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit an (Keller 2011, siehe dazu Abschnitt 2.7. Wissenssoziologie).

3 Programme, die die Vermittlung von externen Referent/inn/en für Veranstaltungen anbieten sind z.B. Bildung trifft Entwicklung: Das Schulprogramm Berlin, oder Glokal: Bildungsangebot u.a. für Schulklassen.

Literatur

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster [u.a.]. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 1).

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

Berger, P. L./Luckmann, T. (2010 [1966]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main (23. Aufl.).

Bourn, D. (2009): Introduction. In: D. Bourn: Development Education. Debates and dialogues. London. S. 1–17.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010–2013a): Die Schwerpunkte der deutschen Entwicklungspolitik; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/flyer/Flyer_Schwerpunkte_EP.pdf [10.09.2013].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010–2013b): Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/inlandsarbeit/index.html?follow=adword [10.09.2013].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung et al. (2007): Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildung BMZ/InWent; veröffentlicht unter: http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Externe_20Links/Referenten_2C_20Finanzierung/F_C3_B6rderprogramme_20ep_20Bildung.pdf [10.09.2013].

Eisenblätter, B. (2009): Werteorientierung in der internationalen Zusammenarbeit. Vorlese im Rahmen der 68. Entwicklungspolitischen Fachgespräche: Society for International Development Bonn, veröffentlicht unter: http://www.sid-bonn.de/documents/68Vorlese.pdf [10.09.2013].

Elliesen, T. (2009): „Schulen müssen sich stärker für Eine-Welt-Themen öffnen" Gespräch mit dem Gymnasiallehrer Martin Geisz. In: Welt-Sichten. Magazin für globale Entwicklung und ökumenische Zusammenarbeit, 5, 8, S. 8–10.

Henze, C./Overwien, B. (2009): Afrika im Kontext Globalen Lernens. In: Praxis Geographie, 12, S. 4–7.

Herrnleben, H.-G. (2004): Unser Bild von Afrika. Bonn. (Themenblätter im Unterricht, Nr. 41).

Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden (4. Aufl.).

Knoblauch, H. (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.

Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, B./Rathenau, W. (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen. S. 9–21.

Rapin, H. (1987): Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung: Analyse ausgewählter Fallbeispiele. Berlin-West. (Schriften zu Regional- und Verkehrsproblemen in Industrie- und Entwicklungsländern, Bd. 44).

Reddy, P. (2013): Development Diversity. Über den Umgang mit den fünf Rassismus-Fallen der EZ. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 12–13.

Riepe, G./Riepe, R. (2006): Wenn Dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. Didaktisches Material zu Ostafrika für die Sekundarstufe 1. Wuppertal.

Schmidt-Wulffen, W. (2007): Alltagsleben in Westafrika. 8 Unterrichtsbeispiele. Ghana erleben. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.

Schmidt-Wulffen, W. (2010): Afrika im Unterricht. Didaktische Grundlegung und methodische Anregungen. In: Schulmagazin 5–10: Impulse für kreativen Unterricht, Jg. 78. H. 4. S. 7–12.

Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt (Band 2). Frankfurt a.M.

Tröger, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken [u.a.]. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, Bd. 186).

Dorothea Taube

Studium Sozial- und Kulturanthropologie, Politikwissenschaften und African Studies an der FU Berlin und der Universität Basel, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften im Projekt TECHcultures „Interkultureller Vergleich des Wissenschafts- und Technikverständnisses in ausgewählten Ländern", Tätigkeit als Referentin zu Themen des Globalen Lernens in der Beruflichen Bildung.

Josef Freise

Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern durch Dialogarbeit überwinden?

„An enemy is one whose story we have not heard." Gene Knudsen Hoffman

Zusammenfassung
Der folgende Beitrag beschreibt am Beispiel einer akademischen Begegnung mit Israelis und Palästinensern Dialogarbeit zur Überwindung von Vorurteilen und Feindbildern. Durch solche Begegnungen können monolithische Schwarz-Weiß-Denkstrukturen überwunden werden. Das Zuhören beim Erzählen persönlicher Lebensgeschichten kann Empathie auslösen und eigene monolithische „Narrative" in Frage stellen. Beim didaktischen Konzept solcher Dialogprozesse ist auf den Aspekt der Nachhaltigkeit besonderer Wert zu legen.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Dialogarbeit, Empathie, Naher Osten*

Abstract
The following article describes an academic exchange meeting between Israelis and Palestinians and its aim to overcome prejudices and enemy images via dialogue. Such encounters can help to transcend monolithic black-and-white structures of thinking. "Listening to each other's story" can evoke empathy and can question one's own monolithic narratives.

Keywords: *peace education, dialogue, empathy, Near East*

Psychologische und didaktisch-methodische Überlegungen

Kann Dialogarbeit einen Beitrag zum Frieden in Gesellschaften leisten, die durch ethnische, soziale, religiöse oder politische Konflikte gekennzeichnet sind? Können Begegnungen zwischen israelischen und palästinensischen jungen Menschen Vorurteile überwinden helfen und zum Abbau von Feindbildern beitragen? Sind solche Begegnungen nicht ein schlechter Ersatz für die notwendige politische Änderung? Ja, führen Begegnungen nicht sogar dazu, dass hier Veränderungswillen und Veränderungsbereitschaft vorgetäuscht werden und letztlich eine Instrumentalisierung passiert?

Das israelisch-palästinensische Friedensinstitut PRIME (Peace Research Institute in the Middle East) hat verschiedene Initiativen der Dialogarbeit auf den Weg gebracht, die im Folgenden vorgestellt und analysiert werden. Einen Schwerpunkt bildet dabei die akademische summer school im Juli 2012 mit Nord- und Südzyprioten, Israelis, Palästinensern und Deutschen, die PRIME-Verantwortliche zusammen mit dem Autor dieses Beitrags leiteten.[1]

Vorab werden psychologische Hintergründe zur Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern erläutert, um dann Erfahrungen der Dialogarbeit zwischen Israelis und Palästinensern dahingehend zu reflektieren, ob sie einen wirkungsvollen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Feindbildern leisten.

Psychologische Erklärungsmodelle für die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern[2]

Der israelische Sozialpsychologe Dan Bar-On beschreibt die Entstehung menschlicher Identität aus dem inneren Dialog, den jeder Mensch zwischen verschiedenen Komponenten seiner Identität führt. Es sind Selbstgespräche, mit denen schon Kinder verschiedene Stimmen aus der Umwelt in das eigene Ich hineinholen. In einem inneren Dialog versuchen sie, Prozesse auszuhandeln, wie man das Leben gestalten kann. Dabei durchläuft jeder Mensch als Kind eine monolithische Phase (vgl. Bar-On 2001, S. 27–64): Ein Kind teilt die Welt auf in gut und böse, Feen und Hexen, schwarz und weiß.

Thea Bauriedl (2001) und Arno Gruen (2002) haben sich psychoanalytisch mit der Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern bei Kindern auseinandergesetzt. Kinder brauchen Liebe und Geborgenheit. Das Überleben eines Kindes hängt davon ab, dass es sich mit seinen Eltern arrangiert und mit ihnen identifiziert (vgl. Gruen 2002, S. 14). Wenn sie Kälte erfahren, deuten sie diese als Reaktion auf das eigene Wesen. Da die Eltern gut sind und gut sein müssen, übernimmt das Kind die lieblose Haltung der Eltern sich selbst gegenüber. Es bleibt eine lebenslange Aufgabe, sich von Erfahrungen des Leides als Kind zu lösen und die verinnerlichten Erfahrungen von Lieblosigkeit durch Trauerarbeit zu überwinden und die eigene Kohärenz und Stärke und Resilienz zu gewinnen. Wer durch seinen Schmerz hindurch gegangen ist, kann dann zu einer Identität finden, die kein Feindbild braucht, um sich selbst aufrecht zu erhalten (vgl. Gruen 2002, S. 28). Ansonsten besteht die Gefahr, dass die verinnerlichte Aggressivität destruktiv gegen die eigene Person gerichtet wird und zu Depression führt oder als Aggression auf andere Schuldige projiziert wird. Wer sich selbst als Opfer sieht, steht dann möglicherweise in der Gefahr, andere für sein Opfersein verantwortlich zu

machen. Es gibt Familien mit einem solchen familiären Feindbildklima, in dem einzelne Familienmitglieder glauben, nicht zufrieden sein zu können, weil ein anderes Familienmitglied dieser Befriedigung im Wege steht (vgl. Bauriedl 2001, S. 68). „Unsere Familie könnte ein so schönes Leben haben, wenn nicht mein Bruder mit ADHS all das zerstören würde." Letztlich geht es darum, das Fremde und auch Abgründige in der eigenen Person zu akzeptieren. Sigmund Freud bezeichnete das Unbewusste als das „innere Ausland" des Menschen (Freud 1982, S. 496) und Julia Kristeva ruft dazu auf, die Fremdheit in sich selbst aufzuspüren, denn „das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen" (Kristeva 1999, S. 209).

Dan Bar-On macht nun darauf aufmerksam, dass der individuellen Identität auch eine kollektive Identitätsstruktur entspricht. Auch Gesellschaften durchlaufen eine monolithische Identitätsphase, in der sie die je eigene Gesellschaft als gut und andere Gesellschaften als schlecht kennzeichnen. In dieser monolithischen Phase braucht man einen Feind. Der kapitalistische Westen und der kommunistische Osten hatten sich den Anderen als Feind konstruiert; China und Japan, Israel und die arabischen Staaten leben vom jeweiligen Feindbild und die Liste ließe sich fortsetzen. Bar On beschreibt, wie nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in Amerika eine Verunsicherung eintrat, ohne Feind zu leben: „Im Fernsehen wurde gezeigt, wie Bürger japanische Autos zerschlugen, aus Angst um die Gefährdung der amerikanischen Autoindustrie. Nur waren die Japaner viel weniger als die Russen geneigt, die Rolle des ‚bösen Anderen' bereitwillig zu erfüllen. Anders wird die Situation nach dem schrecklichen Terroranschlag am 11. September 2001 aussehen: Die islamischen „Gotteskrieger", die noch in den achtziger Jahren in Afghanistan als nützliche Verbündete gegen den damaligen „bösen Anderen" der Sowjetunion instrumentalisiert wurden, eignen sich jetzt sehr gut, die entstandene Lücke auszufüllen und die Rolle des „bösen Anderen" zu übernehmen" (Bar-On 2001, S. 140 f.).

Dan Bar-On beschreibt weiter, wie der Zerfall der monolithischen Phase vor sich geht, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen individuellen Denksystemen und der gesellschaftlichen Realität kommt (vgl. Bar On 2001, S. 34). Als in Israel Itzak Rabin ermordet wurde, konnte nicht der Feind Palästina dafür verantwortlich gemacht werden. Als bei der NATO-Nachrüstung die Friedensbewegung in vielen westeuropäischen Ländern an Bedeutung gewann, bröckelte das Feindbild eines revanchistischen und kriegslüsternen Kapitalismus und brachte in der UdSSR Michael Gorbatschow an die Macht. Zu einem nicht mehr monolithischen durchlässigen und offenen Weltbild gehören die Verabschiedung von einzelnen Aspekten der eigenen Identität und die Fähigkeit, mit Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen. Wenn dieser Prozess gelingt, kommt es zu einer Rekonstruktion der eigenen Identität. Die Komplexität der jeweils anderen Seite wird anerkannt, die Dichotomie von Opfer und Täter, auf der die eigene Identität basierte, wird aufgegeben. Das Gute und das Böse erscheinen nicht mehr dichotomisch verteilt auf die eigene gute und die andere böse Gruppe, sondern werden als Aspekte der eigenen Gruppe und der Fremdgruppe diskutiert (vgl. Bar-On 2001, S. 139f.).

In der Entwicklung von Individuen und Gesellschaften geht es darum, die Komplexität der menschlichen Person und der Gesellschaft zu akzeptieren und sowohl in der eigenen Person, als auch in der eigenen Gesellschaft die widersprüchlichen Komponenten und Ambivalenzen wahrzunehmen und anzuerkennen.

Die Bedeutung von Narrativen für den Aufbau kollektiver Identitätsmuster

Zum Aufbau einer individuellen Identität wie auch zum Aufbau einer kollektiven Identität (z.B. einer Nation) gehört das Erzählen von Geschichten, die die jeweilige Identität plausibel machen. Im Rahmen einer monolithischen Identität werden Geschichten erzählt, die das eigene Leiden und den eigenen heroischen Kampf widerspiegeln. Der Andere kommt in diesen Geschichten als der Leidverursacher und als der im gerechtfertigten Kampf Besiegte vor. Das Erzählen der eigenen Geschichte führt zur Aneignung und zur Stärkung des Selbstgefühls (Bar-On 2004, S. 36). Bestimmte Geschichten werden ins Rampenlicht gezogen, andere Geschichten werden verschwiegen (vgl. Bar-On 2004, S. 36). Wenn Geschichten auf diese monolithische Weise erzählt werden, können sie einen Prozess der Verleugnung und Entrechtung der jeweils Anderen bewirken (vgl. Bar-On 2004, S. 36). Andreas Zick vom Bielefelder Institut für Konflikt- und Gewaltforschung hat die Kontaktvermeidung mit unangenehmen Gruppen und deren durchgängig negative Bewertung durch die Eigengruppe als entscheidendes Kennzeichen für rassistische Antipathie bezeichnet (vgl. Zick 1997, S. 151).

Dan Bar-On und Sami Adwan haben persönlich die Erfahrung gemacht, dass sich die eigene Identität verändert, wenn „der Andere" Teil der eigenen Geschichte und auch Lebensgeschichte wird. Dan Bar-On hat in Deutschland in den 1980er Jahren Gespräche zwischen Nachkommen von Nazitätern und Kindern von Holocaustüberlebenden organisiert und er sagt von sich, dass die Begegnung mit den Kindern von Nazitätern sein Bild von Deutschen revidiert habe. Die Art und Weise, wie die Nachfahren von Nazitätern um ihre eigene Menschlichkeit rangen, indem sie mit einem Vater zu tun hatten, der sie liebte und den sie liebten und der gleichzeitig Menschen umgebracht hatte, habe ihn innerlich so gerührt, dass er selber als Nachfahre von Holocaustüberlebenden die letzten Reste eines Feindbildes von Deutschen aufgegeben habe. Sami Adwan wurde Ende der 1980er Jahre als Mitglied der Fatah von den Israelis verhaftet; Fatah galt damals noch als terroristische Vereinigung. (Zum Folgenden Schenk 2009). Adwan sah die Israelis wie die meisten Palästinenser als den Grund seiner ganzen Misere all seines Leidens an. Doch dann geschah während der Haft etwas, was sein Feindbild Israel durcheinander brachte: Er sah, wie ein israelischer Soldat sich für ihn einsetzte, als er ein Dokument unterschreiben sollte, das er aufgrund des hebräischen Textes nicht voll verstand. Zur gleichen Zeit bemerkte er auch, dass ein israelischer Soldat den Gefangenen Wasser brachte, obwohl ihm dessen Vorgesetzter das verboten hatte. „Diese Erfahrungen veränderten mein Leben." Dan Bar-On und Sami Adwan organisierten Gespräche zwischen Israelis, die 1948 nach Israel eingewandert waren, und Palästinensern, die 1948 aus Israel vertrieben wurden. Hinter der Organisation solcher Gespräche stand die Überlegung, dass Biographien verändert werden. Sie sind nicht mehr Teil eines Stammesegos, sondern beruhen dann auf der Basis des Austau-

sches mit Menschen von der „anderen Seite". Für diese Arbeit wurden Dan Bar-On und Sami Adwan von den eigenen Landsleuten mit dem Vorwurf der „Zusammenarbeit mit dem Feind" als Verräter angegriffen (Bar-On 2004, S. 100).[3]

Didaktisch-methodische Überlegungen zur Dialogarbeit

Story Telling: Listening to Each Other's Story

Die Methode des „Listening to Each Other's Story" will das monolithische und vorurteilsbelastete Denken durchbrechen.

Vertreter/-innen von Gruppen, die sich feindlich gegenüber stehen, kommen in einem geschützten Raum für eine begrenzte Zeit zusammen und erzählen sich gegenseitig ihre Lebensgeschichten. Das gegenseitige Zuhören in einer Atmosphäre des Respekts kann so die Erfahrungen und Verhärtungen im Denken aufbrechen, menschliche Empathie fördern und die Grundlage für Verständigungs- und Versöhnungsprozesse bilden. Als der Israeli Dan Bar-On und der Palästinenser Sami Adwan das PRIME im Jahr 1995 gründeten, gingen sie von der Devise der Quäkerin und Begründerin des Compassionate Listening, Gene Knudsen Hoffman, aus, die ihre Versöhnungsarbeit unter das Motto stellte: „Ein Feind ist jemand, dessen Geschichte wir noch nicht gehört haben." Die biographische Arbeit, die auf israelischer Seite durch Prof. Eyal Naveh und Michal Wasser vom Kibbutzim College of Education in Tel Aviv gemeinsam mit Sami Adwan von der Betlehem University fortgeführt wird, fand Eingang in das Bildungs- und Begegnungsseminar mit Nord- und Südzyprioten, Palästinensern und Israelis sowie Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund bei der summer school im Juli 2012 in Deryneia auf Zypern. Im Folgenden soll der Ablauf dieser summer school unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten vorgestellt werden. Es schließen sich Überlegungen an, inwieweit dieser Ansatz eine Bedeutung für eine politisch verändernde Bildungs- und Begegnungsarbeit in gespaltenen Gesellschaften haben kann.

Das didaktisch-methodische Konzept des „Listening to each other's story" – Seminars auf Zypern war durch folgende Aspekte geprägt: vertrauensbildende Maßnahmen zu Beginn, das Zuhören bei den persönlichen Lebensgeschichten der jeweils anderen in gemischten Kleingruppen, die Reflexion in nationalen Kleingruppen, die inhaltlich thematische Vertiefung und die Thematisierung der Frage, welchen Beitrag jede/r einzelne für eine Veränderung der Gesellschaft leisten kann. Auch die gemeinsame Freizeitgestaltung und die organisatorischen Rahmenbedingungen spielten eine bedeutende Rolle.

Vertrauensbildende Maßnahmen

Bei der summer school auf Zypern ging es zu Beginn wie bei jeder internationalen Bildungs- und Begegnungsmaßnahme darum, Vertrauen und eine gute Atmosphäre zwischen den beteiligten Gruppen zu ermöglichen. Der Fokus lag darauf, Gemeinsamkeiten in den Biographien und gemeinsame Interessen, Hobbies, Studienerfahrungen etc. zu eruieren. Die Teilnehmenden lernten sich in wechselnden Kleingruppen kennen: in Gruppen derer, die aus Großstädten und Dörfern stammen, in Gruppen aus größeren oder kleineren Familien, in Gruppen mit spezifischen Hobbies wie Musik, Sport, Tanz und Kultur, usw. Diese Phase unterscheidet sich nicht wesentlich von anderen internationalen Begegnungsmaßnahmen, in denen Menschen zusammen kommen, die nicht unbedingt durch Kriegs- oder Krisenerfahrungen voneinander getrennt leben. Es ist hier jedoch eine besondere Sensibilität des begleitenden pädagogischen Teams gefordert, um auf eventuelle Spannungen, Vorbehalte und Ängste reagieren zu können. So gab es beispielsweise Ängste in der israelischen Gruppe, als sich ein palästinensischer Teilnehmer vorstellte und den Wohnort eines Flüchtlingscamps nannte, das bei den Israelis als das Flüchtlingslager bekannt ist, aus dem die meisten Selbstmordattentäter stammen. Hier mussten sofort Ängste zerstreut werden, dass hier ein Teilnehmer mit terroristischen Absichten in die Begegnung eingeschleust sein könnte.

Zum Vertrauensaufbau gehört auch eine intensive Kennenlerngruppe in nach Nationalitäten gemischten Kleingruppen, die jeweils bei der summer school aus zwei Deutschen, zwei Zypriot/inn/en, zwei palästinensischen und zwei israelischen Teilnehmenden bestand. In einer solchen gemischten Kleingruppe stellte sich jede/r einzelne vor und sagte so viel zur eigenen Person, wie er/sie möchte; es wurden mindestens drei Nachfragen gestellt. Grundregel war, dass hier noch nicht über Politik oder andere kontroverse Themen gesprochen wird. Aufgabe der begleitenden Dozent/inn/en war es, auf die Einhaltung dieser Vorgabe strikt zu achten und darauf hinzuweisen, dass die kontroversen Themen nicht aus dem Seminar insgesamt heraus gehalten, wohl aber in dieser Phase noch zurückgehalten werden sollten. Dies verhinderte ein frühzeitiges Abdriften in unergiebige thematische Kontroversen und förderte eine Haltung des respektvollen Zuhörens und Nachfragens.

Zuhören bei den persönlichen Lebensgeschichten des jeweils Anderen

In dieser zweiten Phase der Begegnung in der summer school hieß die Aufgabenstellung: Erzähle eine Geschichte aus deinem Leben, die dich persönlich entscheidend geprägt hat. Diese Etappe kann als ein Kernstück der summer school angesehen werden. Zypriot/inn/en erzählten, wie sie im Jahr 2003 nach Öffnung der dreißig Jahre andauernden Grenzschließung zwischen dem nördlichen und dem südlichen Teil Zyperns mit ihren Eltern und Großeltern deren Heimatdörfer im jeweils anderen Teil der Insel besuchten und welche Gefühle sich damit verbanden. Israelische Student/inn/en berichteten von ihren Großeltern, die in Europa dem Holocaust entkommen waren und nach Palästina geflüchtet waren. Sie sprachen auch über die in der Shoa ermordeten Verwandten. Palästinenser schilderten Demütigungen, die sie an den Checkpoints im Westjordanland heute durch israelische Soldaten erleben. Sie saßen dabei israelischen Studierenden gegenüber, die selber vor dem Studium ihren Militärdienst an eben solchen Checkpoints abgeleistet hatten. Als hier unmenschliche Schikanen bei Leibesvisitationen zur Sprache kamen, solidarisierten sich israelische Gruppenmitglieder mit den Palästinenser/inne/n, die von ihren entwürdigenden Behandlungen berichteten. Gemeinsam suchten sie nach Möglichkeiten, wie in Israel in der Presse und in der Öffentlichkeit solchen Unmenschlichkeiten Einhalt geboten werden und wie gegen sie protestiert werden könnte. Die moderierenden Dozentinnen und Dozenten waren hier vor eine schwierige Aufgabe gestellt, die aufkommenden Emotionen zuzulassen, den Respekt beim Zuhören zu wahren, allen

die Möglichkeit zu geben, ihre (Leidens-)Geschichten mitzuteilen und die immer wiederkehrende Versuchung, die eigene nationale Gruppe zu rechtfertigen und die eigene Sicht dem Anderen entgegen zu stellen, einzudämmen.

Reflexion in den nationalen Kleingruppen

Das Erzählen der persönlichen Lebensgeschichten wühlte die Teilnehmenden emotional enorm auf. Vieles, was man sich in den gemischt nationalen Gruppen mit den Teilnehmenden der jeweils anderen Seite nicht zu sagen traute, hatte seinen Platz in den Reflexionstreffen der nationalen Kleingruppen. Nachfragen waren möglich, Ängste konnten benannt werden und hier war auch Raum für Zweifel: Sind die Anderen wirklich ehrlich? Wie weit darf ich mich öffnen? Wie soll ich die Reaktion einzelner Teilnehmenden verstehen? Eine israelische Studentin hatte das Schweigen eines anderen Teilnehmers bei ihrem Bericht über die Holocaustgeschichte ihrer Familie so gedeutet, dass der Andere nicht mit ihrer Sicht einverstanden war und möglicherweise ein ‚Nazi' sei. Dabei konnte dann geklärt werden, dass genau dieser Teilnehmer mit Gedanken an seine eigene Familie beschäftigt war, einen Kloß im Hals hatte und deshalb nicht reagieren konnte.

Inhaltlich-thematische Vertiefung

Als der Grund für eine persönliche Verständigung und ein Zuhören gelegt war, konnten inhaltliche Themen auch kontrovers behandelt werden. In diesem Fall war es das Thema der Multiperspektivität in der schulischen und der non-formalen Bildungsarbeit. Der Israeli Eyal Naveh und der Palästinenser Sami Adwan stellten ihr Schulbuchprojekt „Dual History School Books" vor, in dem sie für israelische und palästinensische Schüler Geschichtstexte zusammen getragen haben, die Geschichtsereignisse jeweils aus palästinensischer und israelischer Sicht darstellen. Schüler haben dann die Möglichkeit beide Perspektiven kennen zu lernen und zum Beispiel zu erfahren, dass 1948 für die Israelis das Jahr der Staatsgründung darstellt und für die Palästinenser das Jahr der Nakhba, der Katastrophe ist, in dem viele Palästinenser aus ihren Heimatorten vertrieben wurden. In einem offenen Workshop in Nikosia stellten gleichzeitig zypriotische Pädagogen Schulbuchinitiativen vor, die die nationalistischen Sichtweisen des Südens wie des Nordens überwinden helfen sollen. Ohne die vorangegangene vertrauensbildende Arbeit wäre diese inhaltliche Vertiefung so nicht möglich gewesen.

Der Beitrag des einzelnen für eine Veränderung der Gesellschaft

Die letzte Phase der summer school bestand dann darin, in die Zukunft zu schauen und zu überlegen, welchen Beitrag jede/r Einzelne für eine Veränderung der Gesellschaft mit Blick auf mehr Humanität leisten kann. Hier wurde eine Methode gewählt, die wiederum mit dem Erzählen des Einzelnen beginnt, was er/sie für eigene Möglichkeiten sieht, sich in die Gesellschaft einzubringen. Im Anschluss daran sollten dann die anderen Mitglieder der jeweiligen Kleingruppe von sechs bis sieben Personen der Person Rückmeldung geben, wie sie diese Person sehen, welche Fähigkeiten und Begabungen die Person mitbringt, sich in der Gesellschaft zu engagieren. Dieses Feedback kann ein Beitrag sein zur Stärkung der eigenen Identität, wenn man erlebt, wie andere, gerade auch Mitglieder der Seite des politischen Gegners, die eigene Person sehen und wahrnehmen und welche Möglichkeiten der Veränderung sie sehen. Der gemeinsame Blick in die Zukunft mit Überlegungen zum Engagement für eine humane Gesellschaft brachte so eine konstruktive Perspektive in die Begegnung hinein. Ganz konkret überlegten einige, einer politischen Partei in ihrem jeweiligen Land beizutreten, die sich für Veränderung, Versöhnung und Frieden einsetzt. Andere legten den Schwerpunkt auf ihr berufliches Engagement im pädagogischen Bereich als Lehrer/-innen und nahmen sich vor, den Unterricht gezielt multiperspektivisch zu gestalten. Wieder andere sprachen von den Möglichkeiten des ehrenamtlichen, gesellschaftlichen Engagements und wiesen zum Beispiel auf die derzeitigen Demonstrationen in Israel gegen den Sozialabbau hin und wünschten sich ein stärkeres Engagement für eine Gesellschaft, die weniger in Rüstung und angebliche Sicherheit investiert und mehr in die Begegnungs- und Versöhnungsarbeit.

Gemeinsame Freizeitgestaltung

Lernprozesse, die Emotionen mit einschließen, geschehen nicht nur in formalen Kontexten, sondern eben auch informell und es ist bei solchen summer schools von entscheidender Bedeutung, auch die Freizeitgestaltung mit in den Blick zu nehmen. Der Besuch des Melonenfestivals und die Teilnahme an einem Folkloreabend gaben den Rahmen dafür, dass sich die Teilnehmenden aus den verschiedenen Gruppen näher kommen konnten. Beim Folkloreabend kamen beim Tanz einer griechisch-zypriotischen Männergruppe plötzlich zwei türkisch-zypriotische Teilnehmer auf die Tanzfläche und schlossen sich dem Tanz mit ihren eigenen Tanzschritten an, die sehr deutlich das Gemeinsame der Kultur in ganz Zypern deutlich machten und zugleich auch die Unterschiede als eine Bereicherung erkennbar werden ließen. Dankbar für diese türkisch-zypriotische Tanzeinlage gingen die griechischen Zyprioten auf die Gäste unserer Begegnung aus Nordzypern zu. Nach einem sehr intensiven Austauschtag erzählten sich Israelis und Palästinenser bei einem Abendessen über eine Stunde lang gegenseitig Witze, was ganz eindeutig dem Spannungsabbau diente.

Rahmenbedingungen

Damit eine solche internationale summer school mit Teilnehmenden aus gespaltenen Gesellschaften gelingt, sind Rahmenbedingungen von enormer Bedeutung: Eine gemeinsame Unterkunft ist wichtig. Zum einen soll der Rückzug in die eigene Gruppe möglich sein, zum anderen ist es wichtig, einen Raum zu haben, in dem man andersnationalen Dialogteilnehmer/inne/n begegnen kann. Von Schlafräumen mit gemischt nationaler Belegung sollte abgesehen werden. Bei einer anderen summer school kam eine palästinensische Studentin in Sorge auf einen Dozenten zu und machte deutlich: Ich verstehe mich sehr gut mit meinen israelischen Kommilitoninnen, aber ich könnte nicht mit ihnen in einem Zimmer schlafen. Es kämen dann immer wieder die Träume und Erinnerungen aus der zweiten Intifada hoch. Für das Gelingen einer internationalen summer school ist ein Team von begleitenden Dozent/inn/en wichtig, das einerseits einen sehr guten Kontakt in die eigene nationale Gruppe hinein hat und zum anderen sich untereinander sehr gut versteht. Vertrauen untereinander ist auch hier

eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen. Das pädagogische Team sollte in der Lage sein, inhaltliche Themen mit persönlichen Fragestellungen verknüpfen zu können und interaktive Methoden der politischen Bildung und des sozialen Lernens zu kennen.

Fazit zur politischen Relevanz von politischen Bildungs- und Begegnungsmaßnahmen

Dan Bar-On beschreibt Erfahrungen aus verschiedenen Begegnungstreffen zwischen Israelis und Palästinensern, die auch aus den Erfahrungen der Zypernbegegnung bestätigt werden können. Zuerst einmal gibt es immer wieder die Aussagen der teilnehmenden Israelis und Palästinenser/inne/n, dass sie zwar in derselben Region leben, aber mental Lichtjahre voneinander entfernt sind (vgl. Bar-On 2004, S. 138). Über das Erzählen privater, persönlicher Geschichten wird indirekt die öffentliche Geschichtsschreibung abgerüstet. Unterschiede in der Sichtweise werden aufgedeckt: Es wurde beispielsweise deutlich, dass bei gleicher Begriffsverwendung oft Unterschiedliches gemeint ist. So verstanden Israelis unter dem Begriff des Friedens eher die Abwesenheit von Gewalt und den Erhalt des status quo (negativer Friedensbegriff). Palästinenser verstehen unter dem Frieden einen gerechten Frieden und eine Veränderung des status quo (vgl. Bar-On, 2004, S. 94). Es gibt eine Abwehr gegen heroische und Leidensgeschichten monolithischer Art von der jeweils anderen Seite. Von palästinensischer Seite wurde immer wieder der Vorwurf erhoben, mit der Geschichtserzählung des Holocaust werde Manipulation betrieben: Wie kommt es, dass unser Schmerz in euren Geschichten nie vorkommt? Es ist so, als ob ihr durch uns hindurch seht (vgl. Bar-On 2004, S. 144 und 146). Genauso wurde es von israelischer Seite als Manipulation und Indoktrination empfunden, als in der zweiten Intifada immer wieder Bilder gezeigt wurden, in denen ein Vater sein Kind auf den Armen hält und das Kind in den Armen des Vaters durch einen Schuss getroffen wird stirbt. Geschichten ermöglichten oft dann eine emotionale Identifikation, wenn ein gemeinsames Gefühl von Entwurzelung und Heimatlosigkeit aufkam (vgl. Bar-On 2004, S. 151). Es waren mehr die privaten Geschichten, die die eigenen Schwachstellen offenlegten, die dann zu einer überbrückenden Erfahrung führten (vgl. Bar-On 2004, S. 169). Dass sich jemand von der „feindlichen" Seite von meinem Schicksal berührt fühlt und dies emotional ausdrückt, kann eine therapeutische Wirkung haben und helfen, traumatische Erfahrungen zu verarbeiten (Bar-On 2004, S. 62). Gleichzeitig kann die Einfühlung in den Anderen einen Einstellungswechsel bewirken: „Ich kann jetzt nicht mehr mit meinen Freunden außerhalb des Workshops fühlen, die immer die Schuld für alles, was passiert, auf die Araber schieben" (Bar-On 2004, S. 166).

Ein halbes Jahr nach der akademischen summer school auf Zypern im Juli 2012 wurden einzelne israelische und palästinensische Teilnehmer/-innen nach möglichen Einstellungsänderungen befragt. Es wurde deutlich, dass es zwar Einstellungsveränderungen gegeben hatte, aber auch Verwirrung und Verunsicherung: Die Begegnung in Zypern wurde – insbesondere unter dem frischen Eindruck der achttägigen kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen dem Gazastreifen und Israel im November 2012 – von einzelnen als „irreal" bezeichnet (Laumann 2013, S. 27). Der psychologische Druck, den die z.T. monolithisch denkenden Familien und die peer-groups auf die Begegnungsteilnehmer/-innen ausübten, stellt infrage, ob die Einstellungsänderungen von Dauer sein werden und sich in Verhaltensänderungen niederschlagen.

Bei der Befragung drückten Israelis aus, dass ihnen „der Konflikt viel bewusster geworden" sei und dass sie nun wüssten, „welche Erlebnisse die Palästinenser jeden Tag durchleben müssen" (Laumann 2013, S. 29). Mit Blick auf die vom Gazastreifen aus auf Tel Aviv abgefeuerten Raketen gaben zwei befragte palästinensische Begegnungsteilnehmer an, „dass sie sich während der unruhigen politischen Situation im November 2012 Sorgen um ihre israelischen Freunde in Tel Aviv gemacht haben" (Laumann 2013, S. 26). Auf emotionaler Ebene waren Beziehungen gewachsen, die möglicherweise den Ursprung für Veränderungen von Werteinstellungen darstellen.

Oft wird von der Pädagogik erwartet, dass sie politische Veränderungen auf den Weg bringt. Der Beitrag der Pädagogik für eine humane Gesellschaft kann in seiner Relevanz als ein Mosaikstein angesehen werden. Bildungsprozesse müssen weitergetragen und öffentlich gemacht werden, damit sie politische Wirkung zeigen. Das Weitertragen und öffentlich Machen war im Falle der Zypernbegegnung 2012 nicht leicht: „Eine Israelin hat nach ihrer Rückkehr nicht vom positiven Kontakt mit den Palästinensern berichtet. […] Ein Palästinenser berichtet davon, dass seine Freunde ihn für Kontakt mit Israelis verurteilen würden und andere Personen ihn als Kollaborateur bezichtigen würden" (vgl. Laumann 2013, S. 28).

Pädagogik kann nicht Politik ersetzen und es ist auch wichtig, ökonomische, soziale, kulturelle und religiöse Prozesse im jeweiligen Kontext zu sehen und nicht monostrukturell von einem Ansatz her alles erwarten zu wollen. Zu berücksichtigen sind kritische Anfragen an „people-to-people-Projekte", die immer wieder von palästinensischen Partnern in Gesprächen gestellt werden: Was nützen solche israelisch-palästinensischen Begegnungen, wenn wir Palästinenser anschließend wieder eingesperrt ohne Bewegungsfreiheit in unserem Land leben müssen, ohne dass wir strukturelle Verbesserungen sehen? Dienen solche Projekte dann nicht doch der „Normalisierung", der Stärkung des status quo, von dem nur der israelische Staat profitiert?

Aus diese Anfrage und aus der Rückmeldung, dass die Erfahrungen der Begegnung im Nachhinein als „irreal" eingeschätzt wurden, ergeben sich zwei Forderungen: Begegnungen mit Israelis und Palästinensern müssen erstens das Machtgefälle zwischen den beteiligten Gruppen reflektieren und einen Beitrag zum Abbau dieses Machtgefälles leisten wollen. Dies war bei einer Jugendbegegnung im Rahmen einer Nahostbürgermeisterkonferenz 2011 in Köln spürbar, als die beteiligten israelischen und palästinensischen jungen Erwachsenen gemeinsam den Bürgermeister von Tel Aviv aufforderten, sich für Besuchsregelungen von Palästinensern in Tel Aviv einzusetzen. Zweitens müssten Begegnungen auf Nachhaltigkeit angelegt sein. Beispielsweise könnten Dialogprozesse mit ausgewählten Multiplikator/inn/en gefördert werden, die später einmal politische Aufgaben übernehmen könnten. Diese Dialogbegegnungen müssten auf längere Dauer angelegt werden und regelmäßig stattfinden. John Paul Lederach hat als amerikanischer Friedensforscher auf die Bedeutung der hier benannten Dialogprozesse als einer Perspektive des Friedens von unten hinge-

wiesen. Er empfiehlt die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die sowohl eine Verbindung zur Basis – hier konkret zu Schülerinnen und Schülern, in Schulen, zu Eltern und kommunalen Gruppen – haben, als auch eine Verbindung zur Politik und zur politischen Elite herstellen können. Initiativen auf dieser mittleren Ebene können Einfluss nehmen auf grassroot-Initiativen und auf diplomatische politische Bemühungen. Zugleich verweist Lederach darauf, dass diese kulturellen bewusstseinsbildenden Prozesse einen wichtigen Beitrag für einen besseren Umgang mit Konflikten leisten, und er verweist auf die Notwendigkeit eines langen Atems: „Die meisten ... bewaffneten Konflikte beruhen auf einer Geschichte des aktiven Kampfes, die Jahrzehnte oder sogar Generationen zurückgeht. Ich glaube, dass wir genau so viel Zeit brauchen werden, aus diesen Situationen heraus zu kommen, wie gebraucht wurde, um dort hinein zu geraten. Daher brauchen wir die Fähigkeit, strategisch und in unterschiedlichen Zeiträumen zu denken" (Lederach 1997, S. 48). Lederach sieht in solchen Dialoginitiativen einen wichtigen Ansatz zur Förderung eines Friedens auf mittelfristiger Ebene. Politik agiert kurzfristig. Hier werden Voraussetzungen geschaffen, die bei gesellschaftlichen Umbrüchen helfen können, Vertrauenspartnerschaften zwischen ursprünglich verfeindeten Gruppen zu aktivieren.

Für den Frieden braucht es strukturelle Veränderungen und psychosoziale Veränderungen. Die hier beschriebenen Begegnungen können nicht eine Politik ersetzen, die strukturelle Veränderungen bringen muss, aber sie können die Bürgerinnen und Bürger der beteiligten verfeindeten Gruppen auf die neue Situation vorbereiten: „Wie können wir den Feind von gestern als Partner von morgen akzeptieren?" (Bar-On 2004, S. 236). Eine jüdische Teilnehmerin eines Workshops hat es so zum Ausdruck gebracht: „Persönliche Geschichten wie die, die wir heute gehört haben, unterbrechen die Trennlinie zwischen euch und uns. Der emotionale Aspekt macht den Unterschied. Er verändert vielleicht nicht die Situation, aber er hat uns verändert" (Bar-On 2004, S. 465).

Anmerkungen

1 Im Rahmen der europäischen Präsidentschaft Zyperns hatte die Gemeinde Deryneia auf Zypern Studierende und Jungakademiker/-innen aus Deutschland, Israel und Palästina sowie dem nördlichen und südlichen Teil Zyperns zu einer summer school zum Thema „Changing attitudes by listening to each other's story" eingeladen. Kooperationspartner waren auf deutscher Seite die Katholische Hochschule NRW in Köln und das Kölner Stadtjugendamt, auf israelischer und palästinensischer Seite das Kibbutz im College Tel Aviv sowie das in Beit Jala (Palästina) beheimatete Peace Research Insitute in the Middle East (PRIME). Die summer school hatte das Ziel, Multiplikator/inn/en der Bildungsarbeit aus den verschiedenen Ländern und Regionen mit einem Bildungs- und Begegnungsansatz aus der Friedensarbeit vertraut zu machen, den der im Jahr 2008 verstorbene Dan Bar-On zusammen mit Sami Adwan und Eyal Naveh im Peace Research Institute in the Middle East über fünfzehn Jahre erprobt haben.

2 Ausführlichere Überlegungen zu diesem Aspekt finden sich in meinem Lehrbuch „Interkulturelle Soziale Arbeit" im 4. Kapitel (Freise 2007, S. 61–80)

3 Saliba Sarsar (2012) beschreibt die Lebenshintergründe der beiden PRIME-Gründer Dan Bar-On und Sami Adwan, ihren Mut und ihre Ausdauer in der Entwicklung dieses Bildung- und Begegnungsansatzes für verfeindete Gruppen.

Literatur

Bar-On, D. (2001): Die „Anderen" in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg.

Bar-On, D. (2004): Erzähl Dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg.

Bauriedl, T. (2001): Wege aus der Gewalt. Die Befreiung aus dem Netz der Feindbilder. Freiburg.

Freise, J. (2007): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts. (2. Auflage).

Gruen, A. (2002): Der Fremde in uns. Stuttgart (5. Auflage).

Laumann, N. (2013): „Changing attitudes by listening to each other's story." Forschungsprojekt an der Katholischen Hochschule NRW. Unveröffentlichtes Manuskript.

Lederach, J.-P. (1997): Der Beitrag dritter beim Aufbau des Friedens. Eine Perspektive des „Friedens von unten". In: Freise, J./Fricke, E. (Hg.): Die Wahrheit einer Absicht ist die Tat. Friedensfachdienste für den Süden und den Norden. Idstein S. 45–56.

Sarsar, S. (2012): Anatomy of a Peace-Building Relationship: Dan Bar-On and Sami Adwan as PRIME Leaders. In: International Leadership Journal. Summer 2012. S. 22–39.

Schenk, A. (2009): Die Geschichte der anderen. In: DIE ZEIT. 10.6.2009. Nr. 25.

Zick, A. (1997): Vorurteile und Rassismus: Eine sozialpsychologische Studie. Münster/New York.

Prof. Dr. Josef Freise

Erziehungswissenschaftler und Theologe, ist Professor an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln und lehrt dort schwerpunktmäßig Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sowie Interreligiöse Pädagogik und Friedenspädagogik. Er hat u.a. „Interkulturelle Soziale Arbeit" (Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2007) geschrieben und ist mit Mouhanad Khorchide Herausgeber von „Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext" (Münster 2011). Weitere Infos unter www.Josef-Freise.de

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Bildung und Wirtschaft gestalten Zukunft

Kongress zum Abschuss der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung am 21.02.2014 an der PH Weingarten

Auf Einladung der AG BNE Bodensee (PH Weingarten, Staatl. Seminar für Lehrerbildung Meckenbeuren, PH Vorarlberg, PH St. Gallen, PH Graubünden) und unter der Schirmherrschaft des Ministerpräsidenten Baden-Württembergs fanden sich fünf Jahre nach dem Kongress zur Halbzeit der Dekade erneut ca. 200 Personen aus den drei Phasen der Lehrendenbildung an der PH Weingarten ein, um über nachhaltige Perspektiven einer zukunftsfähigen Gesellschaft ins Gespräch zu kommen.

Nach Grußworten und einem Impuls der Theatergruppe des Seminars Meckenbeuren referierten Prof. Dr. Martin Müller (Uni Ulm) aus ökonomischer Perspektive zum Thema ‚Chancen und Grenzen nachhaltigen Wirtschaftens in Unternehmen' sowie Dr. Jana Rückert-John (TU Berlin) mit soziologischem Blick über ‚Bildung als Weg – Alltagspraktiken als Barrieren oder Chancen für nachhaltiges Verhalten'. Dabei wurde deutlich, wie überfällig und alternativlos ein gesamtgesellschaftliches Umsteuern in der jetzigen Situation ist, wie schwierig sich dies gestalten kann und wie hilfreich sich eine Orientierung an Alltagspraktiken darstellt, wenn über Motivationen für Veränderung nachgedacht werden soll.

In acht Foren hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, mit Vertreter/inne/n von Baufritz (dem Ökohauspionier, Erkheim), Börlind-Kosmetik (Calw), der Clean Clothes Kampagne (Wien), dwp e.g. (Ravensburg), dem Ekkarthof (Leben aus anderer Perspektive, Lengwil), Fischbachtal kreativ (Odenwald), Kleika (Arbeitsloseninitiative, St. Gallen) oder GLS Bank ins Gespräch zu kommen und über Perspektiven der Nachhaltigkeit sowie die Chancen und Grenzen der Bildungsarbeit nachzudenken.

Abschließend verdeutlichte Prof. Dr. Hansjörg Seybold aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, dass wir unseren Lebensstil ändern müssen, wenn wir zukunftsfähige Entwicklungen fördern wollen und dass dabei insbesondere die Schule ein herausragender Ort gesellschaftlicher Transformation ist. Er pointierte dies in seinem Vortrag ‚BNE ist Engagement: Anforderungen an Lehrer und Schule auf dem Weg in die Nachhaltigkeit' und verdeutlichte die Chancen, die sich derzeit im Land Baden-Württemberg auftun und deutete auch Grenzen an.

Die ehrwürdigen Hallen der PH Weingarten – repräsentiert durch den Rektor Prof. Dr. Werner Knapp und den Direktor des Staatlichen Seminars für Lehrerbildung Meckenbeuren Karl Handschuh sowie Prof. Dr. Andreas Schwab und Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik – boten einen wunderbaren Rahmen, um über Perspektiven der Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Schulterschluss von Ökologie, Sozialem und Ökonomie nachzudenken. Es war ermutigend, in einer der ökonomisch prosperierendsten deutschsprachigen Regionen Beispiele kennen zu lernen, welche Ansätze für eine große Transformation bereits existieren.

Weitere Infos: http://www.bne-bodensee.org/

Gregor Lang-Wojtasik
langwojtasik@ph-weingarten.de

Global Education Week – Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen

Seit 2003 organisiert das Nord-Süd-Zentrum (NSZ) des Europarates in Lissabon die Global Education Week (GEW), eine europaweite Aktionswoche, in der Nichtregierungsorganisationen, Schulen, Universitäten, lokale und regionale Initiativen eingeladen werden, eine Veranstaltung (Workshops, Ausstellungen, Filme, Projekttage) durchzuführen und insbesondere Kinder und Jugendliche einzubeziehen. Das Ziel der GEW ist, Globales Lernen durch Informationsaustausch, Vernetzung und Koordination auf europäischer Ebene sowie unter Einbezug der Partner aus dem Süden zu stärken und inhaltlich weiterzuentwickeln. Jedes Jahr werden Schwerpunkte gesetzt, um die Themen des Globalen Lernens in Bildungseinrichtungen, Institutionen und der Öffentlichkeit bekannter zu machen. Dazu zählen z.B. die Bereiche Menschenrechte, Frieden, Umwelt, fairer Handel und Gender aus globaler Perspektive sowie Maßnahmen und Aktionen zugunsten gleichberechtigter und solidarischer Nord-Süd-Beziehungen.

In Deutschland wird die Aktionswoche von der WUS Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd organisiert. Die Informationsstelle informiert über die entwicklungsbezogene

Bildungsarbeit hierzulande und erfüllt eine koordinierende Funktion. Sie veröffentlicht im Rahmen der Aktionswoche die angebotenen Veranstaltungen und Aktionen und nutzt die bundesweiten Informationsnetzwerke, um sie bekannt zu machen und zum Mitmachen anzuregen. Sie unterstützt die Zusammenarbeit zwischen den Veranstaltungsanbietern und den Schulen und Bildungseinrichtungen, die an Projekten des Globalen Lernens interessiert sind.

2013 fand die Aktionswoche unter dem Motto „Go for a Sustainable Life Style! – für einen nachhaltigen Lebensstil" statt. Wie bereits in den vergangenen Jahren haben viele Organisationen die durch die Aktionswoche geschaffene Plattform genutzt, um ihre Bildungs- und Informationsangebote in die Schulen zu bringen. Beteiligt haben sich u.a. BIOPOLI – ein Jugendbildungsprojekt zur globalen Agrarpolitik, das Projekt gesichter-afrikas.de mit Schulworkshops zu den Themen Rohstoffe in Afrika und zum Fairen Handel, STUBE-Hessen mit einem Seminar zur Unternehmensverantwortung sowie das Projekt globo:log mit online-Angeboten für Schulen in Niedersachsen und Bremen.

2014 wird sich die Aktionswoche dem Thema Ernährungssicherheit und -gerechtigkeit widmen. In einer im Januar 2012 verabschiedeten Resolution des Europäischen Parlaments wurde die EU angehalten, 2014 zum Jahr gegen Lebensmittelverschwendung auszurufen, um die Aufmerksamkeit der breiten Öffentlichkeit auf das Problem zu erhöhen und zum Handeln zu bewegen. In einer von Überfluss und Knappheit geprägten Welt ließen sich zahlreiche Maßnahmen ergreifen, um einerseits die Verschwendung und andererseits den Mangel an Lebensmittel zu bekämpfen. Das eigene Kauf- und Konsumverhalten zu überdenken steht allen Menschen als erster Schritt zur Verfügung. Strukturen und Produktionsketten müssen sich aber auch ändern. Die Global Education Week 2014 wird auf diese Handlungsmöglichkeiten aufmerksam machen und Angebote zum Thema Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellen.

Logo Global Education Week. Quelle: North-South Centre (www.nscentre.org)

Informationen und Beratung zum „MITMACHEN" erhalten Sie von der WUS Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd.

- World University Service e.V.: www:wusgermany.de
- Auf der Homepage der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd finden Sie die Informationen zu allen teilnehmenden Organisationen und Projektangeboten: www.wusgermany.de
- Zu Themen des Globalen Lernens (u.a. Lebensmittelverschwendung): www.globaleslernen.de/de/aktuelles/fokus-lebensmittelverschwendung
- Ansprechpartnerin: Katharina Frank frank@wusgermany.de

Iuliana Ionica
ionica@wusgermany.de

Bayrischer Bildungskongress Globales Lernen 2013 – Eine andere Welt ist möglich!

Der „Bayerische Bildungskongress Globales Lernen 2013 – Eine andere Welt ist möglich!" fand am 10./11.10.2013 im Caritas-Pirckheimer-Haus in Nürnberg statt. Rund 190 Teilnehmer/-innen – überwiegend Lehrkräfte und Vertreter/-innen von Nichtregierungsorganisationen – diskutierten über globale Fragestellungen. Es wurde ein Überblick über Globales Lernen sowie ausgewählte Fragen und Ergebnisse der Forschung geboten, praktische Beispiele und Methoden Globalen Lernens wurden aufgezeigt und Perspektiven Globalen Lernens formuliert. Damit knüpfte der Kongress an frühere Bildungskongresse zum Globalen Lernen in Bayern an, die seit den 90er Jahren insbesondere von Nichtregierungsorganisationen auf den Weg gebracht wurden. 2013 hatte das Eine Welt Netzwerk Bayern e.V., der bayerische Dachverband entwicklungspolitischer Akteure, zusammen mit Kooperationspartnern eingeladen.

„Globalisierung verstehen und Globalisierung selbst gestalten": Globales Lernen soll gemäß der Veranstalter des Kongresses dazu beitragen, die Phänomene, Prozesse und Akteure der Globalisierung zu verstehen. Der Erwerb und die Entwicklung jener Fähigkeiten und Kompetenzen werden gefördert, deren Individuen bedürfen, um die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft bewusst anzunehmen und nach Strategien und Lösungsmöglichkeiten für die Menschheitsprobleme zu suchen. Globales Lernen befähigt somit nicht nur zum besseren Verständnis der Welt, sondern ermutigt zur Mitgestaltung einer gerechteren, solidarischeren, zukunftsfähigeren Welt.

Eröffnet wurde der Kongress mit Beiträgen von Niko Paech zur Postwachstumsökonomie und Elizabeth Salguero Carrillo, Botschafterin der Republik Bolivien, die das in der Verfassung Boliviens verankerte Konzept „Buen Vivir" skizzierte. Es folgten zahlreiche Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Der zweite Tag war geprägt von über 20 Workshops bzw. praktischen Beispielen für Globales Lernen. Während des Kongresses fand zudem ein begleitender Infomarkt zum Globalen Lernen statt.

Eine Auswahl der überwiegend sehr positiven Rückmeldungen der Kongressteilnehmer/-innen, ein Überblick über die Auswertung, die einleitenden Präsentationen von Nico Paech und Elizabeth Salguero Carillo, Impressionen vom Kongress und Forderungen für eine Stärkung Globalen

Lernens in Bayern, finden sich in der Kongress-Dokumentation (www.kongress-globaleslernen.de).

Bereits im Vorfeld des Kongresses konnten viele Kooperationspartner gewonnen werden: neben staatlichen Bildungsakteuren (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg, Landeshauptstadt München – Referat für Bildung und Sport – Pädagogisches Institut), Nichtregierungsorganisationen (Brot für die Welt Bayern, Centrum für Globales Lernen Nürnberg, Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe e.V. – DAHW, Misereor Arbeitsstelle Bayern, Missio, Mission EineWelt, Oikocredit Förderkreis Bayern e.V.) und Universitäten (Bamberg – Lehrstuhl für allgemeine Pädagogik; Bayreuth-Didaktik der Geographie; Eichstätt-Ingolstadt – Didaktik der Geographie; Erlangen-Nürnberg – Didaktik der Geographie). Die Finanzierung des Kongresses erfolgte überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; außerdem trugen zur Finanzierung bei das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die bayerischen Diözesen sowie die Kooperationspartner.

Die sehr positiven Rückmeldungen und das breite Bündnis der Kooperationspartner bestärken die Veranstalter im Bemühen um strukturelle Verbesserungen (u.a. stärkere Integration in Lehrer/innen/aus- und -fortbildung) sowie weitere Angebote für Globales Lernen. Neben einer Fortführung des „Bayerischen Bildungskongresses Globales Lernen" sei für Bayern insbesondere auf das „Forum Globales Lernen in Bayern" (www.globaleslernen-bayern.de), das bayerische Partnerschafts- und Bildungsportal „Bayern-EineWelt" (www.bayern-einewelt.de) sowie die 25 Eine Welt-Stationen (www.eineweltstationen.de) als dezentrale Anlaufstellen für Globalen Lernen (u.a. Vermittlung von Referent/inn/en und Bildungsmaterialien) hingewiesen.

Die in den Bildungskongress einbezogenen Eine Welt-Stationen bauen ihre Aktivitäten im Bereich Globalen Lernens kontinuierlich aus. Im Rahmen eines aktuellen Pilotprojektes des Eine Welt Netzwerk Bayern e.V. können z.B. fünf der Eine Welt-Stationen in Augsburg, Fürth, Herrsching, Ingolstadt und Teublitz Angebote zum Globalen Lernen auch an Schulen ihrer Region umsetzen.



Karte: Eine Welt Netzwerk Bayern e.V.;
Quelle: http://www.entwicklungsland-bayern.de/eine-welt-stationen/

Dr. Alexander Fonari, Eine Welt Netzwerk Bayern e.V.
info@eineweltnetzwerkbayern.de

ALLE FREI UND ALLE GLEICH!?

MENSCHENRECHTE UND SOZIALE KÄMPFE IN LATEINAMERIKA

Das neue Werkheft aus der Reihe Fokuscafé Lateinamerika ist für den Einsatz in der Schule ab Jahrgangsstufe 9 sowie für die außerschulische Jugendbildungsarbeit konzipiert.

Anschaulich aufbereitete Lerneinheiten vermitteln, welche Konflikte in Lateinamerika die Menschenrechte bedrohen - und wie Menschen sich organisieren, um ihre Rechte zu verteidigen:

Gegen Landvertreibung durch transnationale Konzerne, gegen Machismo und innerfamiliäre Gewalt in Nicaragua, gegen die Unterdrückung von GewerkschafterInnen in Kolumbien oder gegen Vertreibung durch Megaprojekte im Vorfeld der Fußball-WM in Rio de Janeiro.

In zahlreichen Übungen des Globalen Lernens erarbeiten die Jugendlichen sich die Themen selbst und nähern sich spielerisch den lateinamerikanischen Gesellschaften an. Dabei geht es auch um das Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten: Menschenrechte in Lateinamerika – was hat das mit mir zu tun?



INHALTSÜBERSICHT

- Mensch, wir haben Rechte! - Tatort Rio de Janeiro - Trink 'ne Coke mit Menschenrechten - Das krumme Dinge mit der Banane - Mata el Machismo - Buen Vivir: das Gute Leben

Das Werkheft samt einer Materialien-DVD zu den einzelnen Übungen ist gegen einen Beitrag von 5,- Euro zu beziehen über das Infobüro Nicaragua e.V.: **info@informationsbuero-nicaragua.org** oder telefonisch: **0202 – 30 00 30**

Das Projekt wurde gefördert durch die STIFTUNG UMWELT UND ENTWICKLUNG NORDRHEIN-WESTFALEN sowie von Engagement Global im Auftrag des BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Rezensionen

Der Neue Fischer Weltalmanach (Hg.): Zahlen, Daten, Fakten 2014, 736 S. Fischer (fi), Frankfurt am Main (Ffm), ISBN: 978-3-596-72913-5, 19,99€.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)/ UNFPA (Hg.): Bericht 2013: Wenn Mädchen Mütter werden , Hannover 2013, 54 S. zum downloaden unter www.weltbevoelkerung.de /Langfassung in Englisch: Motherhood in Childhood, 116 S., New York 2013, 978-0-89714-014-0, 24,00$.

Edition Le Monde diplomatique (Hg.): Moloch, Kiez und Boulevard: Die Welt der Städte, 110 S. taz, Berlin 2013, ISBN: 978-3-937683-45-4, 8,50€.

EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning, 477 S. UNESCO, Paris 2014, ISBN: 978-92-0-10425-3, zum downloaden.

Grundrechte-Report 2013, hg. v. Müller-Heidelberg, T. u.a., fi, Ffm 2013, 240 S., ISBN: 978-3-596-19648-7, 10,99€.

OECD (Hg.): Die OECD Zahlen und Fakten 2013, 270 S., Paris 2013, - ISBN: 978-92-64-19035-1, 50,00€.

OECD (Hg.): Bildung auf einen Blick, 2013, 526 S., Paris//Bertelsmann (wbv) 2013, ISBN: 978-3-7639-5269-4, 69,00€.

OECD (Hg.): Environment at a Glance, 108 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-18140-3, 24,00€.

OECD (Hg.): Putting Green Growth at the Heart of Development, 189 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-18112-0, 38,00€.

OECD (Hg.): Development Cooperation Report 2013, 283 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-20099-9, 100,00€.

OECD (Hg.): Perspectives of Global Development, 249 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-17711-6, 70€.

OECD (Hg.): Government at a Glance 2013, 196 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-20132-3, 45,00€.

OECD (Hg.): OECD Guidelines on Measuring Subjective Wellbeing, 265 S., Paris 2013, ISBN: 978-92-64-19164-8, 83,00€.

The World Bank (Hg.): World Development Report 2014: Risk and Opportunity, 352 S., Washington D.C. 2013,-ISBN: 978-0-8213-9903-3 zum downloaden.

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 2013: Der Aufstieg des Südens, 235 S., DGVN Berlin 2013, ISBN: 978-3-923904-71-6, 15,00€ auch zum downloaden.

UNICEF (Hg.): Report 2013: Das Recht auf Zukunft, 285 S., fi, Ffm 2013, ISBN: 978-3-596-19647-0, 11,99€.

Welthungerhilfe (DWHH)/IFPRI/Concern (Hg.): Welthunger-Index 2013, 64 S. Bonn/Washington. D. C./Dublin 2013, zum downloaden unter www.welthungerhilfe.de

DWHH/ terre des hommes (tdh): Die Wirklichkeit der Entwicklungshilfe 21, 39 S., Bonn 2013 zum downloaden.

Worldwatch Institute (Hg.): Sate of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?, 466 S., Washington D.C. 2013, ISBN: 978-1-61091-449-9, 16,00€.

Alle Jahre wieder. Wie jedes Jahr machen wir mit dieser Kolumne unsere Leserschaft auf die neuen Jahrbücher, -berichte und Reader aufmerksam. Diejenigen, die mit dieser Sammelbesprechung vertraut sind, wissen, dass sich die neuen Zahlen und Daten im Vergleich zum letzten Jahr nicht sehr viel geändert haben. Ist es dann notwendig, so ausführlich über die neuen Zahlen und Fakten zu berichten? Darauf kann man mit dem italienischen Philosophen des Neuen Realismus *Maurizio Ferraris* antworten, dass es keine Fakten, sondern nur Interpretationen gebe (Henning Klüver: *Ich bin, also denke ich* in Süddeutsche Zeitung vom 03.01.2014). Also der Reiz der neuen Jahrbücher besteht darin, wie sie die Daten interpretieren und welche Themen sie voranstellen. Trotz der Wiederholungsgefahr sei Folgendes angemerkt:

- Unabhängig von der Auflistung der Jahrbücher gehen wir thematisch vor.
- Nicht jedes Jahrbuch wird jedes Mal gleichermaßen gewürdigt. Es schmälert keineswegs die Bedeutung, wenn ein Jahrbuch auf der Liste steht, aber nicht im Text vorkommt. Wir haben sicherlich im Laufe der letzten 15 Jahre darüber mehrfach berichtet.
- Nicht alle Länder haben eine offizielle Stelle wie das Statistische Bundesamt, das fortwährend die aktuellen Daten sammelt. Alle Industrieländer haben eine solche Stelle, die Schwellenländer mittlerweile auch, die meisten Entwicklungsländer aber nicht. Die einzigen verlässlichen Zahlen sind die von der letzten Volkszählung (*Zensusbericht*), die nach der UN-Bestimmung alle zehn Jahre stattfindet. Die letzte Volkszählung fand im Jahre 2011 statt. Die meisten internationalen Jahrbücher extrapolieren diese Zahlen. Ausgehend von dem letzten Zensusbericht berechnen die meisten Jahrbücher die neuesten Zahlen mit den angenommenen Veränderungen (Tendenzen). Wenn der Trend sich ändert, stimmen die Zahlen nicht. Deshalb sind häufig die Zahlen nur Schätzzahlen, sie sind nicht absolut, sie geben nur einen Orientierungsrahmen.

Wie viel mehr es auf Interpretationen als auf Zahlen ankommt, kann man verstehen, wenn man zwei Jahrbücher – Fischer Weltalmanach und OECD Fakten und Zahlen – miteinander vergleicht. Während das Fischer Jahrbuch mehr Daten einzelner Länder detailliert schildert und einige Themen auch ausführlich behandelt, ordnet das OECD Faktbuch gänzlich Themen folgende Bereichen zu: Bevölkerung und Migration, Produktion und Produktivität, Einkommen und Privatvermögen der Haushalte, Globalisierung, Preise, Energie und Verkehr, Arbeitsmarkt, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, Staat, Gesundheit, Gleichstellung von Mann und Frau. Der Almanach und das Faktbuch sind keine Konkurrenten, sie ergänzen sich.

Jedes Jahr veröffentlichen die Deutsche Welthungerhilfe und terre des hommes eine Bilanz der deutschen Entwicklungshilfe. Diesmal kritisieren sie nicht so sehr die Höhe der Hilfe, sondern die Struktur und das Ziel derselben. Sie plädieren dafür, das Ministerium umzubenennen von BMZ zu einem Ministerium für globale und nachhaltige Entwicklung und verändern damit die Zielrichtung.

Der OECD Bericht über Entwicklungszusammenarbeit beschäftigt sich mit allen Geberländern (fast = OECD Mitgliedstaaten). Wie immer sind eine Vielzahl von Autoren an der Studie beteiligt. In vier Teilen mit 16 Kapiteln versucht die Studie die neuen Rahmenbedingungen für die internationale Armutsbekämpfung zu beschreiben. Während manche Autoren wie Andy Summer aus London oder Stefan Klassen aus Göttingen bei der Definition von Armut auf die alte finanzielle Messlatte der Weltbank (1,25 US$ Pro Person/Tag) zurückgreifen, versuchen andere wie Sabine Alkire aus Oxford die multidimensionale Definition genauer zu erläutern. Im dritten Teil wird der neue Rahmen für die Bekämpfung der Armut beschrieben. Das High Level Panel (HLP), das von UN-Generalsekretär Ban Ki Moon eingesetzt wurde, hat aus Vorschlägen von 5000 NGOs aus 120 Ländern die neuen MDGs vorgelegt, die von der UN Generalversammlung im September 2015 verabschiedet werden sollen. Ein wenig widersprüchlich sind die OECD-Studien über die

globale Entwicklung. Während die eine von einem konventionellen Wachstumsbegriff ausgeht und die Welt nach der Definition des Ex-Weltbankpräsidenten James Wolfersohn in vier Entwicklungsstufen – affluent, converging, struggling und poor – einteilt, gehen die beiden anderen von einer *grünen Entwicklung* aus und messen die Entwicklung eines Staates nach den *Umweltkosten des Wachstums* und fordert das grüne Wachstum. Auch bei der ersten Studie bleibt das Wachstum, ausgenommen Chinas, dennoch bescheiden. Im Jahre 2010 hatten 109 von 181 Ländern ein BSP pro Person/Jahr von weniger als 25 % dessen der USA.

Die beiden anderen Studien über die grüne Entwicklung – *Environment at a Glance* und *Putting Green Growth at the Heart of Development* – stellen die Umwelt in den Vordergrund. In der ersten sind Indikatoren wie Emissionen von Treibhausgasen (CO_2, SO_x, NO_x), Verbrauch vom Süßwasser, biologische Vielfalt, Waldnutzung, Fischwirtschaft, Material- und Energieeffizienz u.a. aufgelistet. Nach diesen Kriterien werden die Wirtschaftsleistungen aller OECD Mitgliedsstaaten gemessen. Die Emissionen von Treibhausgasen haben sich bei den OECD Ländern seit 1970 verdoppelt. Die BRIICS Staaten haben deren Anteil im gleichen Zeitraum von 30 % auf 40 % erhöht. Aus dieser Feststellung leitet die 2. Studie einen Appell ab. Darin wird beschrieben, wie das grüne Wachstum einer nachhaltigen Entwicklung dient und welche Vorteile das grüne gegenüber dem traditionellen Modell (mehr Wachstum = mehr Ungleichheit) hat. Beschrieben wird, wie die Entwicklungsländer zum grünen Modell wechseln können, welche Rolle die OECD dabei spielen soll (Aid for Trade mit grüner Technologie, kohärente Politik für den Erhalt des Regenwaldes und der Artenvielfalt, Technologietransfer). Dass diese Vorschläge keine Kopfgeburten sind, wird mit Praxisbeispielen aus u.a. Senegal und Südafrika belegt. Das letzte Kapitel schildert Messverfahren für das grüne Wachstumsmodell.

Interessant sind zwei weitere OECD Studien über Regierungen, genauer über good governance, und über das subjektive Wohlbefinden deshalb, weil zwei Bücher über ähnliche Themen internationale Aufmerksamkeit geweckt haben: *Why Nations Fail* von Daron Acemoglu und James A. Robinson (London 2012) und *The Spirit Level. Why Equality is better for Everyone* von Richard Wilkinson und Kate Pickett (London 2010[2]). Da die Geberländer – fast deckungsgleich mit OECD Mitgliedern – seit Jahren good governance als das Hauptkriterium für Hilfe angeben, sich aber nicht daran halten , ist es interessant zu erfahren, wann die Bürger/-innen Regierungen ihr Vertrauen schenken. Nach der Wirtschaftskrise 2008/9 haben die Regierungen der OECD Länder drastische Maßnahmen ergriffen, um ihre öffentlichen Finanzen in Ordnung zu bringen. Bezeichnenderweise ist das Vertrauen der Bürger in ihre Regierungen von 2007 bis 2012 von 45 % auf 40 % zurückgegangen. Je weniger die Regierungen in öffentlichen Dienste investieren – in diesem Fall nach 2008 sie sogar kürzen – desto mehr schwindet das Vertrauen der Bürger/-innen in ihre Regierungen. Dies ist auch die Lehre des Buches *Why Nations Fail.* Die Studie ist übrigens ein gutes Lehrbuch für Methodenanwendung.

Vom Staatsvertrauen zum subjektiven Wohlbefinden ist der Weg nicht weit. Nach einer Untersuchung von 23 reichen Staaten haben Richardson/Pickett die These aufgestellt: Je geringer die Kluft zwischen Arm und Reich innerhalb eines Staates ist, desto zufriedener sind die Bürger/-innen. Nicht das BSP, sondern GNH *(Gross National Happiness)* ist maßgebend für die Messung des Wohlbefindens einer Nation, meint Dorji (vgl. Dorji, Kinley D: Gross National Happiness, Thimphu/Bhutan 2004). Nach Dorji haben Untersuchungen mit unterschiedlichen Methoden auch in der westlichen Welt stark zugenommen. Für GNH wird ökonomische, ökologische, mentale, soziale und politische Gesundheit der Menschen eines Staates gemessen. Kriterien für die Messung sind Lebenserwartung, Ressourcenverbrauch, Bildung, Stadt-Land-Unterschiede und soziale Zufriedenheit der Menschen. Anders als GNH misst OECD das Wohlbefinden an Determinanten wie nach Lebenszufriedenheit (1), psychischem Zustand (2) und *eudaimonischem* Wohlbefinden (3) . Zu 1: gehören Einkommen, Gesundheit, soziale Kontakte, Arbeitsplatz, Persönlichkeitstypus und Kultur, zu 2: Wut, Sorgen, Ärger und Glück, zu 3: Kompetenz, Autonomie, Bedeutung und Zweck. Bei GNH schneiden die reichen Länder im Vergleich zu Ländern wie Bhutan oder Costa Rica relativ schlecht ab. In der OECD Studie schneiden die eigenen Mitgliedsstaaten im Vergleich zu den BRICS-Ländern (andere arme Länder sind nicht dabei) wesentlich besser ab. Gleichwohl spielen hier auch die Bildung des Individuums und eine geringere Arm-Reich-Kluft innerhalb eines Staates wichtige Rollen.

Da diese Kluft weltweit wächst, ist es eine Überraschung, dass ausgerechnet das UNDP die Wirtschaftsleistungen des Südens so hochrechnet. Helen Clark preist die Wirtschaftsleistungen der armen Länder im Vorwort sehr hoch an. Bis zum Jahre 2020 werden diese Leistungen der drei Länder – Brasilien, China und Indien – die der Industriestaaten übertreffen. Diese Bemerkung ist deshalb irritierend, weil das UNDP es war, das schon beim ersten Jahrbuch 1990 die wirtschaftliche Leistung als einziges Messkriterium für Entwicklung verwarf und stattdessen HDI (Human Development Index darunter Lebenserwartung, -qualität, Bildung u.a.) einführte. Diese Kriterien wurden immer wieder verfeinert (Ungleichheitsindex, Geschlechterunterschiede und zuletzt MPI multidimensionaler Armutsindex). Da mit der Zunahme der wirtschaftlichen Leistungen auch die Ungleichheit wächst, stolpert man über die Feststellung der Vorsitzenden des UNDP. Die Relativierung findet man doch im Inneren des Berichts. Einerseits wird die wirtschaftliche Entwicklung auch die der Länder wie Indonesien, Südafrika, der Türkei, Bangladesch, Chile, Ghana, Mauritius, Ruanda und Tunesien gelobt, andererseits warnt die Studie auch vor *Business as usual.* Dies könnte im schlimmsten Fall ein von Umweltkrisen begleiteter Ansatz sein, der jeglichen Fortschritt menschlicher Entwicklung zunichte machen könnte. Und was ist mit der Ungleichheit? Nach einem Bericht von OXFAM haben 85 Milliardäre im Jahre 2014 so viel Vermögen wie fast die Hälfte der Menschheit (3,7 Mrd. Menschen). Auch das UNDP warnt, dass ungerechterweise die Kosten der wirtschaftlichen Entwicklung die Armen mit den Folgen des Klimawandels tragen werden, die eigentlich an der Entwicklung den geringsten Anteil haben. Die Kosten für Unterlassung von Maßnahmen gegen den Klimawandel werden hoch sein, mahnt der Bericht, und zwar umso höher, je länger die Untätigkeit dauert. Der Bericht empfiehlt eine Politik, die die Ziele der menschlichen Entwicklung und die des Klimaschutzes miteinander abstimmt.

Da die Armen – etwa 40 % der Weltbevölkerung – besonders verwundbar in Krisenzeiten sind, erhebt die Weltbank

(WB) das Risikomanagement als das Thema des Jahrbuchs. Je mehr die Armen riskieren, desto größer ist die Gefahr noch mehr zu verlieren. In Krisenzeiten bleibt den Armen aber keine Wahl, sie müssen mehr Risiken eingehen. Die WB meint, man könne aber Techniken lernen, wie man erfolgreich die Risiken überwindet. Dieses Management erfordert eine konzertierte Aktion von der Familie, der Nachbarschaft, der Gemeinschaft *(Community)* und der staatlichen Institutionen. Wenn man lernt, Kollektive zu bilden, gemeinsame Aktionen zu unternehmen oder auch institutionelle Hilfe zu organisieren, können Risiken auch Chancen bedeuten. Wie immer entwickelt das Jahrbuch Empfehlungen für den Umgang mit Risiken - für Individuen, Haushalte, Gemeinde, Unternehmen, für den Finanzsektor, für staatliche Institutionen, für Makroökonomie und speziell für Geberländer. Seit der Gründung der WB ist der Präsident jetzt zwar nach wie vor ein US-Amerikaner, Jim Yong Kim, aber südkoranischer Herkunft und zum ersten Mal kein Ökonom, sondern ein Mediziner mit langjähriger Erfahrung in Entwicklungsarbeit. Vielleicht gibt es jetzt eine Chance des Perspektivwechsels.

Eine der dauerhaften Risiken der Welt ist sicherlich das Problem des Hungers und deshalb gehört das Management dieses Problems an vorderste Stelle. Die absolute Zahl der Hungernden ist zwar seit 1990 mit etwa einer Mrd. Menschen fast konstant geblieben, aber prozentual ist der Trend positiv, von 20,8 % 1990 auf 13,8 % 2013 zurückgegangen. Der Erfolg im Kampf gegen Hunger ist regional sehr unterschiedlich. Einige Länder wie China, Peru, Ghana, Thailand und Vietnam zeigen große Fortschritte, andere wie die Komoren, Swasiland oder die Burundi ebenso große Rückschritte. Die drei NGOs, die jährlich den Hungerindex herausbringen, liefern Grundlage sowohl für gezielte Hilfe als auch durch politische Maßnahmen der Landesregierungen.

Wenn es um eine tragfähige, umweltverträgliche und nachhaltige Zukunft der Welt geht, ist das Problem so groß, dass man dies nicht allein mit Risikomanagement meistern kann. Genau mit diesen Fragen beschäftigt sich der Bericht des renommierten Worldwatch Instituts: *Is Sustainabilty Still Possible?* Der englische Begriff *Sustainabilty* hat viele Bedeutungen, neben den o.e. drei auch zukunftsfähig, dauerhaft u.a. Der Bericht hat drei Teile: Das System der Sustainabilty, wie dies zu erreichen sei und was man im Krisenfall tun kann. Mit 34 Artikeln, 31 Kästchen, 13 Tabellen und 29 Abbildungen ist das Jahrbuch eine Fundgrube sowohl für Wissenschaftler, die sich mit Fragen der Ökologie, Ökonomie und Politik beschäftigen als auch für Laien, die sich Sorgen um das Fortbestehen unseres Planeten machen. Hier werden Grundsatzfragen wie der ökologische Fußabdruck, drei Modelle (das kapitalistische, das Grüne und das ökologisch/ökonomische) des Wirtschaftens und das Modell der ökologischen Kultur erläutert. Wir bräuchten das Eineinhalbfache der Erde, wenn wir weiterhin so Ressourcen verbrauchen wie jetzt (ökologischer Fußabdruck). Auch Einzelprobleme wie die Trinkwasser- und Energieversorgung, die Konservierung der nicht erneuerbaren und die Bedeutung der erneuerbaren Energie werden ausführlich beschrieben. Der dritte Teil schildert die Praxis von erfolgreichen Projekten aus verschiedenen Ländern. Aus theoretischer und praktischer Sicht ein mutiges und zukunftweisendes Jahrbuch.

Einer der Gründe für die konstante absolute Zahl der Hungernden ist die Zunahme der Weltbevölkerung. Auch wenn die prozentuale Zunahme ebenfalls beachtlich zurückgeht, bleibt die absolute Zahl der jährlichen Zunahme bei etwa 80 Mio. Geburten gleich hoch. Letztes Jahr war das Thema des Jahrbuchs von UNFPA/DSW die ungewollten Schwangerschaften (80 Mio., wovon 40 Mio. auch mit primitiven Methoden abgetrieben werden). Das Thema des diesjährigen Jahrbuchs sind die Teenager Schwangerschaften: 7,3 Mio. Geburten gibt es bei Mädchen unter 18 Jahren, wovon 2 Mio. sogar bei Mädchen unter 15 Jahren sind. 95 % solcher Geburten finden in den Entwicklungsländern statt. Der Bericht beschreibt 8 Punkte, wie solch ungewollten Schwangerschaften vermieden werden können. Sechs von den acht Punkten sind mit mangelnder Bildung zu erklären.

In gewisser Weise ist die Zukunft, genauer die Zukunft der Kinder das Thema des UNICEF Jahrbuchs. Jugendliche sind heute gesünder, geschützter, gebildeter und vernetzter als je zuvor, schreibt David Anthony, gleichzeitig ist Ungleichheit eine der größten Herausforderung unserer Zeit. In manchen Gesellschaften ist diese Ungleichheit das Ergebnis von Ausgrenzung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Behinderung oder Wohnort. Bildung spielt eine zentrale Rolle. Jugendarbeitslosigkeit ist das größte Problem in nahezu allen Ländern. Junge Menschen zwischen 15 und 24 Jahren machen fast 50 % aller Arbeitslosen aus. Je weniger sie ausgebildet sind, desto größer ist die Gefahr der Arbeitslosigkeit. Das Bildungsniveau spielt eine wesentliche Rolle bei allen Bereichen, beim nationalen wie beim individuellen Einkommen, bei Gesundheit, bei der Wahrnehmung von politischen Rechten und Pflichten. Wie immer enthält das Jahrbuch aktuelle Daten zur Lebenslage der Kinder der Welt.

Der OECD Bericht Bildung auf einen Blick gibt Auskunft über den Bildungszustand der Mitgliedsstaaten. Dazu gehören Bildungsabschlüsse, Klassengröße, Lehrer-Schüler-Verhältnis u.a.m. 16 % der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren sind weder in Ausbildung noch in Beruf. Was wenig überrascht: Je besser sie ausgebildet sind, desto weniger sind sie von der Arbeitslosigkeit bedroht. Je besser berufsbildende Bildungsgänge in einigen Ländern organisiert sind, desto niedriger ist die Arbeitslosenquote bei den Jugendlichen. Dazu gehören Länder wie Luxemburg, Österreich, Tschechien und Deutschland, in denen die Arbeitslosenquote bei den Jugendlichen bei weniger als 8 % liegt. Der Fokus des OECD Berichts ist auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung ausgerichtet.

Bei dem Monitoring Report (GMR) der EFA (Education for all) von der UNESCO geht es auch um Bildung, aber viel umfassender, weil die Bildung in den armen Ländern nicht nur für die Beschäftigung, sondern für alle Lebensbereiche wichtig ist; sei es bei Kinder- oder Müttersterblichkeit, ungewollten Schwangerschaften, Gesundheit, Geschlechterunterschiede oder Demokratie und Menschenrechte. Das Ziel des GMRs ist zu überprüfen, wie weit die Länder, die bei der EFA-Konferenz 2000 festgelegt worden sind, dies erreicht haben, bzw. ob sie es bis 2015 erreichen können. Die Erfolge der Länder und Regionen sind sehr unterschiedlich, einige Länder haben diese Ziele schon erreicht, andere werden voraussichtlich auch in den nächsten 15 Jahren, andere in 100 Jahren nicht soweit sein. Insgesamt sieht das Gesamtergebnis eher düster aus. Das Ergebnis fasst der Bericht so zusammen: zu Ziel 1 (frühkindliche Erziehung): 2011 hatten nur 50 % der Kinder (in Afrika südlich der Sahara nur 18

%) Zugang zu einer solchen Einrichtung. Zu Ziel 2 (universelle Grundschulbildung): 2011 waren 57 Mio. Kinder ohne Zugang (out of school). Zu Ziel 3: 69 Mio. Heranwachsende waren ebenfalls out of school. Zu Ziel 4 (Erwachsenenalphabetisierung): Es hat kaum Fortschritte gegeben. 2011 waren 774 Mio. Erwachsene Analphabeten, 66 % waren davon Frauen. 72 % der Analphabeten kamen aus 10 Ländern: Indien, China, Pakistan, Bangladesch, Nigeria, Äthiopien, Brasilien, Indonesien und DR Kongo. Zu Ziel 5 (Geschlechtergleichheit): 60 % der Länder haben das Ziel 2011 im Grundschul- und 38 % im Sekundarbereich erreicht. Zu 6 (Bildungsqualität): 250 Mio. Kinder können auch nach vier Jahren Schulbesuch kaum lesen und schreiben können. 25–30 % der Lehrer sind nicht ausgebildet. In manchen Ländern ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis so groß dass es nicht vorstellbar ist, wie dort ein Unterricht stattfindet (z.B. in Tschad 1:100, Guinea-Bissau 1:140). Bis 2015 sind noch 1,6 Mio. Lehrer erforderlich. Nur 1,4 % der humanitären Hilfe geht in den Bildungssektor. Auch diese haben die Geberländer von 2010 auf 2011 um eine Mrd. US$ gekürzt. Der Bericht plädiert für mehr ausgebildete Lehrer (skilled teachers) und gibt Empfehlungen in 10 Punkten, wie der Unterricht insgesamt sinnvoll gestaltet und Lehrern geholfen werden kann.

In unserem Informationszeitalter haben Zahlen, Fakten und Daten einen sehr hohen Stellenwert. Sie sind die Grundlage für Planung und politische Handlung. Die Zahlen haben aber nur einen Sinn, wenn sie je nach Absicht und Ziel in Beziehung zu einander gesetzt werden. Davon handeln die Jahrbücher, je nach deren Schwerpunkten wählen sie Zahlen aus und leiten daraus Thesen ab und geben Empfehlungen für politische Handlung. Nach dem Motto des Neuen Realismus von Maurizio Ferraris gibt es keine Zahlen, sondern nur Interpretationen. In diesem Sinne wünschen wir unseren Lesern viele neue Erkenntnisse aus den Jahrbüchern und viel Freude bei der Lektüre.

Asit Datta

Welthaus Bielefeld (Hg.): Widersprüchliches zur Welternährung. Schaubilder und Arbeitsblätter für die Oberstufe und Erwachsenenbildung. Bielefeld. 2013, 48 Seiten, A4-Format. Bezug unter www.welthaus.de zu 5 €/Stück plus 3 € Versandkostenpauschale.

Das Welthaus Bielefeld möchte durch die Offenlegung von Kontroversität und Widersprüchlichkeit zum Thema *Hunger und Welternährung* gängige Vorstellungen sowohl von Jugendlichen, als auch Erwachsenen thematisieren, deuten und weiterentwickeln.

Zu diesem Zweck wurde ein Arbeitsheft herausgegeben, das bewusst auf reduzierte ‚Schwarz-Weiß-Darstellungen' sowie Beurteilungen der Sachverhalte verzichtet, um es den Lernenden zu ermöglichen, sich ein eigenes kritisches Urteil über die Strukturzusammenhänge der Weltgesellschaft zu bilden (vgl. Sander 2005). Die Konfrontation mit Uneindeutigkeiten und die Positionierung des eigenen Standpunktes werden explizit vom Welthaus als didaktische Mittel verwendet.

Das Arbeitsheft gliedert sich in die zwei Bereiche *Schaubilder und Arbeitsblätter*. Die vorangestellten Lehrendeninformationen bieten einen stofflich verdichteten, themenbezogenen Überblick zur denkbaren Anwendung der Materialien im Unterricht. Bei den Hinweisen zu den Schaubildern werden jeweils zwei konträre Haltungen, i.d.R. weiterführende Links und/oder Literaturhinweise sowie mindestens zwei Aufgaben zur intensiven Auseinandersetzung angeboten. Im Unterrichtsmaterial finden sich pro Thema eine Seite mit Schaubildern und eine Seite mit Informationstext. Die Lehrendenhinweise für die Arbeitsblätter sind ähnlich strukturiert und für den unmittelbaren Einsatz im Unterricht geeignet. Aufgabenanregungen sind hierzu auf den jeweiligen Seiten im Schüler/innen/material zu finden.

Anhand der vorgestellten Themenaspekte zu *Hunger und Welternährung* werden mehrperspektivische Sichtweisen dargestellt, so dass gesellschaftliche (z.B. „Hungerländer"), gesundheitliche (z.B. „Weltweite Essstörungen"), politische (z.B. „Parlamentsdebatte Bioenergie"), ökonomische (z.B. „Teller – Trog – Tank"), moralische (z.B. „Wer ist schuld am Hunger?"), rechtliche (z.B. „Das Recht auf Nahrung") als auch geographische Dimensionen (z.B. „Milch-Subventionen") den Schülerinnen und Schülern zur Erschließung von Zusammenhängen dargeboten werden. Der Aufbau des Unterrichtsmaterials geht nicht von einer Bearbeitung gemäß der Reihenfolge aus, sondern ermöglicht die modulartige Nutzung. Hierdurch kann das dargestellte Material flexibel, integrativ und weiterführend in den Unterricht aufgenommen werden. Wünschenswert wäre zur besseren Einbindung des Globalen Lernens in den Unterricht eine klarere Verortung der vorgestellten Materialien in den Lehrplan bzw. in die einzelnen Fächer.

Beide Bereiche des Unterrichtsmaterials sind durch die gelungene Abwechslung methodischer Herangehensweisen gekennzeichnet, die sich nicht nur an Schülerbedürfnissen orientieren, sondern darüber hinaus die Aneignung und Verwendung fachlich bezogener Kompetenzen (z.B. Lesen von diversen Grafiken, argumentieren, recherchieren) ermöglichen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Broschüre „Widersprüchliches zur Welternährung" ansprechend und unterrichtsbezogen aufbereitet ist, d.h. es werden bereits methodisch-didaktisch gestaltete Materialien angeboten, die zielgruppenorientiert für Jugendliche und Erwachsene sind. Das Material wird vom Verlag für Schüler/-innen ab Sek. II empfohlen und ist mit entsprechender didaktischer Begleitung für diese Zielgruppe geeignet. Sie stellt eine umfangreiche Sammlung an Unterrichtsideen bereit, die jedoch im jeweiligen Anwendungsfall vom Lehrenden vertieft aufgearbeitet werden müssen. Die Materialsammlung kann erste Impulse geben, um die angesprochene Vielseitigkeit an Betrachtungsperspektiven anzuregen.

Literatur

Sander, W. (2005): Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. In: Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.): Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 38–53.

Simone Beck

Medien

(red.) Dokumentationsfilm: Der Dokumentationsfilm „Auf dem Weg zur Schule" des Franzosen Plisson hat international viel positive Kritik bekommen. Er zeigt vier Kinder auf ihrem schweren Weg zur Schule beispielweise in Zentralkenia an Elefanten vorbei oder in Marokko über das Atlasgebirge. Der Film zeigt mit wunderbaren Bildern, die sich dem Tempo der Kinder anpassen, welche Hürden manche Kinder auf der Welt für Bildung überwinden müssen. Am 2. Mai erscheint der Film auf DVD. Unser Tipp: Schauen Sie den Film auf Englisch, da die Dialoge authentischer sind. Mehr Infos, inklusive Schulmaterial zum Download unter: www.aufdemwegzurschule.senator.de.

(red.) Schulmaterial „Fasten": Das Hilfswerk Misereor hat zu seiner diesjährigen Fastenaktion Schulmaterial zu der Thematik erstellt. Auf der Internetseite finden sich kostenlos zum Download Muster-Stunden und Unterrichtsverläufe für alle Schulformen. Weitere Infos unter: www.misereor.de und Material unter: www.eine-welt-shop.de.

(red.) Nachhaltige Schülerfirmen: Die Freie Universität Berlin hat in Zusammenarbeit mit der LO Lehrer-Online GmbH eine neue Internetplattform für Nachhaltige Schülerfirmen ins Leben gerufen. Das Netzwerk für Nachhaltige Schülerfirmen „NaSch-Community" soll Nachhaltigen Schülerfirmen eine Präsentationsplattform bieten und die Möglichkeit untereinander zu kommunizieren. Mehr unter: www.nasch-community.de

Veranstaltungen

(red.) Schule-EineWelt: Die diesjährige Messe „Schule-Eine-Welt" am 23. Juli findet wieder einmal in Augsburg statt. Alle Akteure des Globalen Lernens in Bayern, insbesondere Schüler/-innen und Lehrer/-innen sind herzlich eingeladen, auch um ihre eigenen Aktionen und innovativen Ideen zu präsentieren. Begleitend hierzu informieren NROen, kirchliche und staatliche Einrichtungen zu ihren Angeboten im Bereich Globales Lernen für Schulen und Vertreter/-innen aus der Politik stehen Schüler/-innen zu Gesprächen bereit. Weitere Infos und Kontakt unter: www.eineweltnetzwerkbayern.de/schule-einewelt.

(red.) Aktionswoche: Der Rat für Nachhaltige Entwicklung veranstaltet vom 23.–29. Juni Deutschland weit Aktionstage für Nachhaltigkeit. Der Aufruf geht an alle Privatpersonen, wie auch jegliche Institutionen, von einem vegetarischen Kochtag in der Schulmensa bis zur Handysammelaktion in der Firma. Alle Informationen hierzu unter: www.aktionstage-nachhaltigkeit.de.

(red.) Summer School: Vom 21. bis 29. Juli 2014 wird an der Universität Vechta die Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends" stattfinden. Prof. Dr. Matthias Barth (Hochschule Ostwestfalen-Lippe) und Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) laden Nachwuchswissenschaftler/-innen zu diesem erstmaligen Projekt in Deutschland ein. Weitere Infos unter: www.esdsummerschool.wordpress.com.

(red.) Bildungskongress: Vom 10. bis 13. Juni 2014 findet in Freiburg der 26. Kongress der Comparative Education Society in Europe (CESE) statt. Die englischsprachige Konferenz beschäftigt sich aus international-vergleichender Perspektive mit dem Thema „Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition". Weitere Infos und Vorgaben zu Beiträgen unter: www.cese-europe.org/2014.

Sonstiges

(red.) Weltklasse!-Schulaktion: Die Globale Bildungskampagne (GBK) möchte unter dem Motto „Weltklasse! all inclusive" vom 4. Mai bis 29. Juni 2014 auf die Bildungssituation von Menschen mit Behinderungen aufmerksam machen. Weltweit geht lediglich eins von zehn Kindern mit Behinderung regelmäßig zur Schule. Anmeldung, kostenlose Broschüren, Poster, Flyer und Stifte, sowie weitere Informationen findet man unter: www.bildungskampagne.org/weltklasse/aktion2014.

(red.) Partnerschaft mit Jugend: Im Rahmen der rheinland-pfälzischen Partnerschaft mit Ruanda reist der Innenminister Lewentz Anfang April zu den zentralen Trauerfeierlichkeiten des diesjährigen Gedenkens an den Völkermord in Ruanda vor 20 Jahren. Er reist jedoch nicht alleine, sondern wird von einem Mainzer Schüler begleitet, der den Essaywettbewerb zum Thema „20 Jahre Völkermord in Ruanda: Was haben wir gelernt?" gewonnen hat. Weitere Infos, sowie die Essays unter: www.genocide-alert.de/genozid-in-ruanda-zwanzig-jahre-danach.