38. Jahrgang, Heft 3, 2015
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'15

Hochschule und Zivilgesellschaft

- Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen
- Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bereich globale Nachhaltigkeit
- Globale Unternehmensverantwortung in der Hochschullehre
- Globalisierung in den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern



WAXMANN

Editorial

In Zeiten der immer engmaschiger werdenden globalen Netzwerke müssen sich auch Institutionen verstärkt die Frage stellen, wie sie sich in Relation zur (Welt-)Gesellschaft setzen wollen und können. Zusammenarbeit und Synergiebildung werden zunehmend wichtiger. Denn keine Institutionsform ist im 21. Jahrhundert in der Lage, Fragen zu nachhaltiger Entwicklung und zukunftsfähiger Weltgestaltung allein zu bearbeiten oder zu beantworten. Auch Hochschulen und zivilgesellschaftliche Organisationen stehen vor dieser Herausforderung.

Zwischen globalen Rahmenwerken wie den *Sustainable Development Goals* (SDGs) und dem Aktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung" einerseits und der Bewältigung täglicher Anforderungen andererseits fällt es Institutionen oft schwer, Zeit und Ideen für das „Dazwischen" aufzubringen. Handlungsspielräume liegen aber genau in diesem Dazwischen und sollten deshalb bestmöglich ausgeschöpft werden. Kooperationen können das eigene Wissen und die eigene Handlungsfähigkeit erweitern und besitzen dadurch eine Empowerment-Funktion.

Zielsetzung dieses Heftes ist es zu analysieren, wo und wie Hochschulen und zivilgesellschaftliche Organisationen bezüglich globaler Nachhaltigkeit kooperieren (können). An der Schnittstelle dieser Institutionen geschieht dies im pädagogisch-didaktischen (Lehre) wie auch im praktischen Bereich (Betrieb, Ehrenamt usw.). Dabei sind Fragen von Gleichberechtigung, kommunikativen und strukturellen Eigenheiten und Autonomie von zentraler Bedeutung. In dieser Ausgabe der ZEP wollen wir den Formen, Potentialen und Hürden in der Zusammenarbeit nachgehen.

Marco Rieckmann greift in seinem Beitrag den aktuellen Diskurs der Nachhaltigkeitsforschung und der transdisziplinären Forschung und Lehre auf. Er beschreibt beispielhaft transdisziplinäre Projektseminare an der Universität Vechta und reflektiert anhand dieser Erfahrungen Potentiale und Hürden transdisziplinärer Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen.

Erfahrungswerte vor allem aus Baden-Württemberg schildert *Karola Hoffmann*. Sie gibt einen Überblick über bestehende Kooperationsansätze und beleuchtet Chancen und Hindernisse von Kooperationen und stellt dabei vor allem strukturelle Fragen jenseits von Projekten in den Vordergrund.

Florenz König kritisiert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung auf ökonomische Interessen des Westens ausgerichtet sei. Am Beispiel eines Modellprojekts des Instituts für Geographie der Pädagogischen Hochschule Freiburg zeigt er auf, wie die Expertise zivilgesellschaftlicher Akteure stärker Eingang in Hochschulen finden kann und wie Dozierende und Studierende Unterrichtseinheiten entwickeln, die sie gemeinsam mit Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n zur Anwendung bringen können.

In einem Interview, geführt von *Karola Hoffmann,* stellt *Jens Mätschke* dar, wie ein EU-Projekt mit Partner/inne/n aus Hochschulen, Zivilgesellschaft und Verwaltung funktioniert, und geht darauf ein, ob und in welcher Form Menschenrechte und globale Unternehmensverantwortung in der universitären Lehre eine Rolle spielen.

In einem weiteren Artikel, der sich nicht mit der Schnittstelle zu zivilgesellschaftlichen Organisationen befasst, stellen *Malte Kleinschmidt, Sebastian Fischer, Florian Fischer* und *Dirk Lange* eine empirische Untersuchung der Vorstellungen von Schüler/inne/n unterschiedlicher Schularten über Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung vor.

Wie gewohnt erhalten Sie auch in dieser Ausgabe weiterführende Informationen zum Globalen Lernen und zur internationalen Bildungsforschung etwa in Form von Rezensionen und Veranstaltungshinweisen.

Eine anregende Lektüre wünschen
Karola Hoffmann und Marco Rieckmann

Esslingen und Vechta im August 2015

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: © Rawpixel, www.fotolia.com, bearbeitet durch Ch. Averbeck

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.

38. Jahrgang, Heft 3, 2015
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'15

Themen 4 **Marco Rieckmann**
Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen

11 **Karola Hoffmann**
Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen

17 **Florenz König**
Zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft: Eine andere Welt braucht eine andere Bildung

23 **Jens Mätschke/Karola Hoffmann**
Globale Unternehmensverantwortung in der Hochschullehre aus NGO Perspektive – Interview mit Jens Mätschke

26 **Malte Kleinschmidt/Sebastian Fischer/Florian Fischer/Dirk Lange**
Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n

Porträt 31 Neue Blickwinkel – Museo Mundial bringt Globales Lernen ins Museum

VIE 33 Neues aus der Kommission/Veranstaltung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission/Hamburg Transnational University Leader Council

36 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Marco Rieckmann

Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen

Zusammenfassung

Da Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung eine hohe Komplexität und Unsicherheit aufweisen, sind unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Wissensbestände erforderlich, um sich mit ihnen auseinandersetzen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Dies macht in der Forschung und der Lehre zu nachhaltiger Entwicklung Interdisziplinarität (Zusammenarbeit von Vertreter/inne/n unterschiedlicher Disziplinen bzw. Fächer) und Transdisziplinarität (Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis) erforderlich. Dieser Artikel gibt einen Überblick über die Begriffe der Nachhaltigkeitswissenschaften und der Transdisziplinarität und die Bedeutung von transdisziplinärer Forschung und Lehre. Zudem werden beispielhaft transdisziplinäre Projektseminare an der Universität Vechta beschrieben, und anhand dieser Erfahrungen werden Potentiale und Hürden transdisziplinärer Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen reflektiert.

Schlüsselworte: *Transdisziplinarität, Kooperation von Zivilgesellschaft und Hochschulen, Nachhaltigkeitswissenschaften, Projektseminare*

Abstract

Since challenges of sustainable development have a high degree of complexity and uncertainty, different perspectives, approaches and knowledge resources are needed to deal with them and to develop options for action. Therefore, in research and teaching on sustainable development interdisciplinarity (cooperation of representatives of different disciplines or subjects) and transdisciplinarity (cooperation of science and practice) are required. This article gives an overview of the concepts of sustainability sciences and transdisciplinarity as well as the importance of transdisciplinary research and teaching. In addition, transdisciplinary project-based courses at the University of Vechta are described, and based on this experience, potentials and hurdles of transdisciplinary collaboration of civil society organisations and universities are reflected.

Keywords: *Transdisciplinarity, Cooperation of Civil Society and Universities, Sustainability Sciences, Project-based Courses*

Einführung

Es können heute weltweite ökologische, soziale und ökonomische Probleme identifiziert werden, die miteinander in Wechselwirkungen stehen und eine Herausforderung für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft bedeuten. Zu den ökologischen Kernproblemen zählen insbesondere der Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Bodendegradation, Verknappung und Verschmutzung von Süßwasser, Übernutzung und Verschmutzung der Weltmeere sowie die Zunahme anthropogen verursachter Naturkatastrophen. Bevölkerungsentwicklung und -verteilung, Hunger und Ernährungsmängel, Gesundheitsprobleme und Epidemien sowie Terrorismus und Fundamentalismus werden als zentrale soziale Probleme beschrieben, während Armut, Entwicklungsdisparitäten und Globalisierungsfolgen Herausforderungen auf der sozioökonomischen Ebene darstellen (vgl. BUND et al. 2010; Rockström et al. 2009; UNDP 2014).

Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung kommt der Wissenschaft eine zentrale Bedeutung zu. „Klimawandel und Umweltprobleme [wie auch die sozialen und sozioökonomischen Probleme] erfordern neues Wissen. Die Forschung steht vor der Herausforderung, die gesellschaftliche Transformation zu einer Nachhaltigen Entwicklung zu analysieren, zu befördern und zu begleiten" (NaWis, o.J.).

Da die Fragen einer nachhaltigen Entwicklung eine hohe Komplexität und Unsicherheit aufweisen, sind unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Wissensbestände erforderlich, um sich mit ihnen auseinandersetzen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Dies bedeutet zum einen, dass an der Bearbeitung solcher Fragen in Forschungs- und Bildungsprozessen Vertreter/-innen unterschiedlicher Disziplinen bzw. Fächer mitwirken sollten (Interdisziplinarität). Zum anderen geht es aber auch um eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis (Transdisziplinarität), in der akademisches Wissen und praktisches Erfahrungswissen in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Forschung und Lehre an Hochschulen so gestaltet werden können, dass sie eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und damit eine gemeinsame Bearbeitung von Fragen einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen. In diesem Artikel wird zunächst im Sinne einer Kontextualisierung auf die Nachhaltigkeitswissenschaften eingegangen, bevor der Begriff der Transdisziplinarität geklärt, die Bedeutung von transdisziplinärer Forschung dargestellt und beispielhaft Ansätze transdisziplinärer Lehre an der Universität Vechta beschrieben werden.

Abschließend wird mit Bezug auf die Erfahrungen mit transdisziplinärer Lehre an der Universität Vechta auf Potentiale und Hürden transdisziplinärer Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen eingegangen.

Nachhaltigkeitswissenschaften als ein neuer Bereich in der Forschung

Für die Bearbeitung von Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung braucht es die wissenschaftliche Generierung von Wissen auf drei Ebenen:

- „Auf der analytischen Ebene werden die Beziehungen zwischen Gesellschaft und natürlicher Umwelt als Gesamtheit erfasst und ihre Entwicklungsdynamiken untersucht (Systemwissen).
- Auf der normativen Ebene geht es darum, die Ziele nachhaltiger Entwicklung zu klären, den Nachhaltigkeitsdiskurs mit seinen unterschiedlichen Bewertungen empirisch zu beschreiben und zu seiner Weiterentwicklung beizutragen (Orientierungs- und Zielwissen).
- Auf der operativen Ebene geht es darum, wie nachhaltige Entwicklung durch gesellschaftliches Handeln verwirklicht werden kann (Gestaltungswissen)“ (Hayn et al. 2003, S. 4; vgl. Schneidewind 2010).

Diese Aufgabe stellt Wissenschaft vor neue Herausforderungen. Als Antwort darauf haben sich seit Mitte der 2000er Jahre die Nachhaltigkeitsforschung bzw. die Nachhaltigkeitswissenschaften als ein neuer Bereich in der Forschung etabliert. Sie befassen sich mit „Problemen, die die langfristige Sicherung der gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen gefährden“ (Michelsen/Adomßent 2014, S. 43). Diese lebensweltlichen Probleme muss Nachhaltigkeitsforschung „in eine wissenschaftlich bearbeitbare Form übersetzen und zugleich Wissen entwickeln, das außerhalb der Wissenschaft wirksam ist. Nachhaltigkeitsforschung bewegt sich damit an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit und sitzt quasi zwischen allen Stühlen“ (Hayn et al. 2003, S. 4). Die Hauptaufgabe der Nachhaltigkeitswissenschaften besteht darin, „to illuminate the interactions between nature and society at different geographic scales from global to local. It would address the behaviour of complex self-organizing systems and responses of the combined nature-society system to multiple and interacting stresses, involving different social actors. It would develop tools for monitoring key environmental and social conditions and guidance on effective management systems“ (Swart et al. 2004, S. 138).

Die Nachhaltigkeitswissenschaften zeichnen sich insgesamt durch systemorientierte Betrachtungen, eine Problemorientierung (Fokussierung auf die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung), eine Auseinandersetzung mit Veränderungen in Werten und Einstellungen, „das Integrieren von Erkenntnissen aus Grundlagenforschung, problemlösungsorientierter Forschung, Technologieentwicklung, gesellschaftlicher Praxis und politischer Entscheidungsfindung“ (DUK 2012, S. 5) und somit Inter- und Transdisziplinarität aus (vgl. Kromp-Kolb et al. 2014).

Transdisziplinarität in der Forschung

Aufgrund der hohen Komplexität und Unsicherheit, durch die die Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gekennzeichnet sind, lassen sie sich nicht von einer wissenschaftlichen Disziplin allein bearbeiten. Somit muss „Wissenschaft für Nachhaltigkeit […] inter- und transdisziplinär organisiert sein, um die globalen Herausforderungen verstehen sowie Lösungsstrategien entwickeln und umsetzen zu können“ (DUK 2012, S. 4f.; vgl. Michelsen/Adomßent 2014). Während Multidisziplinarität die Untersuchung eines Themas durch mehrere nebeneinander stehende Disziplinen meint, bezeichnet Interdisziplinarität eine fachübergreifende Zusammenarbeit (mit einem wechselseitigen Austausch und einem gemeinsamen Problemverständnis) und bezieht sich Transdisziplinarität auf eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis (hier insbesondere Stakeholder für relevante Problembereiche wie z.B. spätere Anwender/-innen von wissenschaftlichen Ergebnissen) (vgl. Michelsen/Adomßent 2012, 2014; Vilsmaier/Lang 2014).

Transdisziplinarität bezeichnet also die gemeinsame Bearbeitung praxisbezogener Problem- und Fragestellungen durch Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure (z.B. aus Unternehmen und Verbänden) (vgl. Kromp-Kolb et al. 2014): „Transdisciplinarity is a reflexive, integrative, method-driven scientific principle aiming at the solution or transition of societal problems and concurrently of related scientific problems by differentiating and integrating knowledge from various scientific and societal bodies of knowledge“ (Lang et al. 2012, S. 2f.). Eine transdisziplinäre Zusammenarbeit bezieht sich auf gesellschaftlich relevante Probleme, initiiert gemeinsame Lernprozesse von Wissenschaftler/inne/n und außeruniversitären Akteur/inn/en und zielt auf die Generierung von Wissen, das lösungsorientiert, gesellschaftlich robust und sowohl auf die wissenschaftliche als auch die gesellschaftliche Praxis übertragbar ist (vgl. Lang et al. 2012). In Bezug auf konkrete Probleme und Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung sollen gleichzeitig wissenschaftliche als auch praxisrelevante Erkenntnisse gewonnen und aufeinander bezogen werden (vgl. Bergmann/Schramm 2008; Jahn et al. 2012; Lang et al. 2012; Vilsmaier/Lang 2014). Dies resultiert in einer transdisziplinären Koproduktion von Wissen über die Grenzen verschiedener akademischer Disziplinen hinweg. Das generierte (System-, Orientierungs-/Ziel- und Gestaltungs-)Wissen ermöglicht, globale Herausforderungen besser verstehen sowie Lösungsstrategien entwickeln und umsetzen zu können.

Zur inter- und transdisziplinären Analyse von Nachhaltigkeitsfragen werden dabei Methoden wie beispielsweise der Syndromansatz oder die Konstellationsanalyse eingesetzt. Dazu kommen unterschiedliche Formen der Szenarienentwicklung, die eine Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Entwicklungen ermöglichen und damit die Grundlagen für strategische Überlegungen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung legen und zur Generierung von Transformationswissen beitragen können (vgl. Burandt 2011; Lang et al. 2014; Michelsen/Adomßent 2014; Ohlhorst et al. 2007; Swart et al. 2004).

Bildung für nachhaltige Entwicklung und transdisziplinäre Methoden

Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Individuen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind. Im Fokus steht die Entwicklung von Kompetenzen als Voraussetzungen für das

Treffen von eigenen Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Für Bildung für nachhaltige Entwicklung werden unterschiedliche Kompetenzkonzepte diskutiert (vgl. Rieckmann 2013). Mit ihren „Key Competencies in Sustainability" führen Wiek et al. (2011) verschiedene der international diskutierten Konzepte für nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen zusammen und unterscheiden – mit einem besonderen Fokus auf nachhaltigkeitswissenschaftliche Studiengänge – fünf Schlüsselkompetenzen: Systems Thinking Competence, Anticipatory Competence, Normative Competence, Strategic Competence, Interpersonal Competence.

Da Kompetenzen zwar erlernt, aber nicht vermittelt werden können, kann Kompetenzentwicklung als Erfahrungslernen bzw. als situiertes Lernen charakterisiert werden, wobei auch Reflexion von fundamentaler Bedeutung ist. Das heißt für Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass sie vor allem Gelegenheiten schaffen muss, die ein eigenständiges Handeln der Lernenden ermöglichen. Insbesondere die Entwicklung von „Systems Thinking Competence" und „Anticipatory Competence" setzen inter- und transdisziplinäre Lernumgebungen voraus, in denen komplexe Zusammenhänge analysiert und in Hinblick auf ihre zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten untersucht werden. Aber auch der Erwerb anderer nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen kann durch inter- und transdisziplinäre Lernumgebungen befördert werden.

Im transdisziplinären Lernprozess geht es vor allem um die Entwicklung und Bearbeitung von Fragestellungen, die von Relevanz für die Praxis und die Nachhaltigkeitswissenschaften sind. Es wird die Integration unterschiedlicher Wissensbestände, die Verknüpfung von Erfahrungswissen und Expert/inn/enwissen von Praktiker/inne/n mit wissenschaftlichem Wissen angestrebt. Transdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglicht über die Wissensgenerierung unter Beteiligung von Expertinnen und Experten der gesellschaftlichen Praxis den Lernenden Perspektivenwechsel und neue Zugänge zu den bearbeiteten Problemen. Um sich komplexe Systeme im Lernprozess inter- und transdisziplinär zu erschließen, können Methoden wie z.B. der Syndromansatz[1], die Konstellationsanalyse[2] und die Szenarienentwicklung[3] Anwendung finden. Diese Methoden der Nachhaltigkeitsforschung sind besonders geeignet, im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eingesetzt zu werden (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014). Sie ermöglichen erstens eine systematische und strukturierte Auseinandersetzung mit Themenfeldern einer nachhaltigen Entwicklung und tragen somit dazu bei, dass Lernende die Themenfelder in ihrer ganzen Komplexität und mit all ihren Facetten erschließen können. Durch die praktische Erfahrung mit der Analyse komplexer Nachhaltigkeitsthemen und der Auseinandersetzung mit deren möglichen zukünftigen Entwicklungen fördert die Arbeit mit den Methoden zweitens den Erwerb der zuvor genannten Kompetenzen.

Ansätze transdisziplinärer Lehre an der Universität Vechta

Kompetenzorientierung in der Lehre an der Universität Vechta

Zwischen 2011 und 2016 wird an der Universität Vechta das Projekt „InVECTra – Stärkung der Integration und Transmission von Kompetenzorientierung in Lehre und Studium an der Universität Vechta"[4] durchgeführt, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom BMBF gefördert wird. Eines der übergeordneten Ziele des Projektes ist, die Kompetenzorientierung in der Lehre zu fördern. Eine besondere Berücksichtigung findet die Kompetenzorientierung im Profilierungsbereich der Universität Vechta.

Der Profilierungsbereich[5] ist ein in die einzelnen Studiengänge unterschiedlich integrierter Wahlpflichtbereich zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen. Er bietet den Studierenden auch die Möglichkeit, Module anderer Studienfächer oder -gänge im Sinne eines Studiums Generale zu studieren. Dadurch ist der Profilierungsbereich ein zentraler Baustein des Studiums, der den Studierenden komplementär zum fachwissenschaftlichen Studium die Entwicklung einer individuellen Profilbildung bzw. -schärfung ermöglicht. Der Profilierungsbereich dient insbesondere den vier Qualifikationszielen: wissenschaftliche Befähigung, Berufsbefähigung, zivilgesellschaftliches Engagement, Persönlichkeitsentwicklung. Zur Umsetzung dieser vier Qualifikationsziele sind fünf Kompetenzprofile entwickelt worden, denen jeweils entsprechende Module zugeordnet werden. Diese fünf Kompetenzprofile sind ein Angebot, aus dem die Studierenden sich ein individuelles Profil durch Auswahl der entsprechenden Module zusammenstellen. Vier der Kompetenzprofile umfassen Kompetenzfelder, die sich gleichermaßen für Studierende aller Studiengänge anbieten: Kompetenzprofil I „Selbst-, Kommunikations- und Sozialkompetenzen"; Kompetenzprofil II „Sprach- und interkulturelle Kompetenzen"; Kompetenzprofil III „Methoden-, Fach- und interdisziplinäre Kompetenzen"; Kompetenzprofil IV „Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen". Das fünfte Profil steht gleichfalls allen Interessierten offen, richtet sich aber vornehmlich an Studierende, die einen Beruf im Bildungswesen, insbesondere im Lehramt allgemeinbildender Schulen anstreben: Kompetenzprofil V: „Kompetenzen für den Bereich Bildung/Lehramt".

Transdisziplinäre Projektseminare zu Aspekten einer nachhaltigen Entwicklung

Insbesondere in nachhaltigkeitswissenschaftlichen Studiengängen, aber auch für fach- und studiengangübergreifende Wahlpflichtbereiche (Studium Generale) sind an verschiedenen Universitäten Konzepte für transdisziplinäre Projektseminare entwickelt worden (vgl. Barth et al. 2014; Fischer/Rieckmann 2010; Rieckmann et al. 2014). So werden an der Universität Vechta transdisziplinäre Projektseminare zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung im Profil „Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen" des Profilierungsbereichs angeboten. Insgesamt ist die Universität Vechta bestrebt, das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung in alle ihre Funktionsbereiche – Forschung und Lehre, Verwaltung und Campusgestaltung – zu integrieren. Die transdisziplinären Projektseminare im Profilierungsbereich stellen ein wesentliches Element dieser Bemühungen dar.

Im Wintersemester 2014/15 wurde im Profilierungsbereich das Projektseminar „Nachhaltige Entwicklung in Vechta" und im Sommersemester 2015 das Projektseminar „Unternehmerische Nachhaltigkeitskommunikation" angeboten (vgl. für einen Überblick über die beiden Projektseminare Tab. 1).

Bereits einige Monate oder Wochen vor Beginn des jeweiligen Projektseminars wird ein möglicher Praxispartner durch den Lehrenden kontaktiert. Wenn auch der Praxispartner

	Nachhaltige Entwicklung in Vechta	**Unternehmerische Nachhaltigkeitskommunikation**
Zeitraum	WS 2014/15	SoSe 2015
ECTS	5 CP	5 CP
Studierende	29	24
Lehrender	Marco Rieckmann	Marco Rieckmann
Semester	3.–6.	2.–6.
Studienfächer	Bachelor, Profilierungsbereich	Bachelor, Profilierungsbereich
Praxispartner	BUND, Kreisgruppe Vechta	Ulrich Walter GmbH/Lebensbaum (Diepholz)
Erwartete Lernziele	Die Studierenden können: • das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung beschreiben. • Ansätze einer nachhaltigen Entwicklung aus verschiedenen Kontexten miteinander vergleichen. • sich komplexe Themen erschließen und dabei Zusammenhänge erkennen und verstehen sowie mit Widersprüchen und Ungewissheit umgehen. • mit Studierenden unterschiedlicher Fächer zusammen arbeiten und unterschiedliche disziplinäre Perspektiven aufeinander beziehen. • gewonnene theoretische Erkenntnisse in wissenschaftlichen bzw. praktischen Kontexten anwenden. • dabei entstehende Probleme analysieren und lösen. • sich im Team und ggf. mit Projektpartnern abstimmen. • die Verantwortung für Teilaufgaben übernehmen und diese zum großen Ganzen zusammenführen. • Ergebnisse ihrer Arbeit strukturiert und nachvollziehbar darstellen und präsentieren. • sich an Diskussionen um Werte und gesellschaftliche Verantwortung beteiligen. • Theorien, Meinungen und Praktiken kritisch reflektieren. • eigene Werte, Wahrnehmungen und Handlungen kritisch reflektieren. • einen eigenen Standpunkt beziehen und diesen formulieren.	

Tab. 1: Transdisziplinäre Projektseminare an der Universität Vechta

an einer Kooperation interessiert ist, wird vereinbart, was der Schwerpunkt der studentischen Projekte sein wird. Der Ausgangspunkt der Kontaktaufnahme und auch der dann folgenden Zusammenarbeit ist das gemeinsame Interesse an nachhaltiger Entwicklung und deren Förderung in einem bestimmten Handlungsfeld.

Die transdisziplinären Projektseminare selbst sind dann immer in drei Phasen gegliedert (vgl. Barth et al. 2014; Rieckmann et al. 2014): In der Theorie-Phase werden wissenschaftliche Grundlagen des Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung und der Nachhaltigkeitskommunikation thematisiert. Die Studierenden erarbeiten dann in Gruppen in der transdisziplinären Planungs- und Durchführungsphase gemeinsam mit dem Praxispartner eine Problemstellung nachhaltiger Entwicklung bzw. der Nachhaltigkeitskommunikation, die mit einem Projekt bearbeitet wird. Dazu müssen sie zunächst in Absprache mit dem Praxispartner ein konkretes Problem im Bereich nachhaltiger Entwicklung bzw. der Nachhaltigkeitskommunikation identifizieren, eine Ist-Analyse zu diesem Problem durchführen, eine Zielgruppe und Kommunikationsziele definieren, unter Verwendung geeigneter Theorien ein Kommunikationskonzept entwickeln, ggf. das Kommunikationskonzept praktisch erproben und schließlich die Ergebnisse präsentieren. Jede Gruppe bekommt in geringem Umfang finanzielle Mittel zur Übernahme von Material- und Druckkosten im jeweiligen Projekt zur Verfügung gestellt. In der Auswertungsphase werden die Ergebnisse präsentiert und der Projektprozess sowie das Projektergebnis reflektiert. Die Prüfungsleistung wird durch eine 20-minütige Gruppenpräsentation sowie das Verfassen eines Projektberichts mit einem Umfang von ca. 20 Seiten erbracht (vgl. für einen Ablaufplan eines Seminars Tab. 2).

Im Projektseminar „Nachhaltige Entwicklung in Vechta" haben sich die Studierenden – v.a. der Erziehungswissenschaften, Gerontologie, Sozialwissenschaften, Sozialen Arbeit sowie Wirtschaft und Ethik – zunächst mit den Theorien und Konzepten von nachhaltiger Entwicklung und Nachhaltigkeitskommunikation beschäftigt. In der transdisziplinären Planungs- und Durchführungsphase widmeten sich die Studierenden in Kooperation mit dem Bund für Umwelt und Naturschutz e.V. (BUND), Kreisgruppe Vechta, konkreten Handlungsfeldern einer nachhaltigen Entwicklung in Vechta. Diese wurden teilweise vom BUND vorgeschlagen, teilweise von den Studierenden selbst identifiziert. So haben sich die studentischen Gruppen mit Themen wie der Fahrradmobilität, der Vermarktung regionaler Produkte und der Mülltrennung in Vechta, aber auch der Nutzung von Stoffbeuteln statt Plastiktüten auf dem Wochenmarkt in Vechta auseinander gesetzt. Eine studentische Gruppe entwickelte auch ein Nachhaltigkeits-Spiel, das in Grundschulen eingesetzt werden kann. Alle Gruppen haben nicht nur Kommunikationskonzepte zur ihrem jeweiligen Thema erarbeitet, sondern auch z.B. Aufkleber und Flyer erstellt oder Stoffbeutel selbst gestaltet. Diese Materialien sind teilweise auch zum Einsatz gekommen: So hat z.B. eine studentische Gruppe auf dem Wochenmarkt in Vechta die Stoffbeutel inklusive Flyer (vgl. Abb. 1) verteilt. Eine andere Gruppe hat in der Vechtaer Innenstadt auf das Thema der Fahrradmobilität aufmerksam gemacht.

Im Projektseminar „Unternehmerische Nachhaltigkeitskommunikation" erarbeiteten die Studierenden zusammen mit und für „Lebensbaum"[6] – einem Unternehmen, das biologische



Abb. 1: Flyer und Stoffbeutel zur Verteilung auf dem Wochenmarkt in Vechta (Foto: Studentische Projektgruppe des Seminars „Nachhaltige Entwicklung in Vechta")

und teilweise fair gehandelte Gewürze sowie Tee und Kaffee produziert – neue Ansätze zur Nachhaltigkeitskommunikation des Unternehmens – z.B. zur Nutzung sozialer Medien, der Verwendung von Crowd Sourcing[7], der Thematisierung von Sozialstandards im Nachhaltigkeitsbericht oder der besseren Darstellung des Umgangs mit Nachhaltigkeitskriterien in der Wertschöpfungskette (vgl. den Ablaufplan des Seminars in Tab. 2). Auch hier war es so, dass die Schwerpunkte teilweise von dem Unternehmen, teilweise aber auch von den Studierenden selbst vorgeschlagen wurden. Zum Abschluss fand eine Exkursion zu Lebensbaum statt, bei der die Studierenden das Unternehmen und dessen Produktionsprozesse vor Ort kennen lernen konnten und dort dem Nachhaltigkeitsmanager des Unternehmens ihre Ergebnisse präsentierten (vgl. Abb. 2). Die Kooperation zwischen Lebensbaum und der Universität Vechta ist durch das EU-Erasmus+-Projekt „Competencies for A sustainable Socio Economic development" (CASE)[8] entstanden. In diesem Projekt befassen sich die Wirtschaftsuniversität Wien, die Universität Vechta sowie weitere Hochschulen und Unternehmen mit der Förderung einer Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen sowie der Entwicklung von Kompetenzen, die für eine nachhaltige sozioökonomische Entwicklung relevant sind.

Termin	Inhalt der Seminarsitzung
13.04.2015	Einführung
20.04.2015	Nachhaltigkeit (Diskurs, Theorien und Konzepte einer nachhaltigen Entwicklung)
27.04.2015	Nachhaltiges Wirtschaften (Green Economy, Wirtschaftswachstum, Beispiele nachhaltigen Wirtschaftens)
04.05.2015	Nachhaltigkeitskommunikation I (Kommunikationswissenschaften, Konstruktivismus, Umweltweltbewusstsein)
11.05.2015	Nachhaltigkeitskommunikation II (Umweltpsychologische Modelle, Lebensstile, Social Marketing, Kampagnenplanung)
18.05.2015	Nachhaltigkeitskommunikation von Unternehmen (Unternehmenskommunikation, Nachhaltigkeitsberichterstattung, Produktbegleitende Kommunikation)
01.06.2015	Unternehmerische Nachhaltigkeitskommunikation bei Lebensbaum (Herausforderungen, Akteure, Projekte)
08.06.2015	Projektarbeit (Selbstständige Arbeit in Gruppen, Begleitung des Prozesses durch den Dozenten)
15.06.2015	Projektarbeit (Selbstständige Arbeit in Gruppen, Begleitung des Prozesses durch den Dozenten)
22.06.2015	Projektarbeit (Selbstständige Arbeit in Gruppen, Begleitung des Prozesses durch den Dozenten)
29.06.2015	Projektarbeit (Selbstständige Arbeit in Gruppen, Begleitung des Prozesses durch den Dozenten)
06.07.2015	Exkursion zu Lebensbaum, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Projekte
13.07.2015	Abschließende Diskussion, Seminarevaluation

Tab. 2: Ablaufplan des Seminars „Unternehmerische Nachhaltigkeitskommunikation"

Potentiale und Hürden transdisziplinärer Zusammenarbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen und Hochschulen

In den transdisziplinären Seminaren müssen die Studierenden die Projekte in Abstimmung mit den Praxispartner/inne/n und begleitet durch den Dozenten selbstständig planen und durchführen. Durch dieses praktische Handeln sowie die damit verbundenen Lernerfahrungen und deren Reflexion können sie nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen weiterentwickeln. Die Planung und Durchführung der transdisziplinären Projekte erfordert nicht nur ein hohes Maß an Kommunikation und Koordination in der Gruppe selbst, sondern v.a. auch eine intensive Abstimmung mit dem Praxispartner. Hier spielt es auch eine große Rolle, im Seminar erworbenes theoretisches Wissen und Erfahrungswissen des Praxispartners in Beziehung zueinander zu setzen. Die Studierenden und die Praxispartner/-innen sind gleichberechtigte Akteur/inn/e/n. „Lösungen" werden nicht in der Universität entwickelt und dann in die Praxis transferiert, sondern der gesamte Prozess der Problemdefinition sowie der Projektplanung und -durchführung ist Gegenstand eines Verständigungsprozesses zwischen allen am transdisziplinären Lernprozess Beteiligten (vgl. Barth et al. 2014). Es werden Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung analysiert und neue Lösungen und Ideen generiert, die einen Nutzen für die Praxis haben und aus denen die Studierenden gleichzeitig aber auch wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen können.

Die Gestaltung transdisziplinärer Projektseminare ist durchaus aber auch mit Hürden bzw. Herausforderungen verbunden: Erstens muss ein geeigneter Praxispartner gefunden werden, der bereit und in der Lage ist, sich mit den Studierenden und ihren Ideen zu beschäftigen und auch im Laufe des Projekts immer wieder Rückmeldungen zu geben. Nur so kann ein tatsächlich transdisziplinärer Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess ermöglicht werden. Zweitens muss sich die/der Lehrende auf einen Rollenwechsel einlassen. Denn sie oder er ist nicht mehr in der Position einer Fachexpertin bzw. eines Fachexperten, sondern wird zu einer/einem Lern- und Prozessbegleiter/in. Drittens sollten die Studierenden sowohl an der Auseinandersetzung mit Theorien als auch an praktischer Projektarbeit interessiert sein. Denn erst wenn wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisinteressen auf der einen Seite und praktisches Wissen und Bedarfe für bestimmte Lösungen auf der anderen Seite aufeinander bezogen werden, können sich die Potentiale transdisziplinärer Zusammenarbeit richtig entfalten. Viertens braucht es für einen transdisziplinären Prozess geeignete (Zeit-)Räume. Ein Semester ist dafür eher zu kurz. Und so konnten in den hier vorgestellten Projektseminaren auch keine zeitintensiven Methoden wie eine Konstellationsanalyse oder Szenarienentwicklung eingesetzt werden. Die Ist-Analyse wurde vielmehr nur durch kleinere Recherchen und/oder Befragungen durchgeführt. Eine Ausdehnung der Seminare über zwei Semester wäre daher sinnvoll.

Fazit

Der in den Nachhaltigkeitswissenschaften entwickelte und mittlerweile in Forschungsprojekten vielfach erprobte Ansatz der Transdisziplinarität bietet auch große Potentiale für Lern- und Bildungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Studierende können nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen (weiter-)entwickeln, und es wird ein gemeinsamer Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess zwischen den Studierenden und Praxispartnern ermöglicht.

Praktische Erfahrungen der Anwendung von Transdisziplinarität in Lern- und Bildungsprozessen liegen – aufgrund des Forschungsbezugs des Ansatzes – bisher allerdings v.a. für die Hochschulbildung vor. (Wenn es auch bisher nur wenige



Abb. 2: Besuch der Studierenden bei Lebensbaum (Foto: Lisa Bockwoldt, Universität Vechta)

Hochschulen gibt, die transdisziplinäre Projektseminare in ihrem Studienprogramm haben.) Es steht noch aus, Transdisziplinarität für die schulische und außerschulische Bildung weiterzuentwickeln und nutzbar zu machen. Auch ist noch zu erproben, welche Möglichkeiten und Potentiale Transdisziplinarität für die internationale bzw. Süd-Nord-Zusammenarbeit in Projekten des Globalen Lernens bietet.

Anmerkungen

1 Der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat mit dem „Syndromkonzept" eine Auswahl und Darstellung von zentralen Themenfeldern vorgelegt, die der Vernetztheit von Problemen gerecht werden. Auf der Grundlage von Expert/inn/enwissen wurden globale „Krankheitsbilder" identifiziert, die kritische Veränderungen widerspiegeln (z.B. Treibhauseffekt, Bodenerosion). Der Beirat geht jedoch über eine bloße Diagnose der Probleme hinaus: Er benennt Trends, die für den Globalen Wandel relevant sind. Diese wesentlichen Muster der Mensch-Umwelt-Beziehungen betreffen verschiedene Sphären: Biosphäre, Pedosphäre, Atmosphäre, Hydrosphäre, Bevölkerung, Wirtschaft, psychosoziale Sphäre, gesellschaftliche Organisation und Wirtschaft/Technik. Zwischen diesen Ebenen lassen sich Wechselwirkungen abbilden und typische Muster von Wechselwirkungen aufzeigen – die sogenannten „Syndrome" (WBGU 1996). Der Syndromansatz ist als Ausgangspunkt für eine intensive Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit sehr interessant, weil er Komplexität und Vernetztheit nachvollziehbar macht und veranschaulicht.

2 Die Konstellationsanalyse ist eine Methode, welche die Generierung von Systemwissen sowie die inter- und transdisziplinäre Verständigung innerhalb analytischen und gestalterischen Prozessen unterstützt und findet als methodisch-analytisches Brückenkonzept in der inter- und transdisziplinären Forschung Verwendung. Ziel der Konstellationsanalyse ist die Analyse und Strukturierung komplexer Systeme, um aus diesem Verständnis heraus in der Lage zu sein, Strategien und Projekte zur umfassenden Lösung vielschichtiger Probleme zu entwickeln. Die Methode geht davon aus, dass verschiedene Elemente (Akteure, Zeichen, technische Elemente, natürliche Elemente) miteinander in Beziehung stehen – diese Elemente können zu Konstellationen zusammengefügt werden. Ihnen liegt eine eigene Ordnung zugrunde, welche durch Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Elementen und Akteuren gekennzeichnet ist. Die Visualisierung dieser Konstellationen ist ein wesentliches Ziel der Konstellationsanalyse (Ohlhorst et al. 2007).

3 Die Methode der Szenarienentwicklung umfasst den Prozess der Erstellung, des Vergleichs und der Bewertung von Szenarien und findet durch ihren disziplinenübergreifenden Einsatz Anwendung in vielen Kontexten. Grundsätzlich versucht man mit dieser Methode nicht die Zukunft vorherzusagen, sondern mit Hilfe eines strukturierten Denkprozesses mehrere plausible Situationsbeschreibungen von unterschiedlichen Zukunftszuständen zu erzeugen. Hier geht es auch darum, analysierte Systembeziehungen und Elemente in ihren Entwicklungen und (System-) Dynamiken intensiv zu durchdenken. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung tragen die mit der Methode verbundenen Lernprozesse zu einer Befähigung zur aktiven gesellschaftlichen Zukunftsgestaltung bei. Dabei ist sowohl der Umgang mit den Szenarien als Produkt oder Ergebnis, wie die Adressierung alternativer Zukünfte oder die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven, als auch der Prozess der Entwicklung von Szenarien durch den diskursiven und reflexiven Charakter bei der Bewertung von Konsistenzen, der Diskussion von Zukunftsprojektionen oder von Einflussfaktoren relevant (vgl. Burandt 2011).

4 www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/invectra

5 http://www.uni-vechta.de/studium/studienorganisation/profilierungsbereich

6 http://www.lebensbaum.com

7 http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/crowdsourcing

8 http://www.case-ka.eu/

Literatur

Barth, M./Adomßent, M./Fischer, D./Richter, S./Rieckmann, M. (2014): Learning to change universities from within: a service-learning perspective on higher education for sustainable consumption. In: Journal of Cleaner Production, Jg. 62, H. 1, S. 72–81.

Bergmann, M./Schramm, E. (Hg.) (2008): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

BUND – Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland/Brot für die Welt/EED – Evangelischer Entwicklungsdienst (Hg.) (2010): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt: Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. 4. Auflage. Bonn: Fischer Taschenbuch Verlag.

Burandt, S. (2011): Szenarioanalyse als Lernsetting für eine nachhaltige Entwicklung. Dissertation. Lüneburg. (Online verfügbar unter: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2011/14203/pdf/Dissertation_Simon_Burandt.pdf [07.08.2015]).

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2012): Wissenschaft für Nachhaltigkeit: Der Durchbruch muss gelingen. Ein Memorandum. (Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/broschuere_memorandum_wissenschaft_fuer_nachhaltigkeit.pdf [07.08.2015]).

Fischer, D./Rieckmann, M. (2010): Higher Education for Sustainable Consumption. Concept and Results of a Transdisciplinary Project Course. In: The Journal of Sustainability Education, Jg. 1, H. 2. (Online verfügbar unter: http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/higher-education-for-sustainable-consumption-concept-and-results-of-a-transdisciplinary-project-course_2010_05/ [07.08.2015]).

Hayn, D./Nölting, B./Voß, J. P. (2003): Methodenfragen der Nachhaltigkeitsforschung. Normativ, integrativ, partizipativ - aber wie? In: Volkens, A. et al. (Hg.): Orte nachhaltiger Entwicklung: Transdisziplinäre Perspektiven. Tagungsband zum Kongress 20. bis 22. Juni 2003 in Hamburg. Berlin: Vereinigung für ökologische Wirtschaftsforschung VöW, S. 4–9. (Online verfügbar unter: http://www.voew.de/data/voew/user_upload/Dateien/sr_orte_ne_2003.pdf [07.08.2015]).

Jahn, T./Bergmann, M./Keil, F. (2012): Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. In: Ecological Economics, Jg. 79, S. 1–10.

Kromp-Kolb, H./ Lindenthal, T./Bohunovsky, L./Weiger, T. (o.J.): Handbuch zur Erstellung von Nachhaltigkeitskonzepten für Universitäten. (Online verfügbar unter: http://www.boku.ac.at/fileadmin/_/nachhaltigkeit/ALlianz/Handbuch_Nachhaltigkeitskonzept_Allianz_NH_Univ_140519.pdf [07.08.2015]).

Lang, D. J./Rode, H./von Wehrden, H. (2014): Methoden und Methodologie in den Nachhaltigkeitswissenschaften. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 115–144.

Lang, D./Wiek, A./Bergmann, M./Stauffacher, M./Martens, P./Moll, P. et al. (2012): Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. In: Sustainability Science, Jg. 7, H. S1, S. 25–43.

Michelsen, G./ Adomßent, M. (2012): Nachhaltigkeit als Zielhorizont von Hochschulbildung – Herausforderungen und Perspektiven für TA-Lehre. In: Dusseldorp, M./Beecroft, R. (Hg.): Technikfolgen abschätzen lehren, Bildungspotenziale transdisziplinärer Methoden. Wiesbaden: Springer, S. 115–137.

Michelsen, G./ Adomßent, M. (2014): Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 3–59.

NaWis – Nachhaltige Wissenschaft: http://nachhaltigewissenschaft.blog.de/

Ohlhorst, D./Nölting, B./Meister, M./Kruse, S./Schön, S. (2007): Handbuch Konstellationsanalyse: Ein interdisziplinäres Brückenkonzept für die Nachhaltigkeits-, Technik- und Innovationsforschung. München: ökom.

Rieckmann, M. (2013): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. In: POLIS Jg. 2013, H. 4, S. 11–14.

Rieckmann, M./Fischer, D./Richter, S. (2014): Nachhaltige Ernährung im Wertediskurs – Beiträge einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schank, C./Vorbohle, K./Quandt, J. H. (Hg.): Perspektive Nahrungsmittelethik. München, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 29–58.

Rockström, J./Steffen, W./Noone, K./Persson, Å./Chapin, F. Stuart III/Lambin, E. et al. (2009): Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. In: Ecology and Society, Jg. 14, H. Heft 2. (Online verfügbar unter: http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/ [07.08.2015]).

Schneidewind, U. (2010): Ein institutionelles Reformprogramm zur Förderung transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung. In: GAIA, Jg. 19, H. 2, S. 122–128.

Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 567–594.

Swart, R. J./Raskin, P./Robinson, J. (2004): The problem of the future: sustainability science and scenario analysis. In: Global Environmental Change, Jg. 14, H. 2, S. 137–146.

UNDP – United Nations Development Programme (2014): Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. (Online verfügbar unter: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf [07.08.2015]).

Vilsmaier, U./Lang, D. J. (2014): Transdisziplinäre Forschung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 87–113.

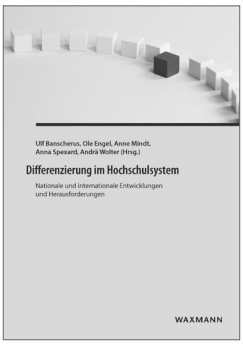
WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hg.) (1996): Jahresgutachten 1996. Welt im Wandel – Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Berlin: Springer.

Wiek, A./Withycombe, L./Redman, C. L. (2011): Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. In: Sustainability Science, Jg. 6, H. 2, S. 203–218.

Dr. Marco Rieckmann

geb. 1978, Junior-Prof. für Hochschuldidaktik, Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen, an der Universität Vechta, ZEP-Redaktionsmitglied seit 2010, Vertreter der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Council der European Educational Research Association (EERA), Vorsitzender der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der DGfE, Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Hochschuldidaktik, Nachhaltige Entwicklung.

In diesem Band werden ausgewählte Beiträge zur Differenzierungsdebatte präsentiert, die bei der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vorgestellt wurden. Die Beiträge blicken aus nationaler und internationaler Perspektive auf dieses Thema, wobei vier Aspekte zentral sind: (1.) die Systemebene, auf der insbesondere institutionelle horizontale und vertikale Differenzierungsmuster betrachtet werden, (2.) die Wirkungen konkreter Differenzierungsimpulse auf die Hochschullandschaft wie der Etablierung von Qualitätssicherung oder neuen Steuerungsmodellen, (3.) Differenzierungsprozesse, die insbesondere das Hochschulpersonal betreffen, sowie (4.) Differenzierungsprozesse, die sich auf Studierende auswirken.



Ulf Banscherus, Ole Engel, Anne Mindt, Anna Spexard, Andrä Wolter (Hrsg.)

Differenzierung im Hochschulsystem

Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen

2015, 328 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-3238-3
E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-8238-8

WAXMANN

Karola Hoffmann

Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bereich globale Nachhaltigkeit

Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen findet bislang nicht in strukturierter Art und Weise statt. Der Artikel beschäftigt sich mit Formen der Zusammenarbeit, Hindernissen wie auch Chancen. Er skizziert die Landschaft der globalen Nachhaltigkeit in Baden-Württemberg.

Schlüsselworte: *Globale Nachhaltigkeit, Eine-Welt-Fachpromotorin Hochschulen, Kooperation Zivilgesellschaft-Hochschule*

Abstract

Collaboration between Civil Society Organisations and Higher Education Institutions does not take place in a structured way. The article focuses on existing cooperation, obstacles and opportunities. It outlines the landscape of global sustainability in the federal state of Baden-Württemberg.

Keywords: *Global Sustainability, One-World-Facilitator for the Higher Education Sector, Civil Society-University Cooperation*

Ausgangssituation

Als Eine-Welt-Fachpromotorin Hochschulen bin ich eine von neunzehn Promotorinnen und Promotoren in Baden-Württemberg (www.deab.de) und circa achtzig bundesweit. Das Eine-Welt-PromotorInnenprogramm wurde durch deutsche zivilgesellschaftliche Organisationen initiiert und behandelt Themen wie Fairer Handel, Migration und Entwicklung, Klimawandel und vieles mehr. Während es für diese genannten Themengebiete mehrere Promotor/-innenstellen gibt, bin ich die einzige bundesweit, die mit Hochschulen arbeitet. Ich vermute den Grund darin, dass die Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen kaum selbstverständlich ist. Ich werde im Folgenden den Ist-Zustand der Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen mit Fokus auf Baden-Württemberg beschreiben, dann zugunsten einer gestärkten Zusammenarbeit argumentieren sowie Hürden und Hemmnisse nennen.

Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg sind die Strukturen im Nachhaltigkeitsbereich vergleichsweise gut. Denn Nachhaltigkeit ist ein Thema, das von der Politik, somit auch vom entsprechenden Wissenschaftsressort durchaus ernst genommen wird. So wurde etwa ein Bericht zur Wissenschaft für Nachhaltigkeit in Baden-Württemberg erstellt (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013). Die Verfasserinnen und Verfasser entwickelten sieben Empfehlungen für nachhaltiges Handeln an den Hochschulen des Landes. In Baden-Württemberg wird der Nachhaltigkeitsbereich auch durch zwei gut funktionierende und rege Hochschulnetzwerke gestärkt (www.rtwe.de/hne.html und www.bne-hochschulnetzwerk.de). Beide Netzwerke sind gegenüber Akteur/inn/en von außen relativ offen. Die Schaffung der Eine-Welt-Promotorinnenstelle für den Hochschulbereich mit einem explizit globalen Fokus ist unter anderem auch dem Wunsch der Landesregierung, genauso wie Vertreter/-innen aus der Zivilgesellschaft und Hochschulen zu verdanken.



Abb.1: Logo des baden-württembergischen Eine-Welt-PromotorInnenprogramms
Quelle: agl/DEAB

Auf nichtstruktureller Ebene gibt es durchaus einige Beispiele für die Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulakteur/inn/en. Diese sind in der Regel räumlich-zeitlich begrenzte Zusammenschlüsse, die auf spezifischen Interessen und der Fähigkeit und dem Willen zur Kooperation gründen. Solche gemeinsamen Aktivitäten sind aber weiterhin die Ausnahme für sowohl Hochschulakteure wie auch Nichtregierungsorganisationen. Ziemlich selbstverständlich praktiziert wird Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen von den vielseitigen studentischen Hochschulgruppen im Land. Es gibt zum einen dezentral organisierte zivilgesellschaftliche Organisationen, deren Lokalgruppen sich manchmal fast ausschließlich aus Studierenden einer Hochschule rekrutieren wie beispielsweise Viva con Agua. Zudem haben studentische Hochschulgruppen vielleicht weniger Berührungsängste und Studierende bewegen sich in mehr gesellschaftlichen Sphären als Hochschulbeschäftigte. Sicher sind sie auch stärker auf Kooperationen angewiesen, da sie viel schlechter mit Ressourcen wie Geld und Arbeits-

kraft ausgestattet sind. So ist die Zusammenarbeit mit lokal ansässigen Nichtregierungsorganisationen zu den gleichen Themen eher naheliegend. Allerdings funktioniert das augenscheinlich besser an den großen Hochschulstandorten wie Freiburg oder Heidelberg, wo auch entsprechend viele zivilgesellschaftliche Organisationen angesiedelt sind. Für fast alle bestehenden Initiativen kommt geringe Sichtbarkeit als Erschwernis hinzu. Sei es, weil die Akteure Expert/inn/en für die jeweiligen Inhalte sind, nicht jedoch für Öffentlichkeitsarbeit, weil der zusätzliche Aufwand die Beteiligten überfordert oder weil eine Außendarstellung zur Realisierung einfach nicht relevant erscheint, jedenfalls ist es eine Herausforderung, überhaupt Kenntnis von spannenden und vorbildlichen Projekten und Initiativen zu erlangen. Das hat mangelnde Vernetzung und Synergieeffekte zur Folge und wirkt einer Stärkung des Bereichs entgegen.

Deutschland

Um die bundesweite Landschaft im Überblick zu skizzieren, seien hier einige Ansätze genannt. Insgesamt ist ein erfreuliches Wachstum an Publikationen, Veranstaltungen und Zusammenschlüssen zu verzeichnen. Für eine wichtige Form der Zusammenarbeit, die ich unter dem Schlagwort Bürger/-innenwissenschaft zusammenfassen möchte, kann man die zwei Vertreter Uwe Schneidewind und Peter Finke nennen. Obwohl beide unterschiedliche Schwerpunkte vertreten, Schneidewind eher die Bürgeruniversität und Finke eher die Wissenschaft als Bürgerbewegung, wie zum Beispiel in einer Aufsatzreihe der Zeitschrift duz nachzulesen ist (Schneidewind 2013; Finke 2014), geht es beiden dennoch um größeren Austausch der Wissenschaft mit Bürgerinnen und Bürgern und eine Demokratisierung der Wissenschaft. Die Arbeiten von Schneidewind und Finke wie anderer Vertreter/-innen dieser Ansätze sind hilfreich und weisen eine Möglichkeit der Zusammenarbeit auf. Auch die Plattform Forschungswende (www.forschungswende.de) und Hochschulprojekte oder Strukturen, die explizit transdisziplinär arbeiten, setzen sich für Kooperationsformen mit zivilgesellschaftlichen Trägern ein. Ich möchte dabei Transdisziplinarität wie in der Definition von Bergmann u.a. (2005, S. 15) verstanden wissen:

„Transdisciplinary research takes up problems or questions from everyday life, in describing the resulting research questions and their treatment, draws on scientific fields and disciplines in a manner that is adequate to the problem (Differentiation) and, in addressing the questions, steps across disciplinary and field boundaries, draws on knowledge from practice that is necessary for the suitable treatment of the questions and establishes a relationship to practice that serves the development and implementation of actor-oriented strategies in a manner adequate to the problem, in the course of the project, ensures the compatibility of parts of the project and parts of the task, carries out the transdisciplinary integration of scientific knowledge, and thus connects the latter to knowledge from practice in a suitable manner (transdisciplinary Integration 1), in order to formulate, from this, new scientific knowledge or questions and/or practice-relevant strategies for action or solutions (transdisciplinary Integration 2) and to bring them into the discourses in the realm of practice and in science (Intervention)".

Enttäuschend sowohl im Hinblick auf Nachhaltigkeit als auch eine Öffnung der Wissenschaft kommt das kürzlich erschienene Positionspapier des Wissenschaftsrates daher (Wissenschaftsrat 2015). Es fehlen dem Dokument visionäre Ideen und zukunftsträchtige Strategien für die Gestaltung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen.

Bei allen Ansätzen verschwimmt manchmal die Linie zwischen Bürger/inne/n und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Erstere sind Einzelindividuen, letztere sind juristische Personen/Vereinigungen oder weisen zumindest einen bestimmten Grad an Organisiertheit auf (Abels 2012, S. 1043).

Die erwähnten Beispiele sind stark am Konzept der Nachhaltigkeit und einer breiteren Beteiligungskultur orientiert. Der Nachhaltigkeitsbereich in Deutschland ist nach wie vor recht umweltlastig und behandelt auch globale Anliegen aus einer sehr deutschen Perspektive, so wird bei Themen der nachhaltigen Mobilität und Energie die ökologisch und menschenrechtlich wichtige Rohstofffrage vernachlässigt. Er ist aber auch in Teilen deutlich innovativer und besser aufgestellt als der entwicklungspolitische. Kooperationen zwischen Umwelt- und Naturschutzorganisationen und dem Hochschulbereich scheinen eher zu gelingen als dies für den entwicklungspolitischen Sektor und die globalen Fragestellungen der Nachhaltigkeit zutrifft. Besser funktionieren auch Kooperationen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Es stellt sich also zum einen die Frage, warum das so ist und zum anderen was Organisationen des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hiervon lernen können und müssen bzw. welche Spezifika sie in eine Kooperation einbringen.

Zusammenarbeit von Hochschulen mit Natur- und Umweltschutzorganisationen

Die teilweise bessere Zusammenarbeit von Hochschulen mit Natur- und Umweltschutzorganisationen könnte an den stabileren Strukturen dieser Organisationen liegen. Stabiler meint hier vor allem größer, jedoch mit allen daraus resultierenden Faktoren: mehr hauptamtliches, professionell geschultes Personal, dezentrale Strukturen, höhere Breitenwirkung, eine größere thematische Bandbreite. Entwicklungspolitische Organisationen dagegen sind häufig klein, haben viel mehr ehrenamtliches Personal und sind damit in ihrem Wirkungshorizont begrenzt. Die großen Organisationen der Entwicklungspolitik hingegen betreiben Informations- und Bildungsarbeit eher nebenher denn als Schwerpunkt ihrer Arbeit. Zudem sind Umwelt- und Naturschutz in Deutschland auch schon länger organisiert verankert als entwicklungspolitische Bildung. Die ersten Naturschutzvereine gründeten sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts (Wikipedia 2015, Naturschutz), während die Entstehung entwicklungspolitischer Organisationen in den 1950/60er Jahren sowie kleinerer Organisationen in den 1990er Jahren verortet wird (Eberlei 2002, S. 23-24). Diese stabileren strukturellen Gegebenheiten machen Umwelt- und Naturschutzorganisationen als Kooperationspartner schlichtweg attraktiver als entwicklungspolitische.

Kooperationen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft

Die Kooperationen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft sind fast gar nicht mit der Ausgangslage in der Zivilgesellschaft vergleichbar. Die Durchführung gemeinsamer Projekte, betreute Studien- und Abschlussarbeiten, eine gleichzeitige Be-

schäftigung in beiden Bereichen, Stiftungsprofessuren, Service Learning und institutionalisierte Praktika sowie Sponsoring sind nur ein paar Bereiche, wo Kooperationen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft bestens funktionieren. Insbesondere für technische und naturwissenschaftliche Bereiche sind diese Kooperationen auch äußerst sinnvoll, etwa wenn es um tatsächliche Anwendung von Wissen in Betrieben geht oder eine medizinische Notwendigkeit nach mehr Forschung zu Medikamentenwirksamkeit. Aber ein sicher nicht unerhebliches Kriterium ist auch, dass hier jede Menge Geld im Spiel ist. Geld, das zivilgesellschaftliche Organisationen weder selbst mitbringen noch über die für sie zugänglichen Fördertöpfe akquirieren könnten. An manchen Stellen sind Wissenschafts-Wirtschafts-Projekte ziemlich kritisch zu bewerten. Die ansonsten hochgehaltene Autonomie der Wissenschaft spielt in bestimmten Formen der Auftragsforschung keine Rolle mehr (vgl. z.B. Kohlenberg/Musharbash 2013 oder Hockenos 2014). Verquickungen von Hochschulen und Wirtschaft finden jedoch nicht nur in hochdotierten Forschungsprojekten oder Stiftungsprofessuren statt. Lobbyverbände sichern sich auch über Hochschulgruppen eine Einflussnahme. So gibt es zum Beispiel den „Bundesverband Sicherheitspolitik an Hochschulen" (www.sicherheitspolitik.de) oder „enactus Deutschland" (www.enactus.de). Diese sind aus entwicklungspolitischer Sicht besonders zwiespältig anzusehen, denn sie setzen sich vermeintlich für globale Nachhaltigkeitsfragen ein: im Fall vom Bundesverband Sicherheitspolitik sind das Fragen von Frieden und Sicherheit; im Fall von enactus werden weltweit gemeinnützige Projekte mit betriebswirtschaftlichen Methoden realisiert. Engagierte junge Menschen an den einzelnen Hochschulen werden hier mit Know-how und Fördermitteln über eine Zentrale unterstützt. Bei enactus werden beeindruckende Projekte durchgeführt, etwa eine Professionalisierung der Imkerei in Burkina Faso, um die Lebensgrundlage der ansässigen Landbevölkerung zu stabilisieren oder das Sammeln von fehlbedrucktem Papier, das in Zusammenarbeit mit einer Behindertenwerkstatt in Lüneburg zu Notizbüchern recycelt wird. Wenn man sich dann andererseits ansieht, dass Firmen wie RWE oder BAYER enactus sponsern und den Vorstand stellen, fällt ein Schatten auf gutgemeinte Projekte und enthusiastische Studierende. Denn die hier vereinten Unternehmen ignorieren Umwelt- und Sozialstandards in ihrem sonstigen Geschäftsgebaren. Man kann ein whitewashing unterstellen, bei dem der gute Wille engagierter junger Menschen ausgenutzt wird.

Dem stehen erfolg- und einfallsreiche Kooperationen vor allem mit lokalen kleinen und mittelständischen Unternehmen entgegen, bei denen ein überzeigendes Engagement für globale Nachhaltigkeit stattfindet. Es bedarf also eines reflektierten Umgangs damit, welche Kooperationsformen adäquat sind. Kooperation sollte immer dort stattfinden, wo sie sinnvoll ist und ein Mehrwert für die beteiligten Akteure wie für die Gesamtgesellschaft zu erwarten ist. Das heißt auch, dass seriöse Grundlagenforschung im Elfenbeinturm an manchen Stellen die bessere Option sein kann. Insbesondere im (globalen) Nachhaltigkeitsbereich halte ich Zusammenarbeit jedoch für wichtig und sinnvoll. Nichtregierungsorganisationen, wie andere zivilgesellschaftliche Organisationen, weisen als Kooperationspartnerinnen in der Regel ein hohes Maß an Integrität auf, sind gerade weil sie kaum Marketing betreiben authentisch und damit in ihrer Kommunikation und ihrem Handeln überzeugend (Transparency International 2015). Das steht meines Erachtens nicht im Widerspruch dazu, dass Nichtregierungsorganisationen natürlich auch Lobbying für ihre Themen betreiben. Ihre Strategien sind jedoch kohärenter als bei großen marktwirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen in dem Sinne, dass diese Strategien die Leitstruktur und -politik darstellen und weniger Widersprüche offenbaren.

Warum sind Kooperationen wichtig?

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) fordert:

„Wissenschaft hat die Aufgabe, mit Politik, Wirtschaft und Gesellschaft Visionen für eine klimaverträgliche Gesellschaft zu entwickeln, Entwicklungspfade zu beschreiben sowie nachhaltige technische und soziale Innovationen zu unterstützen. Durch Bildung sollte Problembewusstsein entwickelt und systemisches Denken erlernt werden, damit Menschen die Transformation partizipativ mitgestalten können" (WBGU 2012, S. 1).

Gesamtgesellschaftliche Probleme müssen also auch auf und mit allen Ebenen dieser Gesellschaft gelöst werden. Da vor allem schon zu Forschung und Wissenschaft einiges geschrieben und gesagt wurde, möchte ich hier ein Augenmerk auf Studium und den Betrieb von Hochschulen richten. Wenn man nun die Hochschulbildung in den Blick nimmt, scheinen mir drei Aspekte zentral zu sein.

Zunächst haben Lernen und Bildung offensichtlich viel mit Lehren zu tun. Kompetente, zeitgemäße und unterhaltsame Lehre fördert effektives Lernen und Erinnern. Deshalb braucht es Dozierende mit einem globalen Horizont und entsprechenden didaktischen Fähigkeiten, damit Studierende globale Kompetenzen entwickeln können. Dies wird nachdrücklich auch von der United Nations Economic Commission for Europe gefordert:

„Particular attention should be paid to developing the Competences [of Education for Sustainable Development] among educators who work in higher education. Institutions of higher education play a crucial role in preparing future leaders and specialists in a variety of fields […]. While respecting the contribution of academic freedom to knowledge generation, educators at this level should consider and seek to develop the [ESD] Competences" (UNECE 2012, S. 10).

Für eine zeitgemäße Bildung zu globalen Fragestellungen können sehr gut außenstehende Praktiker/-innen einbezogen werden. Insbesondere im Globalen Lernen Tätige haben häufig ausgewiesene pädagogisch-didaktische Kompetenzen und verfügen über ein großes Methodenrepertoire, um entsprechende Inhalte jenseits von Vorlesung und Referat zu vermitteln.

Zweitens sollte informelles Lernen außerhalb akademischer Curricula für die persönliche wie professionelle Entwicklung nicht unterschätzt werden, wie hier von einer Alumna der Hochschule Offenburg lebendig geschildert wird:

„To study at the University Offenburg is a great opportunity for international students to study for their future careers; but this is not the only reason why it is worthwhile to study in one of the international programs of Offenburg: It is the experience of communicating with people from all over the

world which makes studying in one of these programs so special. It is a unique opportunity to get to know people from other countries, their lifestyle, traditions. At the end you will understand the meaning of the word 'world' in a completely different and much broader way" (Svetlana Reichrudel, Russia, CME Alumna 2004).

Studierende brauchen Räume, um sich frei entfalten zu können, die über das reine Studium und die täglichen Verpflichtungen hinausgehen. Solche Räume bieten ehrenamtliches Engagement oder Service Learning. Denn Studierende können ihr Fachwissen besser anwenden, wenn sie inter- und transdisziplinär arbeiten und dadurch systemisches Denken üben. In Zusammenarbeit mit Praktiker/-innen können sie Wissen konkret anwenden und erfahren neue Blickwinkel auf das Erlernte.

Drittens sollen Studierende auf ihre zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet werden. Eine Interviewstudie unter Führungskräften der Wirtschaft in Großbritannien ergab, dass Firmen meinen, junge Menschen hätten keine ausreichende globale Perspektive für ihre Tätigkeit.[1] Aus Sicht dieser Leitungskräfte sollte Bildung die Fähigkeit zu globalem Denken und die Offenheit gegenüber verschiedenen Kulturen fördern und diese Fähigkeiten wurden wichtiger beurteilt als Abschlussnoten oder Studienfächer (Think Global / British Council 2011, S. 4-6). Auch wenn aus der Untersuchung klar wird, dass die Antworten der Firmen vor allem aus einer Angst herrühren, wirtschaftlich hinter die Schwellenländer zurückzufallen (Think Global / British Council 2011, S. 3), wird deutlich, dass ein Bedarf an globalen Kompetenzen in der Bildung besteht. Auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte fordert in Artikel 26 Ähnliches:

„(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace" (UN o. J.).

Robert Tam zeigt auf, wie die Nichtbehandlung des Themas Menschenrechte im Jurastudium unverantwortliches oder unkluges Handeln von Jurist/inn/en in der Berufspraxis nach sich zieht:

„… a recent survey of nearly 300 students, trainees and qualified lawyers in some of London's premier law firms and schools show they understand very little of the legal barriers to equitable, global development. Although well versed in contracts, leases and constitutions, barely a handful knew the following: that no one can sue the World Bank or the IMF; that a foreign company could own the rain in a Bolivian town; or why multi-national pharmaceutical companies continually sue India for providing affordable, generic, life-saving medications. And less than 5 % knew there was a human right to developmen" (Tam 2013, S. 1).

Die Hochschule muss besser auf die Berufstätigkeit in der globalisierten Welt vorbereiten. Denn im Gegensatz zu den weiter oben genannten Desideraten der Wirtschaft, handelt es sich bei den Menschenrechten um ein verbindliches Vertragswerk für die unterzeichnenden Staaten. Es ist also gesellschaftliche Pflicht, diese umzusetzen. Hochschulen müssen sich den komplexen internationalen Zusammenhängen des 21. Jahrhunderts stellen und dabei Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. So ist an den meisten Hochschulen trotz der größeren Internationalisierung und kulturellen Vielfalt immer noch struktureller Rassismus feststellbar, wie etwa die OrganisatorInnen des festival contre le racisme beklagen (Seiberl 2015, S. 21). In Deutschland gibt es zahlreiche zivilgesellschaftliche Strukturen, die hier zu Reformen durch Beratung, Bildung und Capacity Building beitragen können (z.B. Bundesverband ausländischer Studierender www.bas-ev.de oder ebasa www.ebasa.org).

Allgemein ist meine Erfahrung, dass hauptamtliche NRO-Mitarbeiter/innen tendenziell flexibler in der Ausrichtung ihrer Tätigkeit an aktuellen Erfordernissen sind und eine größere Bandbreite an Kontakten zu Akteur/inn/en aus anderen Bereichen haben. Dies ist sicher durch Notwendigkeiten geprägt auf der einen wie der anderen Seite. Hier ist wohl auch die geringere Größe und Struktur der entwicklungspolitischen Organisationen ein Vorteil. Genau deshalb sollten Hochschulen mit Nichtregierungsorganisationen kooperieren. Hochschulen können einen Impuls bekommen, stärker fach- und akteursübergreifend zu denken und zu handeln.

Eine gegenseitige Befruchtung, die auch den Betrieb der Hochschule integriert, könnte beispielsweise im fairen Beschaffungswesen stattfinden. Die Verwendung fair gehandelter Produkte sowie ein faires Beschaffungswesen sind umfassend in entwicklungspolitischen Organisationen verankert und gelebte Realität. Von einem solchen Standard sind Hochschulen meist weit entfernt. Hier ist es schon ein Erfolg, wenn es in der Cafeteria fair gehandelten Kaffee gibt oder man die EMAS-Zertifizierung erlangt. Verantwortliche an den Hochschulen könnten die von verschiedenen Organisationen angebotenen Schulungen und Trainings im Bereich Fairer Handel und Faire Beschaffung besuchen oder die Expertise dieser Organisationen anfragen. Andererseits könnten Hochschulen Vorreiterinnen sein, wenn es um die Ausweitung ökologisch-sozialer Kriterien auf neue Produkte geht. Warum wird nicht in größerem Maßstab zu der Produkt- und Lieferkette von Elektronikartikeln geforscht und Alternativen entwickelt? Hochschulen, die in ihrer Materialbeschaffung ganz andere Größenordnungen verzeichnen als Nichtregierungsorganisationen könnten zudem viel besseren Druck auf Hersteller ausüben. Hier können außerdem Forschung, Lehre und Betrieb innerhalb der Hochschule mitwirken, wodurch ein holistisches Institutionenverständnis gefördert werden kann.

Hürden und Hemmnisse

Der Kooperation und der Implementierung von globalen Themen an Hochschulen stehen verschiedene Hindernisse im Weg. Meine Tätigkeit als Eine-Welt-Fachpromotorin Hochschulen bringt mich tagtäglich mit Akteurinnen und Akteuren ins Gespräch, die Beispiele guter Praxis vorleben trotz aller Hemmnisse. Hier wird engagiert und innovativ geforscht, gelehrt, gelernt und gehandelt. Tolle Ideen werden inter- und transdisziplinär entwickelt und umgesetzt. Zu konstatieren ist jedoch, dass visionäres Vorgehen an Einzelindividuen hängt.

Hochschulstrukturen erleichtern Kooperationen nicht. Konkurrenz um Fördermittel und Prestige stehen im Vordergrund und der Lebensalltag hält Akteurinnen und Akteure in ihrer Disziplin gefangen. So ist selbst interdisziplinäre Zusam-

menarbeit innerhalb von Hochschulen kein akademischer Alltag. Ganz zu schweigen von Initiativen, die die getrennten Sphären Dozierende, Studierende, Akademiker/-innen – Nichtakademiker/-innen durchbrechen würden. Es fehlt ein ganzheitlicher Blick:

„Das Problem ist eher, dass sich die Universitäten in den vergangenen Jahrhunderten sehr eng mit dem Erfolg der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsweise verbunden haben, indem sie etwa immer neue Entdeckungen und Anwendungen für die kapitalistische Industriewirtschaft bereitgestellt und dabei selbst immer mehr die Form (und neuerdings auch die Verwaltung und Steuerung) der Wirtschaft übernommen haben. Diese derzeit vorherrschende Form des Wirtschaftens, an der die Universitäten teilhaben, sichert jedoch, wie sich inzwischen herausstellt, nicht das Überleben auf dem Planeten Erde, jedenfalls nicht das Überleben aller, sondern allenfalls einer Minderheit von vielleicht einer Milliarde Menschen und einer immer kleiner werdenden Zahl von Tieren und Pflanzen. Müssten nicht die Hochschulen auch ihren Teil dazu beitragen; andere; alternative Wege des Lebens und des Sich-in-Beziehung-Setzens zur Umwelt als Lebens- und Wirtschaftsgrundlage zu finden? Wenn es nicht so viele Enttäuschungen in der Hochschulgeschichte gegeben hätte, könnte man ganz euphorisch vielleicht sogar ergänzen: Wer (sic!), wenn nicht den Hochschulen könnte (oder müsste) dazu etwas einfallen?“ (Stolle 2015, S. 257-258).

Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen haben eines mit Hochschulen gemein: einen ausgeprägten Sinn für die eigene Autonomie. In beiden Institutionen ist diese oft eher Ideal oder Feigenblatt als gelebte Realität. In Nichtregierungsorganisationen trägt dieser Autonomiegedanke manchmal dazu bei, Einflüsse von außen abzulehnen statt Nutzen aus aktueller Forschung zu ziehen und aktiv eigene Kenntnisse und Fähigkeiten mit der Hochschule vor Ort auszutauschen.

Für die Kooperation von Hochschulen und Zivilgesellschaft lassen sich unter anderem folgende Hürden ausmachen: Studierende sind begeisterungsfähiger für globale Themen als ältere Hochschulangehörige, haben aber weniger Chancen ihre Anliegen durchzusetzen als die Professor/-innenschaft. Das hängt mit hochschulinternen Machtstrukturen zusammen. Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen in Deutschland weisen einen recht hohen Altersdurchschnitt auf, zumindest wenn man die ehrenamtlichen Strukturen betrachtet (ZiviZ 2013, S. 7). Dies schließt Kooperationen mit Studierenden nicht von vornherein aus, macht diese aber unwahrscheinlicher. Denn junge Menschen bewegen sich am liebsten in ihrer eigenen Altersgruppe. Außerdem unterscheiden sich Formen von Engagement, Arbeitstechniken und Themeninteressen je nach Alterszugehörigkeit.

Beide Institutionen funktionieren schlichtweg unterschiedlich. Hochschulen sind groß, Nichtregierungsorganisationen klein. Hochschulen haben eine Grundfinanzierung, Nichtregierungsorganisationen leben ausschließlich von Projektmitteln. Bei den Theoretiker/inne/n kommt die Praxis aus Zeitgründen zu kurz, bei den Praktiker/inne/n umgekehrt die Theorie.

Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteure braucht immer auch genügend Zeit und Raum. Bevor es überhaupt um die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung geht, muss man verstehen, wie das Gegenüber eigentlich „tickt“: Wie funktioniert die Institution, die diese Person vertritt? Wie sind Arbeitsstrukturen organisiert, wie finanziert sich die Institution, welche Kompetenzen können eingebracht werden? Um gemeinsame Anliegen und Unterschiede zu klären, bedarf es darüber hinaus einer sprachlichen Verständigung. Hier muss abgetastet werden, ob das Gegenüber mit demselben Begriff dasselbe meint wie ich. So hat es durchaus schon zu gegenseitiger Überraschung geführt, dass in Nichtregierungsorganisationen in der Regel der Projektantrag inklusive Finanzantrag von demselben Mitarbeiter verfasst wird, der dann auch das Projekt sowohl inhaltlich als auch verwaltungstechnisch durchführt. Währenddessen die Professorin davon ausgeht, dass die Drittmittelabteilung an ihrer Hochschule sich um die finanzielle Projektabwicklung kümmert, von der Antragstellung, über die Implementierungsphase bis zum Berichtswesen. Das hat fundamentale Auswirkungen darauf, welche der eigenen Ressourcen für was eingesetzt werden können und müssen und welche Akteure insgesamt an einem Projekt beteiligt sind.

Hilfreich wäre für die globale Nachhaltigkeit eine größere Geberkohärenz. Die Mehrzahl der entwicklungspolitischen Fördertöpfe auf europäischer, Bundes- und Landesebene steht Hochschulangehörigen wie anderen nicht gewinnorientierten Institutionen offen. Umgekehrt ist dies nicht der Fall. Wichtig erscheint mir auch hier mehr Kooperation der Geldgeber, um transdisziplinäres Arbeiten in Projekten und Vorhaben zu erleichtern.

Bislang finden Kooperationen eher punktuell und kleinteilig statt und verlangen den Beteiligten ein enormes Maß an Zeit, Geduld, Toleranz und Enthusiasmus ab. Das kann sich nur ändern, wenn Zusammenarbeit alltäglicher wird und die Rahmenbedingungen, wie eine Harmonisierung von Fördermitteln, verbessert werden. Dabei könnten alle Beteiligten voneinander lernen und eine größere Professionalität in ihre eigenen Institutionen rückkoppeln.

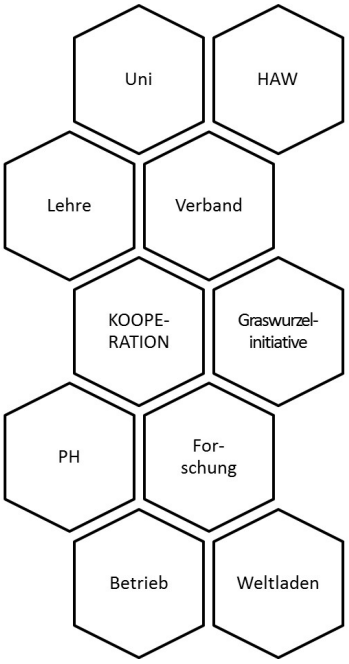


Abb. 2: Mögliche Akteursebenen für Kooperationen
Quelle: eigene Darstellung Karola Hoffmann

Anmerkung

1 Die Studie bezieht sich in erster Linie auf schulische Bildung.

Literatur

Abels, G. (2012): Zivilgesellschaft. In: Bergmann, J. (Hg.): Handlexikon der Europäischen Union. Baden-Baden, S. 1043–1047.

Bergmann, M. u.a. (2005): Quality Criteria for Transdisciplinary Research. A Guide for the Formative Evaluation of Research Projects. Frankfurt am Main.

Eberlei, W. (2002): Entwicklungspolitische Nicht-Regierungsorganisationen in Deutschland. Euphorie, Ernüchterung, Erneuerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 6–7, S. 23–28.

Finke, P. (2014): Der inkonsequente Reformer. In: duz Magazin 01/14 (veröffentlicht unter www.duz.de//duz-magazin/2014/01/der-inkonsequente-reformer/219, [14.01.2014]).

Hockenos, P. (2014): Exposing a Corporate Trend in Higher Education in Germany. In: New York Times, Feb. 9, 2014 (veröffentlicht unter http://nyti.ms/1fPmlX8, [19.02.2014]).

Kohlenberg, K./Musharbash, Y. (2013): Die gekaufte Wissenschaft. In: Zeit Online Wissen, 01. August 2013 (veröffentlicht unter www.zeit.de/2013/32/gekaufte-wissenschaft, [14.06.2015]).

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hg.) (2013): Wissenschaft für Nachhaltigkeit. Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem. Stuttgart.

Reichrudel, S. (2004): Alumni Statement (veröffentlicht unter www.hs-offenburg.de/international/internationales-alumni-netzwerk/meinungen/, [22.06.2015]).

Schneidewind, U. (2013): Plädoyer für eine Bürgeruniversität. In: duz Magazin 08/13 (veröffentlicht unter www.duz.de//duz-magazin/2013/08/plaedoyer-fuer-eine-buergeruniversitaet/206, [14.01.2014]).

Seiberl, N. (2015): Festival contre le racisme – Aktionswochen an Hochschulen gegen Rassismus und Diskriminierung. In: finep (Hrsg.): campusWELTEN. Globale Nachhaltigkeit an Hochschulen. Esslingen, S. 20–21.

Stolle, M. (2015): Universitäten und Hochschulen in Baden-Württemberg. Tradition – Vielfalt – Wandel. Stuttgart. (Schriften zur politischen Landeskunde Baden-Württembergs, Band 41).

Tam, R. (2013): Why UK Legal Education is Falling Short in a Globalised World. (veröffentlicht unter The Guardian Higher Education Network Blog 2013 www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/jul/03/legal-education-global-development-business, [14.05.2014]).

Think Global / British Council (Hg.) (2011): The Global Skills Gap. Preparing Young People for the New Global Economy. London.

Transparency International (Hg.) (2015): Zivilgesellschaft (veröffentlicht unter www.transparency.de/Zivilgesellschaft.1427.0.html, [20.06.2015]).

UN – United Nations (Hg.) (ohne Jahr): The Universal Declaration of Human Rights. (veröffentlicht unter www.un.org/en/documents/udhr/, [02.05.2014]).

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (Hg.) (2012): Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development. Genf.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen (2012): Factsheet 5. Forschung und Bildung für die Transformation. Berlin.

Wikipedia (Hg.) (2015): Naturschutz (veröffentlicht unter https://de.wikipedia.org/wiki/Naturschutz, [09.08.2015]).

Wissenschaftsrat (Hg.) (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart.

ZiviZ – Zivilgesellschaft in Zahlen (Hg.) (2013): Freiwilligensurvey 2009: Bereichsauswertung „Entwicklungpolitisches Engagement" (veröffentlicht unter Freiwilligensurvey 2009 Bereichsauswertung „Internationale Solidarität. www.ziviz.info/fileadmin/download/Sonderauswertung_FWS_BMZ.pdf, [27.06.2015]).

Karola Hoffmann

Magistra Artium der Ethnologie und Afrikanischen Philologie. Seit 2013 beim forum für internationale entwicklung + planung (finep) als Eine-Welt-Fachpromotorin Hochschulen tätig. Ziel der Stelle ist es, globale Nachhaltigkeit stärker in baden-württembergischen Hochschulen zu verankern und Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen zu fördern.

Diese qualitativ-empirische Studie untersucht die Aneignungs- und Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung. Was und wie lernen Jugendliche also in unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements? Es können insbesondere drei Herausforderungen identifiziert werden, mit denen Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, wenn sie sich mit globalen Themen im Unterricht beschäftigen. Der Umgang mit Nichtwissen, der Umgang mit Perspektivität und mit Handlungsaufforderungen sind die drei rekonstruierten Kompetenzbereiche, für die jeweils unterschiedliche Ausprägungen beobachtet werden konnten.



Lydia Kater-Wettstädt

Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung

Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 8, 2015, 304 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3152-2
E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8152-7

WAXMANN

Florenz König

Zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft: Eine andere Welt braucht eine andere Bildung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden zivilgesellschaftlich-universitäre Kooperationen im Bereich der nachhaltigen Entwicklung in den Fokus genommen. Ausgehend von einer Analyse des Begriffs Nachhaltigkeit stellt der Artikel die Vereinbarkeit von ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit mit dem vorherrschenden ökonomischen Wachstumsparadigma infrage. Die These des Autors lautet: Der Ansatz der „nachhaltigen Entwicklung" in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit sowie die auf dem Konzept der „Einen Welt" basierende „Bildung für nachhaltige Entwicklung" sind auf ökonomische Interessen des Westens ausgerichtet. Es ergibt sich daraus die Notwendigkeit neuer Ansätze für eine Bildung für globale und generationenübergreifende Gerechtigkeit, wofür der Autor vielversprechende Anknüpfungspunkte in den sich entwickelnden Strukturen regionalautonomer Solidarökonomien sieht. Die Expertise zivilgesellschaftlicher Akteure aus diesem Bereich muss daher verstärkt Eingang in die Bildungsinstitutionen finden, was in einem Modellprojekt des Institut für Geographie und ihre Didaktik der PH Freiburg umgesetzt wird: Dozierende und Studierende kooperieren mit zivilen Nachhaltigkeits-Expert/inn/en und entwickeln Unterrichtseinheiten, die sie gemeinsam mit Lehrer/-innen und Schüler/-innen zur Anwendung bringen.

Schlüsselworte: *nachhaltige Entwicklung, Post-Development, Green Growth, Post-Wachstum, Regionalökonomie, Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Abstract

The following article deals with the cooperation between civil society and university in the area of sustainable development. Starting with an analysis of the term sustainability, the article questions the compatibility of environmental and social sustainability on the one hand and the prevalent economic growth paradigm on the other hand. The author argues that approaches in international development cooperation, as well as the "education for sustainable development" based on the concept of the "one world", are aligned with the economic interests of the West. This demands new perspectives on education regarding global and intergenerational justice. Inspiration and first steps towards exactly this can be found in recently developing regional and autonomous solidarity economies. The expertise in this field is mainly provided by civil society which should therefore receive better acknowledgement in educational institutions. An implementation of collaborative work is provided by a model project at the Institute of Geography and Didactics at the University of Education in Freiburg, Germany. Lecturers and students are cooperating with civil sustainability experts and developing teaching units which are then implemented together with teachers and school students.

Keywords: *sustainable development, post-development, green growth, de-growth, regional economy, Education for Sustainable Development*

Nachhaltige Wirtschaft?

Der Begriff „Nachhaltigkeit" erfreut sich nicht erst seit Kurzem einer großen Beliebtheit in öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten. Das mag verwundern, denn der Begriff zeichnet sich durch nichts so aus wie durch seine begriffliche Unschärfe. Wer „nachhaltig" sagt, meint oft langfristig, nachwachsend, gleichbleibend oder wirksam. Im Gegensatz zu seiner ursprünglichen, auf die Forstwirtschaft beschränkten Verwendung, ist diese heute geradezu inflationär. Wie Diskursanalytiker/-innen zeigen (vgl. Bajonowski 2014, S. 7), wird der Begriff heute in Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft häufig verwendet, um altruistische Absichten zu suggerieren.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive bedeutet Nachhaltigkeit die Dimensionen Ökologie (Umwelt- und Ressourcenschutz), Ökonomie (Versorgung mit Waren und Gütern) und Soziales (Verteilungsgerechtigkeit, politische und soziale Teilhabe) so zu priorisieren, dass die langfristige und stabile Existenz einer Gesellschaft gewährleistet werden kann (vgl. Pufé 2014, S. 17). Diese gesamtgesellschaftliche Bedeutung findet spätestens mit der Veröffentlichung des Brundtland-Berichts im Jahr 1987 weltweite Beachtung, in dem es heißt: „Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können." (Brundtland-Bericht 1987). Das Kern-Paradigma von Nachhaltigkeit besteht demnach aus räumlicher und zeitlicher, also globaler und generationeller Gerechtigkeit.

Nicht nur die Vielzahl und Intensität sozialer, ökologischer und ökonomisch motivierter Konflikte weltweit zeigt

unmittelbar, dass dieses Ziel bisher bei weitem verfehlt wurde. Auch die einseitige Fokussierung der Politik auf Wachstumsraten und Bruttosozialprodukt bei der Bemessung der volkswirtschaftlichen Entwicklung lassen berechtigte Zweifel an einer angemessenen Priorisierung der drei Nachhaltigkeitsdimensionen aufkommen. Stattdessen wird deutlich, wie die kapitalistische Weltwirtschaft durch eine zunehmende Globalisierung immer komplexer werdender Kapital- und Stoffströme dazu beiträgt, die Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie weiter voneinander zu entkoppeln.

Einer der Gründe für den großen „Erfolg" des kapitalistischen Wirtschaftsmodells liegt sicherlich in seiner Fähigkeit sich mit hoher Dynamik und Flexibilität an Krisen und neue Chancen anzupassen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich Konzerne und Staaten die Idee der Nachhaltigkeit zu Nutze machen. Das United Nations Environment Programme (UNEP) beschreibt dies wie folgt: „the greening of economies is not generally a drag on growth but rather a new engine of growth; [...] it is a net generator of decent jobs [...]" (UNEP Green-Economy S. 3 in: Bemmann et al. 2014, S. 140). Doch der Green New Deal birgt ernst zu nehmende Gefahren: Zum einen bedeutet die systemimmanente Wettbewerbs- und Innovationsdruck der Nachhaltigkeits-Branche eine weitere Zunahme an Ressourcenabbau, Schadstoffemissionen und Flächenverbrauch, wie der Wirtschaftswissenschaftler Niko Paech zeigt. Ein qualitatives Wachstum durch Effizienz- und Konsistenzsteigerung kann nicht ohne die Generierung immer neuer und zusätzlicher Stoffströme auskommen (vgl. Paech 2009b, S. 85–92). Im Konkreten bedeutet *Green Growth*, dass Effizienzvorteile bspw. bei der Entwicklung von Leichtbau- oder Elektro-Autos mit Konsistenznachteilen durch aufwändige Materialinputs (Leichtmetalle, Kunststoffe) mit großem Verbrauch an Energie und Ressourcen bei Produktion und Entsorgung überkompensiert werden. Zum anderen besteht die Gefahr von schwer absehbaren *Rebound*-Effekten: Effizienzsteigerungen in der Produktion bewirken sinkende Preise und regen dadurch eine Steigerung des Konsums bzw. des Energieverbrauchs an.

Prominentestes Beispiel für die sozialen und ökologischen Schäden durch die Inwertsetzung von Naturressourcen ist der globale Klimawandel. Paradoxerweise sind insbesondere die marginalisierten Menschen in den strukturschwachen Ländern des globalen Südens am stärksten von den primären und sekundären Auswirkungen des Klimawandels betroffen. Die Industriestaaten hingegen, die ein Vielfaches an Schadstoffemissionen und Verbrauch an natürlichen Ressourcen verursachen, bleiben von den negativen Auswirkungen bislang weitestgehend verschont, wie der aktuelle Bericht des IPCC bestätigt (IPCC 2014).

Dies ist jedoch nur ein Symptom des hoch elaborierten Systems globalisierter Arbeitsteilung, das auf der Verfügbarkeit billiger Primärrohstoffe und der Externalisierung von Produktions- und Folgekosten – auch sozialer und ökologischer Art – basiert. Das Wohlstandsniveau der „freien Welt" fand seinen Ursprung in der kolonialen Unterdrückung und Ausbeutung anderer Weltregionen. Die explizit rassistischen Motive der damaligen Kolonialherren sind heute zwar weitestgehend überwunden, jedoch existieren die damaligen Abhängigkeitsstrukturen in vielen Fällen weiter: Die Länder des globalen Südens exportieren Primärgüter wie Öl, Kohle, Kupfer, Gold, Silber oder Kaffee und Soja zu niedrigen Preisen und importieren verarbeitete Konsumgüter wie Handys, Autos etc. zu hohen Preisen. Ökonomische und ökologische Gewinner dieser Rechnung sind die Industriestaaten (vgl. Fischer-Kowalski 2004, S. 30–34).

Internationale Entwicklungszusammenarbeit

Welche Rolle kommt nun dabei der internationalen Entwicklungszusammenarbeit zu? Unter dem aktuellen Entwicklungsparadigma schreiben sich die mächtigen Akteure der internationalen EZ, wie die Vereinten Nationen, die Weltbank, IWF, WTO oder in Deutschland das BMZ, „nachhaltige Entwicklung" auf ihre Fahnen. Das BMZ bspw. sieht „die zentralen Probleme der Entwicklungs- und Transformationsländer […] als globale Herausforderungen […], deren Lösung im gemeinsamen weltweiten Interesse liegt" (BMZ 2001, S. 9). Das Leitbild der „Einen Welt" – also einer „weltweiten Interessensidentität" – dem zufolge zur Lösung globaler Probleme alle die gleichen Ziele verfolgen, ist ein im weltweiten Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung wiederkehrendes und politisches Element (vgl. Ziai 2006, S. 129). So schreibt das BMZ weiter: „Die Probleme der Entwicklungs- und Transformationsländer [stehen] in engem Wirkungszusammenhang mit der Gefährdung globaler öffentlicher Güter wie Frieden, soziale Sicherheit, Schutz der natürlichen Ressourcen sowie wirtschaftliche Entwicklung. […] Die Sicherung der global bedeutsamen Ressourcen (…) des Subkontinentes [Lateinamerikas] durch nachhaltige Bewirtschaftung bleibt daher auch für die Zukunft eine wichtige Herausforderung" (2001, S. 30). Die Deklarierung von global bedeutsamen Ressourcen, zu deren Sicherung sich das BMZ berufen fühlt, zeigt deutlich, wie unter dem Rückgriff auf „nachhaltige Entwicklung" nationale ökonomische Interessen vertreten werden.

Auch die Weltbank postuliert auf ihrer Website: „Sustainable development recognizes that growth must be both inclusive and environmentally sound to reduce poverty and build shared prosperity for today's population and to continue to meet the needs of future generations" (www.worldbank.org/en/topic/sustainabledevelopment/overview; abgerufen am 15.07.2015). Gleichzeitig ist sie mit den Weltbanktöchtern Internationale Finanz-Corporation (IFC) und Foreign Investment Advisory Service (FIAS) die weltweit wichtigste Akteurin bei der Kommodifizierung der Entwicklungsländer für ausländische Investoren (vgl. Bommert 2012, S. 158ff.). So gehört es zu den Aufgaben von FIAS und IFC, bspw. durch die Beeinflussung von Gesetzgebungsverfahren die politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen der Entwicklungsländer zu sog. „business-enabling-environments" (Bommert 2012, S. 158ff.) umzugestalten.

Alternative zu nachhaltiger Entwicklung

Neben der Vereinnahmung des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung durch nationalstaatliche und wirtschaftliche Interessen und der mangelnden Zielerreichung der Entwicklungszusammenarbeit kritisieren Vertreter der Post-Development-Strömungen (z.B. Illich, Rahnema, Ziai) das Konzept der Entwicklung an sich: Die Unterteilung der Welt anhand des Bruttosozialprodukts oder auch des Human Development Indexes

in „entwickelte“ und „unterentwickelte“ Regionen unterwirft die Länder des Südens der Definitionsmacht westlicher Wissensproduktion. Darüber hinaus „liegt dem westlichen Maßstab des Bruttosozialprodukts ein ökonomistisches Denken zugrunde, das fälschlicherweise von der Unendlichkeit menschlicher Bedürfnisse und dementsprechend von der Notwendigkeit stetigen Wirtschaftswachstums ausgeht und dabei „unproduktiven“ Aktivitäten und Fähigkeiten einen Eigenwert abspricht“ (Esteva 1992, S. 16–19 in: Ziai 2012, S. 134).

Die eingangs formulierte These, wonach die internationale Entwicklungszusammenarbeit auch unter dem Paradigma des *sustainable developments* nicht zur Behebung sozialer und ökologischer Krisen beiträgt, sondern stattdessen unidirektionale Machtverhältnisse zum Vorteil des globalen Nordens schafft, zeigt sich folglich bestätigt. Doch welche Alternative bleibt? Aram Ziai, renommiertester deutscher Post-Development-Theoretiker, formuliert aus dem Scheitern der bisherigen Entwicklungsansätze eine „Alternative zu Entwicklung“: Diese unterscheidet sich von der „nachhaltigen Entwicklung“ zum ersten durch ein Entwicklungsziel, das nicht auf „eine ‚entwickelte‘ säkular-aufgeklärte, liberal-kapitalistische, parlamentarisch-demokratische, technologisierte und industrialisierte Gesellschaft nach dem Vorbild Nordamerikas oder Westeuropas, [sondern] auf die Wiederaneignung der Politik gegenüber dem Staat und den Parteien, die Wiederaneignung der Ökonomie gegenüber dem Weltmarkt und die Wiederaneignung des Wissens gegenüber der Wissenschaft abziel[t]“ (Ziai 2012, S. 136). Zum zweiten impliziert sie weitreichende Veränderungen für den globalen Norden und lässt sich als Gegenentwurf zu dem oben geschilderten „nachhaltigen“ Wirtschafts- und Entwicklungsverständnis verstehen. Also als eine Entwicklung des Nordens hin zu einer Post-Wachstums-Gesellschaft statt einer Entwicklung des Südens in Richtung einer „nachhaltigen“ Modernisierung.

Ein solcher Gegenentwurf beinhaltet radikale gesellschaftliche Veränderungen: Zunächst müssen Wachstumszwänge beseitigt werden, wozu die Innovationsorientierung moderner Marktwirtschaften, das gegenwärtige Geld- und Zinssystem, hohe Gewinnerwartungen und materielle Selbstverwirklichungsansprüche zählen (Paech 2009, S. 26). Eine Post-Wachstums-Gesellschaft muss ferner damit beginnen, den Grad der Fremdversorgung herunterzuschrauben und Selbstversorgungsstrukturen wie etwa Projekte der solidarischen Landwirtschaft aufzubauen. „Sozial stabil sind nur Versorgungsstrukturen mit geringerer Distanz zwischen Verbrauch und Produktion […]. Eigenarbeit, (urbane) Subsistenz, Community-Gärten, Tauschringe, Netzwerke der Nachbarschaftshilfe, Verschenkmärkte, Einrichtungen zur Gemeinschaftsnutzung von Geräten/Werkzeugen etc. würden zu einer graduellen De-Globalisierung verhelfen“ (Paech 2009a, S. 27). Ein weiterer Schritt in diese Richtung ist die Nutzung von Regionalwährungen, wodurch Abhängigkeiten vom globalen Finanzsystem reduziert und Wachstumszwänge durch das Zinssystem umgangen werden können. Die Nutzungsdauerverlängerung von Gegenständen, die Reaktivierung von eigenen handwerklichen Fähigkeiten, Skill-Sharing, Maschinen-Kooperativen sind weitere Bestandteile einer solidarautonomen Regionalökonomie. Insbesondere bedarf es auf diesem Weg auch einer



Abb. 1: Gemüse der GartenCoop Freiburg: Quelle: Florenz König

Re-Organisation von Arbeit. Ein Rückbau der globalisierten Arbeitsteilung bedeutet, dass Eigenproduktion, Instandhaltung, Leistungstausch oder solidarische Arbeit an Gemeinschaftsprojekten etc. ein fester Bestandteil unseres Alltagslebens sein müssten. In einer solchen solidarautonomen Regionalökonomie kommt den Dimensionen Ökologie und Soziales eine große Bedeutung zu. Soziale Ungleichgewichte oder ökologische Probleme machen sich in regionalen Versorgungsstrukturen direkt bemerkbar und der kommunikative Austausch darüber kann durch die Organisation in versammlungsfähigen Gruppen gewährleistet werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Um eine derartig grundlegende Abkehr vom Wachstumsparadigma zu initiieren, kann nicht auf politische Weichenstellungen gewartet werden. Es ist daher nötig, dass zivilgesellschaftliche Initiativen Beispiele schaffen, die zeigen, dass eine regionale Solidarökonomie keine Utopie ist. Moderne Strukturen der solidarischen und autonomen Versorgung müssen praktiziert und experimentiert werden, um für zukünftige Krisen – bspw. durch den Mangel an Öl – gewappnet zu sein. Im Bereich der solidarischen und regionalen Nahrungsmittelversorgung bspw. zeigt sich in den letzten Jahren eine erfreuliche Entwicklung: Die Zahl der SoLaWi-Höfe (solidarische Landwirtschaft) in Deutschland ist in den letzten fünf Jahren von sechs auf 80 (Juli 2015) gestiegen, etwa 96 weitere befinden sich in der Gründung (vgl. solidarische-landwirtschaft.org).

Einen wesentlichen Beitrag zur Tradierung gesellschaftlicher Werte, aber auch zu deren Transformation liefern seit jeher die Bildungsinstitutionen. So ist es eine der obersten pädagogischen Aufgaben, den Menschen zu einem reflexiven Handeln in Auseinandersetzung mit Umwelt, anderen Menschen und sich selbst zu befähigen. Dazu zählt im Zeitalter der Globalisierung auch eine angemessene Bildung (für nachhaltige Entwicklung). Im Jahr 2005 verpflichtete sich Deutschland ebenso wie die anderen UN-Mitgliedsstaaten das Thema „nachhaltige Entwicklung“ in ihr nationales Bildungsprogramm zu integrieren. Bis zum Jahr 2014 lief die sogenannte BNE-Dekade (BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung), aber auch nach ihrem Abschluss hat das Bildungskonzept weiterhin höchstaktuelle Relevanz, weshalb seine Förderung durch die UN ab 2015 im Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ fortgeführt wird.

Im Rahmen der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurden in Deutschland mehr als 1.900 unterschiedlichste Projekte wie Planspiele, Unterrichtskonzeptionen, Schüler/-innenfirmen oder auch Entwicklungskooperationen und NGOs von der UN ausgezeichnet. Die Bandbreite der inhaltlichen Zielsetzung der ausgezeichneten Projekte entspricht dabei in etwa der Unschärfe des Nachhaltigkeitsbegriffs. An dieser Stelle sollen jedoch nicht einzelne BNE-Projekte kritisiert werden. Die Kritik an BNE ist vielmehr grundsätzlicher Art (vgl. hierzu Danielzik 2012, 2013)[1]: Viele der Unterrichtsansätze der BNE fahren erstens mit der klassisch eurozentristischen Dichotomie von „entwickelt“ und „unterentwickelt“ fort. So finden sich auf der Website des BNE-Portals Unterrichtsmaterialien, die bspw. Afrika auf die Themen Hunger, Armut, Desertifikation, Krieg, Aids, Straßenkinder und Flüchtlinge reduzieren und somit Teil westlicher Wissensproduktion über die „Benachteiligten“ des globalen Südens sind. Die Abgrenzung des „Eigenen“ von dem „Fremden“, des „zivilisierten Weißen“ von dem „barbarischen Schwarzen“ oder eben des „Entwickelten“ von dem „Unterentwickelten“ bildete schon in der Kolonialzeit die Grundlage des Überlegenheitsdenkens der Kolonialherren. Auch bleibt bei der Fokussierung auf Armut und ihre Folgeerscheinungen wie Hunger und Flucht die Frage nach den Ursachen allzu häufig außer Acht (Danielzik 2012, S. D8).

Neben der Tradierung kolonialer Wissens- und Herrschaftsverhältnisse ist der zweite Kritikpunkt das Festhalten am Modernisierungsparadigma. Die UNESCO vermittelt auch in der BNE, dass durch technologischen Fortschritt Weltprobleme wie Hunger und Klimawandel gelöst werden könnten. So stellen sie auf der offiziellen Website bspw. im Bereich Mobilität die Frage „Wie wird Verkehr in Großstädten effizienter und schadstoffärmer?“ (www.bne-portal.de). Dabei wird die Vereinbarkeit von ökonomischem Wachstumsstreben und ökologischer Verantwortung suggeriert und dem Lernenden werden grün-kapitalistische Werte im Sinne der *Green Economy* vermittelt.

Eine kritische Betrachtung von Ursachen für benachteiligte und marginalisierte Weltregionen, nämlich der kolonialen Entstehungsgeschichte der Unterdrückungsstrukturen der globalen kapitalistischen Arbeitsteilung findet hingegen nur vereinzelt statt.

Auf dem Weg zu einer Post-Wachstums-Gesellschaft bedarf es folglich einer Bildung, die den Menschen dazu befähigt, diese Strukturen zu kritisieren und darüber hinaus diese Kritik im individuellen Handeln wirksam werden zu lassen. Es muss daher auch die Aufgabe der Bildungsinstitutionen sein, jungen Menschen Handlungsalternativen aufzuzeigen, um so die geforderte gesellschaftliche Transformation mit zu initiieren. Die Bildungsinstitutionen, ob Schulen oder Universitäten, begeben sich dabei auf unbekanntes Terrain, denn der Aufbau solidarautonomer Regionalökonomien wird in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – nicht zuletzt auf Grund des komplexen interdisziplinären Anspruchs – nur peripher diskutiert. Die zivilgesellschaftlichen Akteure der Post-Wachstums-Bewegung hingegen verfügen bereits über eine profunde Expertise und jahrelange Erfahrung mit Projekten wie Transition Towns, Regionalwährungen oder Landwirtschaftskooperativen.

Kooperation von Zivilgesellschaft und Bildungsinstitutionen

Aus der Notwendigkeit, alternative Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle zu entwickeln, ergibt sich für die Bildungsinstitutionen der Bedarf an Bildungskonzepten, die sich die Expertise von zivilgesellschaftlichen Post-Wachstumsprojekten zu Nutze machen.

Diese Synergien der Kooperationen zwischen universitären und zivilgesellschaftlichen Akteuren zu nutzen, war auch die Motivation einer Studierendengruppe der Geographie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Gemeinsam mit dem betreuenden Dozenten entwickelten die Studierenden eine Seminarkonzeption, die es zum Ziel hat, theoretische Aspekte von Nachhaltigkeit an Praxisbeispielen aus der Region Freiburg für Studierende und Schüler/-innen erfahrbar zu machen, um

so die gesellschaftliche Transformation durch das Aufzeigen von Handlungsalternativen voran zu bringen. Wichtig dafür ist, dass diese Alternativen von den Studierenden und Schüler/-innen als realisierbare und ohne großen Mehraufwand praktizierbare Lösungen wahrgenommen werden.

In einer ersten Seminarphase, des aktuell (SoSe 2015) laufenden Seminars, luden die Studierenden Expert/inn/en aus selbstgewählten Projekten solidarischer Regionalökonomie aus der Region Freiburg in das Seminar ein. Es handelt sich dabei um Projekte, die den Ansprüchen einer Post-Wachstums-Gesellschaft in möglichst hohem Maße entsprechen sollen. So wurden Expert/inn/en bspw. von einer Kooperative der solidarischen Landwirtschaft (GartenCoop Freiburg), einer Bürgerinitiative für die kooperative Versorgung mit regenerativer Energie (EWS Schönau) oder von einer Initiative zur selbstorganisierten, unkommerziellen Nutzung von Immobilien in Gemeineigentum (Mietshäusersyndikat) eingeladen. In der Diskussion mit den zivilgesellschaftlichen Expert/inn/en erlangten die Studierenden Einblicke in die Projekte und theoretisches Wissen über deren Strategien und Ansätze. Insbesondere die Notwendigkeit kultureller Veränderungen wurde dabei intensiv diskutiert. Bspw. äußerten die Studierenden großes Erstaunen darüber, dass das Gemüse der GartenCoop Freiburg keinen Preis hat, sondern die Finanzierung der landwirtschaftlichen Produktion über Beiträge nach Selbsteinschätzung bewerkstelligt wird.

In der Aufarbeitung der Themen wie solidarische Ökonomie, Kollektiveigentum oder entkommerzialisierte Produktionsstrategien mit dem Dozenten finden insbesondere didaktische Aspekte Berücksichtigung. Das heißt, neben der inhaltlichen Fundierung stehen Fragen im Vordergrund wie: Lassen sich die komplexen Zusammenhänge schüler/-innengerecht aufbereiten oder welche Unterrichtszugänge sind geeignet das jeweilige Thema zu vermitteln und Schüler/-innen zur Reflexion ihres eigenen Handelns anzuregen? Ein zentrales Element ist dabei auch die kritische Betrachtung der eigenen Unterrichtsentwürfe bezüglich Entwicklungsverständnis und post-kolonialer Wissensproduktion. So prüfen die Studierenden, die von ihnen erstellten Unterrichtszugänge anhand von Fragen wie bspw.: Wie wird in den Methoden „Entwicklung" konzeptualisiert? Ist der Unterrichtsansatz kulturell geprägt? (Wie) werden Kolonialismus und Rassismus thematisiert? Implizieren angebotene Lösungs- und Handlungsvorschläge die Beibehaltung traditioneller oder kolonialer Machtverhältnisse?

In einer letzten Seminarphase kommen die entwickelten Unterrichtsmaterialien zur Anwendung. Dazu erproben die Studierenden ihre Unterrichtsentwürfe in Freiburger Schulklassen. Einige Studierende erarbeiten zusätzlich Schüler/-innen-Exkursionen zu Projekt-Betrieben, die ebenso wie die Unterrichtssitzungen abschließend evaluiert werden.

Neben der inhaltlichen und methodischen Konzeption ist auch der Entstehungsprozess der Seminarkonzeption von Bedeutung: In einem vorhergehendem Seminar im WS 14/15 lernten die Studierenden ausgehend von den Nachhaltigkeitsdimensionen einige Beispiele von Mensch-Umwelt-Systemen kennen, die die Studierenden immer wieder zu Kritik an den bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen veranlassten. Die Studierenden äußerten schon bald den Wunsch, mehr über mögliche Alternativen zu erfahren, und sahen es als wichtig an, selbst zu Multiplikator/inn/en dieser Alternativen



Abb. 2: Exkursion mit Schüler/inne/n; Quelle: Florenz König

zu werden, woraufhin unter großer Partizipation der Studierenden das oben beschriebene Seminar entstand. Durch die Möglichkeit, die Seminarschwerpunkte selbst zu setzen, sind die Lernprozesse der Studierenden intrinsisch motiviert. Die Studierenden machen sich dabei zum Subjekt ihrer Ausbildung, wobei der Seminarleiter nur noch eine unterstützende Rolle einnimmt und mit Literaturhinweisen etc. zur Seite steht. Durch dieses Vorgehen erarbeiten sich die Studierenden individuelle Handlungsalternativen entsprechend ihren persönlichen Interessen und im Sinne einer Alternative zu Entwicklung fernab vom Wachstumsparadigma des *green new deal* und eurozentristischer Wissensproduktion.

Das Beispiel des geschilderten Seminars zeigt deutlich, welches Potenzial die Kooperation von Hochschule und zivilgesellschaftlichen Organisationen birgt: Die praxisbezogene Expertise zivilgesellschaftlicher Akteure im Bereich alternativer Entwicklungs- und Wirtschaftskonzepte stellt einen großen Schatz an Wissen dar, den es in universitärer Forschung und Lehre zu nutzen gilt. Gleichzeitig verfügen die Universitäten über präzise Kriterien zur wissenschaftlichen Analyse und Theoriebildung, die zum Durchdringen komplexer Systeme und zur Bildung von Ordnungsrahmen auch für die zivilgesellschaftlichen Organisationen von großer Bedeutung sind. Das beschriebene Seminar führt diese Expertisen zusammen. Es bietet den Studierenden die Möglichkeit wissenschaftliche Theorie mit gelebter Praxis in Verbindung zu setzen, und dadurch das Erlernte in eine Erweiterung der individuellen privaten sowie beruflichen Handlungsmöglichkeiten zu transferieren.

Fazit

Kooperationen von zivilgesellschaftlichen und akademischen Akteuren in der Lehre stellen eine herausragende Gelegenheit dar, aus theoretischen und praktischen Zugängen Synergieeffekte zu generieren. Diese mehrperspektivische und transdisziplinäre Form des Wissenstransfers – an der, wie im oben vorgestellten Fall, diverse Akteure und Akteurinnen (Aktivist/inn/en, Wissenschafter/-innen, Studierende, Schüler/-innen und Lehrer/-innen) beteiligt sind – bietet problemorientierte und authentische Lernanlässe, die sich durch einen starken Bezug zur Lebenswelt der Schüler/-innen bzw. Studierenden auszeichnen.

Das Beispiel zeigt, dass Kooperationen zwischen Zivilgesellschaft und Hochschule im Bereich „nachhaltige Entwicklung" einen kritisch reflektierenden Umgang mit den „westlichen" Konzepten „Nachhaltigkeit" und „Entwicklung" der BNE ermöglichen. Darüber hinaus leisten sie einen wichtigen Dienst zur Erreichung einer, im Sinne von globaler und generationeller Gerechtigkeit, „nachhaltigen" Zukunft: Durch das Aufzeigen gelebter „Alternativen zu Entwicklung", trägt sie dazu bei, die Diskrepanz zwischen dem Wissen um die sozial-ökologische Krise und dem individuellen Handeln zu reduzieren. Das Verlassen der eingefahrenen Wege der BNE und die Zuwendung zu innovativen Konzepten ist für die Pädagogik unumgänglich. Es darf dabei aber nicht bei Einzelprojekten mit Beispielcharakter bleiben. Für eine Entwicklung des globalen Nordens in Richtung einer Post-Wachstumsgesellschaft bedarf es einer umfassenden kulturellen Transformation, weshalb die Institutionalisierung hier geschilderter kooperativer Lernformen notwendig ist.

Anmerkung

1 Danielziks Kritik muss insbesondere für das Globale Lernen relativiert werden, das im Gegensatz zur BNE bspw. häufig kulturelle Gemeinsamkeiten statt Unterschiede sowie gemeinsame globale Herausforderungen thematisiert. Auch sind ihre Thesen sicherlich nicht für sämtliche Materialien, Ansätze und Projekte der BNE gültig. Dennoch bergen viele der Unterrichtsmaterialien der BNE die Gefahr der Tradierung postkolonialer und an westlichem Modernisierungsparadigma orientierter Werte und Verhaltensdispositionen (vgl. zum Diskurs um Danielziks Thesen u.a. Overwien 2013; Scheunpflug 2014).

Literatur

Bemmann, M./Metzger, B./von Detten, R. (2014): Ökologische Modernisierung. Zur Geschichte und Gegenwart eines Konzepts in Umweltpolitik und Sozialwissenschaft. Frankfurt/New York.

BMZ (2001): Elfter Bericht zur Entwicklungspolitik der Bundesregierung. Bonn.

Bojanowski, A. (2014): Verwirrende Werbefloskel. In: Aus Politik- und Zeitgeschichte 31–32/2014 S. 7–8. Bundeszentrale für politische Bildung.

Bommert, W. (2012): Bodenrausch. Die globale Jagd nach den Äckern der Welt.Köln.

Brand, U./Wissen, M. (2014): Ökologische Modernisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Green Economy und Konturen eines grünen Kapitalismus. In: Bemmann, M./Metzger, B./ von Detten, R. (Hg.): Ökologische Modernisierung. Zur Geschichte und Gegenwart eines Konzepts in Umweltpolitik und Sozialwissenschaft. S. 135–159. Frankfurt/New York

Brundtland-Bericht (1987): Our Common Future. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen

Danielzik, C.-M. (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: iz3w März/April 2012 D8–D10.

Danielzik, C.-M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 1, S. 26–33.

Fischer-Kowalski, M. (2004): Gesellschaftlicher Stoffwechsel, internationaler Handel und die räumliche Verteilung von Umweltbelastungen. In: Halbmayer et al. (2004): Kultur, Raum, Landschaft. Zur Bedeutung des Raumes in Zeiten der Globalität. S. 20–34. Frankfurt am Main.

IPCC (2015): Climate Change Report 2014. Genf.

Meadows, D./Meadows, D./Randers, J./Behrens III; W.W. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Miegel, M.(2011): Exit: Wohlstand ohne Wachstum. Berlin.

Overwien, B. (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: iz3w September/Oktober 2013 S. 38–41.

Paech, N. (2009a): Eine Ökonomie jenseits des Wachstums. In: Einblicke Nr. 49. S. 24–27. Oldenburg.

Paech, N. (2009b): Wachstum light? Qualitatives Wachstum ist eine Utopie. In: Wissenschaft und Umwelt interdisziplinär 13/2009. S. 84–93. München.

Pufé, I. (2014): Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 31–32/2014. S. 15–20. Bundeszentrale für Politische Bildung.

Scheunpflug, A. (2014): Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Entwicklungsforschung Jg. 37, H. 4, S. 31–32.

Scholz, F. (2006): Entwicklungsländer. Entwicklungspolitische Grundlagen und regionale Beispiele. Braunschweig.

Ziai, A. (2006): Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive. Münster.

Ziai, A. (2012): Post-Development: Fundamentalkritik der "Entwicklung". In: Geographica Helvetica, 67, S. 133–138.

Woynowski, B./Becker, P./Bertram, A./Bhandari, S./Burger, J./Haver, M./Janssen, A./Lange, J./Miyazaki, J./Peters, G./Ruf, F./Schneider, J./Sempach, J./Wang, C. (Hg.) (2012): Wirtschaft ohne Wachstum?! Notwendigkeiten und Ansätze einer Wachstumswende. Freiburg.

Florenz König

geboren 1986 in Schwäbisch Hall; Studium der Geographie (Lehramt) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universidad de Antioquia in Medellín, Kolumbien, Abschluss 2012; Forschungsaufenthalt in Kolumbien zum Thema „Funktion informeller Müllsammler im Abfallwirtschaftssystem lateinamerikanischer Großstädte". Akademischer Mitarbeiter am Institut für Geographie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und Wirtschaftsgeographie, geographische Entwicklungsforschung, Rohstoff-Extraktivismus, Regionaler Schwerpunkt Lateinamerika

Jens Mätschke/Karola Hoffmann

Der ehrbare Kaufmann in der Krise? Globale Unternehmensverantwortung in der Hochschullehre aus NGO-Perspektive

Interview mit Jens Mätschke

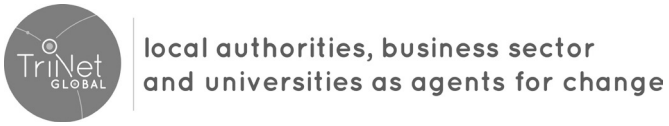


Abb. 1: Logo: TriNet Global; Quelle :TriNet Global

K.H.: Was ist deine Rolle beim Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) in Berlin?

J.M.: Ich bin seit etwas über drei Jahren beim EPIZ tätig. Am Anfang war die berufliche Bildung mein Arbeitsschwerpunkt. Ich habe dort Veranstaltungen für Berufsschulklassen organisiert, die in ihrer Ausbildung, ihrer Tätigkeit mit globalen Lieferketten und Verantwortlichkeiten zu tun hatten. Seit knapp zwei Jahren arbeite ich nun in einem EU-Projekt, welches die Verbindung zwischen Verwaltung, Wissenschaft, aber auch Unternehmen und NGOs bearbeiten möchte. Ziel ist es, Synergien und Entwicklungspotenziale im Bildungsbereich herauszuarbeiten. Aktuell bearbeite ich den Schwerpunkt universitäre Bildung.

K.H.: Nennst Du noch kurz den Titel des Projekts?

J.M.: Das EU-Projekt heißt TriNet Global – Local Authorities, Business Sector and Universities as Agents for Change, weil es genau diese drei Bereiche Verwaltung, Wissenschaft und NGOs zusammenbringt. Insgesamt sind 12 Partnerorganisationen in Deutschland, Dänemark, Österreich und Tschechien beteiligt. Das Projekt hat zwei unterschiedliche Themenfelder. Ein Schwerpunkt ist Fairtrade oder Fairtrade Town-Prozesse, es geht um öffentliche Beschaffung und in einem zweiten kleinen Teil im universitären Bereich um Corporate Social Responsibility. Was kann Wissenschaft für diese Prozesse liefern? Wie kann das Thema Nachhaltigkeit oder in meinem Feld auch Verantwortung, insbesondere unternehmerische Verantwortung, noch mehr in die universitäre Lehre einfließen?

K.H.: Das führt dann schon zur nächsten Frage. Die lautet: Welche Chancen und welchen Mehrwert bieten Kooperationen zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen?

J.M.: Mein Eindruck ist, die größte Chance ist es mit konkreten Beispielen zu arbeiten. Universitäten nähern sich, finde ich, immer rein wissenschaftlich dem Thema Nachhaltigkeit. Es werden Beispiele zum Entstehen des Nachhaltigkeitsbegriff thematisiert, dann werden Unternehmensinstrumente angeschaut, wie zum Beispiel Nachhaltigkeitsstrategien umgesetzt werden können, und wie Nachhaltigkeitsberichte geschrieben werden. Aber es fehlt häufig der aktuelle Bezug. Es scheint mir einen rein wissenschaftlichen Fokus aus einer Innensicht heraus zu geben, und ich glaube, zivilgesellschaftliche Organisationen können diesen Fokus durch einen aktuellen tagespolitischen Blick ergänzen. Beispielsweise: Welche Prozesse sind relevant, wenn es um Menschenrechte oder unternehmerische Verantwortung auf einer globalen Ebene geht? Was hat das mit Unternehmen zu tun? Inwieweit bedarf es eines internationalen, rechtlichen Rahmens dafür? Oder wo haben Unternehmen Spielräume? Natürlich hat Universität vor allem einen wissenschaftlichen Theorieblick, wodurch der Transfer zu konkreten Arbeitsfeldern der Studierenden oft zu kurz kommt.Beispielsweise Fragen wie: Was bedeutet das für eine spätere Arbeit bei einem Automobilzulieferer? Welche Probleme stehen bei den Lieferketten im Raum? werden weniger thematisiert. Zudem, so mein Eindruck, werden Umweltaspekte vorrangig von einer ökonomischen Warte her betrachtet. Das heißt umweltrelevante Verbesserungen in einem Unternehmen, werden unter Berücksichtigung von Kosteneffizienz, Ersparnis oder Ressourceneffizienz thematisiert, so dass langfristig Einsparpotenziale entstehen. Soziale Aspekte hingegen scheinen weit weniger betrachtet zu werden. Beispielsweise werden Menschenrechtsverstöße in Lieferketten von deutschen Unternehmen an keiner der kooperierenden Universitäten behandelt. Mir persönlich geht es nicht nur um Umweltaspekte beim Nachhaltigkeitsdiskurs, sondern auch um das Soziale, die Menschen, die sowohl in den Unternehmen als auch bei den Zulieferern arbeiten. Der Fokus der universitären Lehre liegt, scheint mir, auf dem Management. Aus dieser Perspektive betrachtet sind Menschenrechtsverstöße eher ein Risiko für ein Unternehmen. Daher spielt vor allem eine Rolle, wie Risiken abgeschätzt, vermindet oder mit ihnen umgegangen werden kann. Einen Gesamtblick wie: Was hat Wirtschaften mit Menschenrechtsverstößen zu tun? scheint es oft nicht zu geben. Ich glaube, dieser Gesamtblick ist ein großer Vorteil von zivilgesellschaftlichen NGOs in der universitären Lehre. Zudem können NGOs auch einen kritischen Blick auf Gesellschaft, wie z.B. auf Wirtschaftsprozesse einnehmen und diese hinterfragen. Eine solche Position ist für technische Universitäten schwierig einzu-

nehmen, da sie, so mein Eindruck, relativ viel Unterstützung von Wirtschaftsverbänden oder Unternehmen bekommen. Das ermöglicht Nachwuchs zu fördern, schränkt jedoch kritische Rückfragen an die Wirtschaft dementsprechend ein. Dies bietet Spielraum für NGOs, Fragen wie: was macht Wirtschaft? inwieweit produziert das Wirtschaftssystem selbst Probleme? zu stellen. Für Veränderungen reichen zuweilen kritische Rückfragen allein nicht aus und es ist zivilgesellschaftlicher Druck vonnöten, dass sich auf globaler Ebene etwas verändert; wie zum Beispiel im Textilbereich. Sowohl strukturell als auch inhaltlich finde ich, ist es sehr wertvoll, NGOs in die universitäre Lehre miteinzubeziehen.

K.H.: Ich habe noch zwei Rückfragen. Wie viele Hochschulen sind im Projekt beteiligt?

J.M.: Direkt und intensiv ist eine Hochschule, die Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin beteiligt. Kontakt, Diskussionen oder punktuelle Veranstaltungen finden mit noch zwei weiteren Universitäten statt.

K.H.: Und das waren dann wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge oder Fakultäten bzw. waren auch andere dabei?

J.M.: Eine der Universitäten ist die TU Berlin. Hier sind die Fachgebiete Arbeitsrecht und Arbeitslehre beteiligt. Die andere ist die Leuphana Universität. Dort gibt es bekanntlich einen universitätsübergreifenden Nachhaltigkeitsfokus. Diese Kooperation wird im Dezember beginnen. Es wurden viele weitere Universitäten angeschrieben. Es gab zunächst erstaunlich viele Antworten aus dem Bereich CSR (Corporate Social Responsibility). Es wurde stets für ein sehr wichtiges Thema für Wirtschaftswissenschaftsstudiengänge bewertet. Konkrete Kooperationen kamen jedoch, selten zustande. Zumeist wurde darauf verwiesen, dass es aktuell keine freien Räume dafür gäbe, dass das Thema gerade nicht passe oder dass die Anfrage an Kolleg/inn/en weitergeleitet werde. Ein Hindernis ist zudem, dass es in der universitären Lehre in Deutschland keine übergreifenden Curricula gibt, sondern dass die Hochschulen ihre Studiengänge selbst akkreditieren lassen und damit einen bestimmten Schwerpunkt setzen und es andererseits an den Dozierenden oder den Lehrbeauftragten liegt, was sie konkret anbieten und was nicht.
Wenn Nachhaltigkeit nicht, wie es bei der Leuphana Universität der Fall ist, einen gesamtuniversitären Schwerpunkt darstellt, dann scheint es schwierig hierfür Standards zu setzen. Oft werden Nachhaltigkeitsthemen in einzelnen Modulen, wie beispielsweise „Nachhaltiges Wirtschaften“ oder „Wirtschaftsethik“ behandelt. Nachhaltigkeit wird jedoch nicht im Sinne eines Querschnittsthemas fächerübergeifend behandelt. Es wird gelehrt, was ein Stakeholder-Ansatz ist, wo und wie relevante Personen des wirtschaftlichen Unternehmens in die Planung einbezogen werden müssen, es werden auch punktuell zivilgesellschaftliche Akteure oder Zuliefererbetriebe thematisiert, aber warum so verfahren wird das kommt kaum zur Sprache. Zusammengefasst werden Unternehmensverantwortung und Nachhaltigkeit höchstens von interessierten Dozierenden eingebracht oder ausgelagert in einzelnen Modulen behandelt, die dann aber eher theorielastig sind.

K.H.: Du hast schon darauf hingewiesen, weil die nächste Frage, die uns interessiert ist, welchen Hindernissen bist du denn in der konkreten Zusammenarbeit begegnet?

J.M.: Universitäre Lehre wird, so mein Eindruck, anhand eines universitätsinternen Curriculums geplant, das vorgibt welche Themen zu behandeln sind. Für diese Themen werden geeignete Dozent/inn/en angefragt. Die Ausgestaltung der Lehre liegt dann wiederum maßgeblich in den Händen der Dozierenden. Es liegt wohl an der Freiheit der Lehre, dass die konkrete Umsetzung und Schwerpunktsetzung oder Perspektive bei den einzelnen Dozierenden liegt.
Da viele Angelegenheiten die Lehre betreffend wohl eher dezentral geregelt werden, ist es für Außenstehende, wie Lehrbeauftragte zuweilen mühselig bis der/die adäquate Ansprechpartner/in gefunden ist.
Es sollen Studierende ausgebildet werden, die der deutschen Wirtschaft in Zukunft als gut ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung stehen; Themen wie unternehmerische Verantwortung, die über Wohltätigkeitsaspekte hinausgehen, scheinen zunächst keine klare Anforderung an die Qualifikation von Arbeitskräften zu sein und sind daher wenn überhaupt ein Nischenthema.

K.H.: Bei eurem Projekt war es ein Spezifikum, dass auch die Verwaltung eingebunden war. Welche Auswirkungen hatte das auf das Projekt? Glaubst du, dass es dadurch irgendwie anders war, als ein Projekt nur zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft?

J.M.: Für die inhatliche Arbeit mit den Universitäten hatte dies wenig Auswirkungen, für den Zugang zu den Universitäten war es hilfreich: es gab dem Projekt und damit mir Legitimation. Die Kontaktaufnahme mit den Universitäten verlief somit sehr unkompliziert. Es hätte sehr wohl einen Unterschied gemacht, wenn ich mich als Mitarbeiter der mehr oder weniger kleinen NGO EPIZ um einen Lehrauftrag bemüht hätte, oder, dass ich als Mitarbeiter eines Verbundprojekts, aus Verwaltungen, staatlichen Akteuren etc. auftreten konnte. Somit habe ich sehr rasch Zugang gefunden und ich wurde stets ernst genommen. Das war ein großer Vorteil; das hat mich sehr gefreut.

K.H.: Okay, das waren jetzt die konkreten Projekterfahrungen. Meinst Du, dass es veränderte strukturelle und politische Rahmenbedingungen geben müsste, um die Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Institutionen und Hochschulen zu fördern?

J.M.: Meines Erachtens wird die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Organisationen von Seiten der Universitäten nicht unbedingt als Mehrwert gesehen bzw. hinterfragt: Was wollen zivilgesellschaftliche Organisationen? Wollen sie den Kapitalismus in Frage stellen? und das ist ja nicht unsere Lehraufgabe. Eine Schwierigkeit sehe ich in den inneren Strukturen von Universitäten. Die grundsätzliche Lehrausrichtung ist sehr zentralisiert, die inhaltliche Gestaltung sehr dezentral. Unter diesen strukturellen Bedingungen waren Überlegungen inwieweit das Thema Nachhaltigkeit noch besser in die universitäre

Ausbildung implementiert werden kann sehr schwierig. M.E. bedürfte es einer Steuerung oder Curricula. Das Ganze muss sich entwickeln, vergleichbar mit Gendermainstreaming, auch wenn das ein ganz anderes Thema ist. Beim Gendermainstreaming waren es weniger die konkreten Instrumente, sondern generell das Thema in all den Facetten mitzudenken, wofür es eines Prozesses bedurfte.

K.H.: Auf Seiten der Zivilgesellschaft oder von Nichtregierungsorganisationen, was müsste sich da vielleicht ändern, damit Kooperationen besser funktionieren oder es einfach mehr davon gibt?

J.M.: Ein spontaner Gedanke hierzu: die Vernetzung könnte noch intensiver sein. Es gibt Kampagnen-NGOs, die als ihre grundsätzliche Ausrichtung Problemfelder benennen wollen und Druck aufbauen, auch über die Öffentlichkeit, wie zum Beispiel Germanwatch. Mit Germanwatch haben wir wunderbar zusammengearbeitet. Dann gibt es Bildungsinitiativen, die weniger Kampagnenarbeit machen wie das EPIZ. Wir sind keine Lobbyorganisation, die versucht, in der Öffentlichkeit oder in der Presse bestimmte Themen zu setzen, sondern wir machen Bildungsarbeit, versuchen Themen didaktisch aufzuarbeiten. Die Mischung aus beiden finde ich sehr gelungen. Ich habe das in meinem Projekt versucht umzusetzen, indem ich viele Leute anderer NGOs als Vortragende eingeladen habe. Diese konnten als Expert/inn/en, die an aktuellen Prozessen teilhaben, Beispiele plastisch darstellen und ich konnte die didaktische Ebene die Bildungsprozesse im Blick behalten.
Insgesamt nehme ich wahr, dass verschiedene NGOs punktuell mit einer Universität zusammenarbeiten für ein Projekt, für eine Vorlesung, jedoch nichts Langfristiges aufgebaut wird. Ich glaube, in diesem Bereich würde es noch Potenzial geben.



Abb. 2: Jens Mätschke im Seminar; Quelle: Jens Mätschke

K.H.: Okay Jens, das waren die Fragen, die wir uns überlegt haben, jetzt die Gegenfrage an dich: Möchtest du noch etwas ergänzen? Ist dir noch irgendetwas wichtig?

J.M.: Ja, ein Aspekt ist mir noch wichtig: die Perspektive der Studierenden. Ich hatte zwei Semester einen Lehrauftrag zu unternehmerischer Verantwortung mit BWL- oder Wirtschaftswissenschaftsstudierenden. Es war sehr interessant. Die jungen Studierenden sind der Thematik mit Offenheit begegnet, sie waren auch bereit ihren Standpunkt klar zu stellen und zu begründen und gleichzeitig gab es sehr wenig Vorwissen. Beispiele sollen dies verdeutlichen: Es war vielen unklar, warum es Gewerkschaften gibt und welche Rolle Gewerkschaften spielen. Wenige hatten sich bisher Gedanken über Lieferketten gemacht oder wie ein nicht gewinnorientiertes Unternehmen arbeiten kann. Neben der thematisierten Offenheit und gleichzeitigem Unwissen war häufig die Vorstellung anzutreffen, dass es keine Alternative zu dem gibt, wie es momentan ist. Ich finde, solche Alternativen aufzuzeigen, ist ein Mehrwert auf menschlicher Haltungsebene. Wenn das Ziel kritische, aber auch offene Mitarbeiter/-innen sind, wovon ich ausgehe, dann müsste m.E. während der Ausbildung gefördert werden, verschiedene Blickwinkel in eine Entscheidung einbauen und einen Standpunkt vertreten zu können. Hierbei habe ich eine Diskrepanz zwischen der Offenheit der Studierenden und den Themen des Studiums wahrgenommen, welche dies häufig inhaltlich nicht füllen.
So war es eine sehr schöne Erfahrung für mich, dass sich Studierende im Nachhinein bei mir für neue Erkenntnisse bedankt haben; wie z.B. Vorstellungen darüber, dass es Spielräume in der Wirtschaft und der Frage wie gewirtschaftet wird gibt und Besuche in Unternehmen, die nicht hauptsächlich gewinnorientiert arbeiten.
Gefreut hat mich auch, dass viele Studierende die Besuche in den Unternehmen spannend fanden und einige sich überlegten sich nach dem Studium dort zu bewerben. Das war zum Beispiel bei der GLS Bank der Fall. Zusammengefasst hat Nachhaltigkeit nicht nur auf der universitären Ebene einen Mehrwert, sondern auch für die einzelnen Studierenden.

K.H.: Ganz herzlichen Dank an dich für das Interview.

Das Interview führte Karola Hoffmann.

Die Transkription des Interviews erfolgte durch Lena Buss, Universität Vechta.

Jens Mätschke

ist Mitarbeiter im Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum Berlin, Lehrbeauftragter an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin und seit 15 Jahren freiberuflicher Trainer der Jugend- und Erwachsenenbildung. Sein Arbeitsschwerpunkt ist Globales Lernen. Als ausgebildeter Sozialarbeiter arbeitet er weiterhin im Themenfeld Antidiskriminierung und begleitet u.a. Wohlfahrtsverbände in der Implementierung einer vorurteilsbewussten Arbeit in ihren Einrichtungen und Verbandsgliederungen.

Malte Kleinschmidt/Sebastian Fischer/Florian Fischer/Dirk Lange

Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n

Die empirische Untersuchung von Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Gestaltung Globalen Lernens

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz werden einige Ergebnisse der Studie „Denkweisen der Globalisierung“[1] vorgestellt. Ausgehend von den empirischen Befunden werden Hinweise und Kritik für den Ansatz des Globalen Lernens entwickelt.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Entwicklung, das Politische, Markt, postkoloniale Theorie, Globalisierung*

Abstract

In this article we present some results of the research „Ways of Thinking Globalisation“. Based on these empirical results we develop some notes and critical remarks for the approach of Global Education.

Keywords: *Global education, development, the political, market, postcolonial theory, globalization*

Einleitung: Der Ansatz des Globalen Lernens

Der Ansatz des Globalen Lernens geht davon aus, dass der Globalisierungsprozess die Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und den globalen Entwicklungen neu ordnet. Politische Handlungsfähigkeit ist eng mit dem Verständnis des weltweiten Prozesses des Ineinandergreifens ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten verbunden. Es bedarf also eines Verständnisses globalisierter Politik als Grundlage politischer Bildung und Voraussetzung für politisch reflektierte Handlungsfähigkeit (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 15ff.; Beck/Lange 2005, S. 8f.). Der Begriff des Globalen Lernens umfasst pädagogische Ansätze, die diesem Anspruch gerecht werden wollen. Als Ziele des Globalen Lernens werden die zu erwerbenden Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zum ganzheitlichen, systemisch orientierten Denken sowie zur weltweiten Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung betont. Die normativen Leitbilder lassen sich unter die beiden Schlagworte globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit fassen. Lernende sollen befähigt werden, das eigene Leben entsprechend dieser Leitbilder zu gestalten und auf gesellschaftliche Entwicklungen in diesem Sinne einzuwirken (vgl. Heinrich 2012; Bormann 2012). Die Wurzeln des Globalen Lernens liegen in der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, der interkulturellen Pädagogik und der Umweltbildung (vgl. Overwien/Rathenow 2009b, S. 107). Der dementsprechend heterogene Ansatz des Globalen Lernens hat lange Zeit vor allem in außerschulischen Bildungskontexten eine Rolle gespielt. Insbesondere im Umfeld der Aktivitäten von Kirchen, Nichtregierungsorganisationen, Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit und Solidaritätsinitiativen wurden vielfältige Materialien für die Jugend- und Erwachsenenbildung entwickelt. Erst nach und nach diffundieren diese auch in die Schule hinein (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 16). Insbesondere die Diskussionsprozesse rund um die Agenda21 und die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben für eine Weiterentwicklung und Institutionalisierung gesorgt (vgl. Riß/Overwien 2010). Inzwischen haben Ansätze des Globalen Lernens und BNE – nicht zuletzt im Zuge der Veröffentlichung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) – Einzug in Lehrpläne verschiedener Bundesländer, in Handreichungen von Landesinstituten für Lehrerweiterbildung und in Lehrbücher gehalten (vgl. Overwien/Rathenow 2009a, S. 12).

Trotz der stetigen Institutionalisierung des Globalen Lernens kann ein bildungswissenschaftliches Defizit konstatiert werden: Nach Hedtke (2002) ist zwar die sozialwissenschaftliche, politikwissenschaftliche oder wirtschaftswissenschaftliche Literatur zum Themenbereich der Globalisierung unüberschaubar, es gebe aber keine umfassende Konzeptualisierung und Theoretisierung im Bereich der Politik- und Wirtschaftsdidaktik. Dies gilt weitestgehend bis heute. Erst nach und nach dringt das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer die globalen Zusammenhänge als zentrales Moment verstehenden Bildungskonzeption in die Diskussionszusammenhänge der entsprechenden Akteure. Zudem stellt sich die Frage, ob die institutionalisierten Formen des Globalen Lernens dem Anspruch der Herstellung von Handlungsfähigkeit der Lernenden auf der Grundlage von Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung gerecht werden. Zur bildungswissenschaftlichen Fundierung des Globalen Lernens bedarf es sowohl einer kritischen theoretischen Auseinandersetzung als auch einer empirischen Erfassung der subjektiven Voraussetzungen von Lernenden. Für letzteres kann die im Rahmen dieses Artikels vorgestellte Studie „Denkweisen der Globalisierung“ wichtige Hinweise liefern.

Kritische Anmerkung zum Forschungsstand:

Kompetenzentwicklung als Antwort auf fehlende Handlungsfähigkeit?

In den letzten Jahren wurden mehrere Studien zum Thema Globales Lernen durchgeführt, wobei insgesamt bisher kaum bildungswissenschaftliche Forschung in diesem Feld zu verzeichnen ist (vgl. Asbrand 2009, S. 25). Die durchgeführten Studien legen einen Fokus auf die Handlungsfähigkeit der Lernenden. In der Studie von Asbrand (2009) wurden Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu globalen Fragen durchgeführt und dokumentarisch interpretiert. Anhand von video- und audiographierten Unterrichtseinheiten befasst sich die Studie von Wettstädt (2013) mit Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Beide Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Schüler/-innen – im Zuge der appellierenden Interventionen der Lehrkräfte – die Leitbilder „Nachhaltigkeit" und „Globale Gerechtigkeit" zwar reproduzieren, dabei jedoch nicht in die Lage versetzt werden, diese handlungsleitend umzusetzen.

Die Befunde der dargestellten Studien geben wichtige didaktische Hinweise in Bezug auf die Entwicklung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Obwohl ein entscheidender Unterschied zu unserer Studie darin besteht, dass der analytische Blick auf die Unterrichtsumsetzung und nicht auf die Erforschung der Lernvoraussetzungen von Schüler/inne/n zielt, sind viele Befunde für diesen Aspekt deckungsgleich. Insbesondere der Fokus auf Lehr-Lern-Situationen (Wettstädt 2013), die Raum für eigene Ideenentwicklung und das Ausprobieren eigener Handlungsoptionen bieten, erscheint für die didaktische Form relevant, die auf die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit abzielt. Allerdings liefern diese Studien wenig inhaltliche Ansatzpunkte, an der sich didaktische Konzeptionen orientieren können. Asbrand (2009) hat eine Didaktik des Globalen Lernens im Blick, die „ethisches und politisches Lernen ermöglicht, ohne bestimmte ethisch-moralische oder politische Positionen zu vermitteln" (Asbrand 2009, S. 25). Dafür fordert sie eine „theoretische Präzisierung der Kompetenzen Globalen Lernens" (ebd.).

Es besteht aber die Gefahr, dass gesellschaftspolitische Ambivalenzen durch die Fokussierung auf einen didaktischen Kompetenzbegriff für die Didaktik unsichtbar werden. Wenn die „Zurückgewinnung des Politischen" (Riß/Overwien 2010, S. 210) ein zentrales Ziel von Ansätzen Globalen Lernens sein soll, ist die inhaltliche Auseinandersetzung und Positionierung von entscheidender Bedeutung. Beispielsweise richtet sich eine von den Lehrkräften in der Studie von Wettstädt (2013) oft angeführte Handlungsaufforderung an die Schüler/-innen als Konsumierende. Dieser auch in den von uns festgestellten Vorstellungen der Schüler/-innen dominante Akteurstyp rückt dabei die Frage nach alternativen Entscheidungs- und Vergesellschaftungsmöglichkeiten aus dem Blick und unterstützt die sowieso vorhandenen Tendenz, den Markt als Orientierungsrahmen gesellschaftlichen Handelns zu denken. Eine Fokussierung des didaktischen Problems auf Komplexitätsreduktion und Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit (vgl. Asbrand 2009) darf deshalb nicht mit inhaltlichen Reduktionen einhergehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass die Didaktik sich grundlegend mit der Frage des Politischen in der Gesellschaft und mit den konkreten ideologischen Formen – unter anderem in den Schülervorstellungen zu globaler Ungleichheit – auseinandersetzt.

Methodisches Vorgehen der Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung"

Die Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung – Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage" zielte darauf ab, die Vorstellungen von Globalisierung von Lernenden zu erfassen, um einen empirisch fundierten Ausgangspunkt für die Entwicklung sozioökonomischer Bildungsangebote zu schaffen. Dabei ging es zum einen um eine Bestandsaufnahme der Schüler/-innenvorstellungen und zum anderen um einen Vergleich der Vorstellungen, die Schüler/-innen der Hauptschule und des Gymnasiums in der 9. Klasse über den Prozess der Globalisierung entwickelt haben. Der Vergleich beider Schultypen diente als Operationalisierung unterschiedlicher sozioökonomischer Positionierung. Um ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen Vorstellungen gewinnen zu können, erfolgte die Datenerhebung mit einem zweistufigen Kombinationsverfahren, bestehend aus offenem Fragebogen (101 Hauptschüler/-innen, 109 Gymnasiast/inn/en) und problemzentriertem Interview (21 Hauptschüler/-innen, 23 Gymnasiast/inn/en).

Die Fragebogenuntersuchung zielte auf einen Blick in die Breite und bot einen Überblick über die primär assoziative Ebene. Auf dieser Grundlage konnte eine informierte Auswahl der Interviewpartner/-innen erfolgen. Durch die Interviewanalyse konnte ein in die Tiefe gehender Einblick in die Denkweisen der Schüler/-innen gewonnen werden. Das erhobene Datenmaterial der Interviews wurde – wie schon die Fragebögen – einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen und in folgende fünf Bereiche unterteilt: Internationale Arbeitsteilung, Politik/Wirtschaft, Partizipation, Migration und Kultur. Im Rahmen dieses Artikels werden ausschnittsweise einige der festgestellten Denkweisen der Schüler/-innen vorgestellt, die für die Diskussion um den Ansatz des Globalen Lernens besonders relevant sind.[2]

Darstellung der Ergebnisse

Der Markt und „die Politik" in den Schüler/-innenvorstellungen

Für die große Mehrheit der Gymnasiast/inn/en und etwa die Hälfte der Hauptschüler/-innen stellt der Markt einen weitgehend unhinterfragten Denkrahmen bei der Auseinandersetzung mit der politischen und ökonomischen Dimension der Globalisierung dar. Der Markt und seine Gesetze werden als quasi natürlich und/oder als alternativlos vorgestellt. Oft versetzen sich die Schüler/-innen hier in die Position eines Unternehmens und finden es dann beispielsweise „normal" oder „nachvollziehbar", wenn Arbeitnehmer/-innen sehr geringe Löhne erhalten. Fast ausnahmslos stellen die Schüler/-innen aber auch moralische Reflexionen über die Lebenssituation von Nicht-Privilegierten – insbesondere im Globalen Süden – an und äußern Empathie mit Arbeitnehmer/inne/n, die sich in schwierigen Arbeits- oder Lebenslagen befinden.

Diese beiden Aspekte der Naturalisierung des marktwirtschaftlichen Rahmens und der Problematisierung humanitärer Missstände stehen in der Regel unvermittelt nebeneinander. In der Interviewstudie stellen nur vier Schüler/-innen die marktwirtschaftliche Logik aktiv in Frage, indem sie entweder darauf hinweisen, dass ethische über marktwirtschaftlichen Prinzipien stehen sollten oder den gesellschaftlichen Antagonismus zwischen

Reichen und Armen als Problem benennen. Insgesamt wird deutlich, dass Wissen über soziale Missstände und Empathie mit genannten Arbeiter/inne/n nicht automatisch dazu führen, dass Schüler/-innen ein Verständnis für übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge und grundlegende gesellschaftliche Interessenskonflikte erlangen. Die Problematisierung von humanitären Missständen wird in der Regel in Appelle zu mehr Wohltätigkeit und Spendenkampagnen gewendet oder auf die Hoffnung in die Einsicht der gesellschaftlich Mächtigen reduziert.

Die Schwierigkeit, das prinzipielle Mitgefühl mit Nicht-Privilegierten in eine kritische Haltung gegenüber der gegenwärtigen Organisation der Wirtschaft zu wenden, wird dabei nicht nur durch die benannte Naturalisierung kapitalistischer Vergesellschaftungsformen verstärkt. Mit dieser korreliert ein enges Politikverständnis: Die Schüler/-innen denken bei „Politik" an staatliche Institutionen, Regierungen oder Parteien. Dabei wird die so verstandene Politik als quasi neutrale Instanz vorgestellt, die lediglich durch staatlich administratives Handeln Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse nimmt. Divergierende oder widerstreitende Interessen, die das Feld der Politik durchziehen, werden kaum angesprochen.

Schüler/-innenvorstellung von gesellschaftlichen Akteuren

Die große Mehrheit der Schüler/-innen betont zunächst die eigene gesellschaftliche Ohnmacht. Politische Handlungsfähigkeit bedarf der Kenntnis von eigenen Handlungsmöglichkeiten. Hierfür ist das Wissen über unterschiedliche gesellschaftliche Akteure von entscheidender Bedeutung. Auffällig ist, dass zunächst ausschließlich der – meist als Ermöglicher einer reibungslosen Marktwirtschaft vorgestellte – Staat und privatwirtschaftliche Unternehmen als gesellschaftliche Akteure wahrgenommen werden. Da die Schüler/-innen – in der Regel weder gegenwärtig noch zukünftig – damit rechnen können sowohl im Staat als auch in großen Unternehmen einflussreiche Positionen einzunehmen, erscheint es den Schüler/inne/n als fänden ökonomische und politische Prozesse in einer von ihnen unabhängigen Sphäre statt.

Im weiteren Gesprächsverlauf konnten im Interviewmaterial vier Akteurstypen festgestellt werden. Die Einflussnahme über individuelles Konsumverhalten wird insbesondere von den Gymnasiast/inn/en genannt. Die starke Verbreitung dieser Vorstellung korreliert gewissermaßen mit der allgemeinen Orientierung, den Markt als Rahmen gesellschaftlichen Handelns zu setzen. Nur in Ausnahmefällen geht die Auseinandersetzung aber über die moralische Frage des individuellen Konsums hinaus. Nichtindividualisierte Einflussnahme über Konsum, wie etwa politische Boykott-Kampagnen, werden nur in absoluten Ausnahmefällen angesprochen. Als weitere Optionen der Gestaltbarkeit des Globalisierungsprozesses wird die Hilfe durch Nichtregierungsorganisationen (NROs) genannt – wiederum von einer Mehrheit der Gymnasiast/inn/en. Die Arbeit der NROs wird dabei aber in der Regel als ein Akt der Wohltätigkeit gedacht – die Gunst der Privilegierten statt fundamentaler Anspruch auf verbürgte Rechte steht hier im Vordergrund. Gewerkschaften werden fast nie als gesamtgesellschaftliche Akteure, sondern vielmehr als – positiv gesehene – Dienstleister benannt, die bereits bestehende Rechte von Arbeitnehmer/-innen umsetzen sollen. Auf Protest als Mittel der Einflussnahme verweisen nur sehr wenige Schüler/-innen. Aber auch die geäußerten Vorstellungen über den Protest zielen ganz überwiegend nicht auf die Infragestellung grundlegender Machtstrukturen, sondern vor allem auf die Einsicht der Machthabenden. Diese sollen durch Protest auf Missstände aufmerksam gemacht werden und von der Notwendigkeit einer humaneren Gestaltung des Globalisierungsprozesses überzeugt werden. Insgesamt bewegen sich die Vorstellungen von gesellschaftlichen Akteuren in einem sehr engen Rahmen.

Wie erklären sich die Schüler/-innen globale Ungleichheit?

In den Interviews zeigte sich eine Vielfalt von Erklärungsansätzen, die die Schüler/-innen für die globalen Ungleichheiten anführen. Diese haben wir zunächst in dependenztheoretische und entwicklungstheoretische Erklärungsansätze unterschieden. Unter dependenztheoretischen Ansätzen fassen wir alle Erklärungsansätze globaler Ungleichheit, die entweder die Geschichte der Ausbeutung des Globalen Südens durch Sklaverei, Kolonialismus und Imperialismus als Ursache berücksichtigen oder gegenwärtige ökonomische Hierarchien, Abhängigkeiten und strukturelle Benachteiligungen auf dem Weltmarkt zwischen dem Globalen Süden und dem Globalen Norden benennen. Unter entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen fassen wir alle Argumente, die diese Dimension nicht beinhalten und stattdessen die Ursache globaler Ungleichheiten in endogenen Entwicklungsdefiziten sehen. Eine besonders pointierte Version dieses Ansatzes ist die Modernisierungstheorie.

In den Vorstellungen der Schüler/-innen von den Ursachen globaler Ungleichheit dominieren ganz überwiegend entwicklungstheoretische Ansätze. Insgesamt enthalten 18 von 21 Interviews der Hauptschüler/-innen und 18 von 23 Interviews der Gymnasiast/inn/en entsprechende Erklärungsansätze. Drei Hauptschüler/-innen und vier Gymnasiast/inn/en können sich die globale Ungleichheit nicht erklären. Drei Hauptschüler benennen dependenztheoretische Ansätze, die allerdings von entwicklungstheoretischen Aspekten relativiert werden. Sechs Interviews der Gymnasiast/inn/en enthalten dependenztheoretische Ansätze, wobei davon fünf mit entwicklungstheoretischen kombiniert werden.

Bei den entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen sind die Aussagen der Schüler/-innen von Ausdrücken wie „noch nicht so weit", „rückständig", „Entwicklung", „Moderne", „die da unten" etc. durchzogen. Die entwicklungstheoretischen Erklärungsansätze konnten weiter in staatsdefizitäre, evolutionistische, biopolitische, kulturalistische, klimatheoretische, entwicklungspolitische und tautologische Dimensionen differenziert werden. Diese Dimensionen tauchen in der Regel nicht isoliert, sondern in verschiedenen Varianten miteinander verschränkt auf. Am häufigsten nutzen die Schüler/-innen dabei den staatsdefizitären Ansatz. Dieser führt als zentrale Ursache für Armut und ‚Unterentwicklung' in Ländern des Globalen Südens das mangelhafte politische System an. Der festgestellte evolutionistische Erklärungsansatz betont, dass der Globale Süden auf einer anderen Stufe einer linear vorgestellten Entwicklung stehe. Biopolitische, kulturalistische und klimatheoretische Erklärungsansätze sehen die Gründe für das vorgestellte Entwicklungsdefizit in der imaginierten ‚Überbevölkerung', der vermeintlich anderen Mentalität und den unterschiedlichen klimatischen Bedingungen. Tautologische Erklärungsansätze

begründen beispielsweise zunächst die Armut damit, dass ‚die' zu wenig Arbeit hätten und anders herum das Fehlen von Arbeit mit der dort herrschenden Armut. Auch entwicklungspolitische Ansätze, die zwar nicht explizit eine Erklärung liefern, aber die Lösung von Problemen insbesondere in der als uneigennützig gedachten Hilfe des Globalen Nordens sehen, werden als eine Spielart der entwicklungstheoretischen Ansätze kategorisiert. Der Grund für die Zuordnung der tautologischen und entwicklungspolitischen Ansätze zu den entwicklungstheoretischen ist, dass hier ebenfalls Machtdimensionen übersehen werden.

Bei der Erklärung globaler Ungleichheit verwenden die Schüler/-innen häufig tradierte Bilder und Argumente, die direkt an koloniale Argumentationen anknüpfen. Oft wird bei den staatsdefizitären Erklärungsansätzen beispielsweise das Bild der ‚orientalischen Despotie' angeführt. Dieses ist bereits seit der Epoche der Aufklärung sehr populär (Kleinschmidt 2013) und besteht in der Vorstellung eines – im Wesen der nicht westlichen Kultur verankerten – Willen zur Alleinherrschaft, die laut kolonialer Ideologie jede Entwicklung hemme. Insgesamt muss folgendes Fazit gezogen werden: Konkrete Strukturen oder historische Zusammenhänge der Entstehung des Verhältnisses des Globalen Südens und Nordens werden nicht in den Blick genommen. Stattdessen wird das Denken der Schüler/-innen durch Versatzstücke entwicklungstheoretischer Provenienz dominiert. Macht- und Ausbeutungsstrukturen werden nicht benannt, sondern implizit oder explizit kolonial tradierte Über- und Unterlegenheitsstrukturen artikuliert.

Diskussion der Ergebnisse

Zur Abwesenheit des Politischen

Aus einer demokratietheoretischen Sicht sind die Naturalisierung des Marktes, die enge Sicht auf gesellschaftliche Akteure und die Reduktion auf ein institutionalisiertes Politikverständnis sehr problematisch. Es geht mit der Abwesenheit der Dimension des Politischen einher. Das Politische wird hier in Abgrenzung von der Politik als diejenige Dimension verstanden, in der eben nicht nur die Administration des Status quo, sondern die prinzipielle Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Zusammenhänge gedacht wird. Die Annahme einer prinzipiellen Gestaltbarkeit impliziert auch, dass der Status quo sich nicht aus Sachzwängen ergibt, sondern vielmehr auf (politischen) Entscheidungen basiert. Unter Einbeziehung der Dimension des Politischen stellt sich dann die Frage, welche gesellschaftlichen Gruppen, mit welchen partikularen Interessen und aus welchen Gründen bestimmte Entscheidungen durchgesetzt haben. Beispielsweise ist die gegenwärtige Form der Globalisierung kaum zu verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, dass viele Jahre eine weitreichende Politik der Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung betrieben wurde. Die Entscheidungen für die neoliberale Umgestaltung wurden zwar vom großen Teil von „der Politik" getragen, erscheint jedoch unter Einbeziehung der Dimension des Politischen keinesfalls als alternativlos. Didaktisch sollte den Schüler/-innen fächerübergreifend der Raum zur Verfügung stehen, einen Begriff des Politischen zu entwickeln, der beinhaltet, dass „die Politik" eben keine neutrale Instanz ist. Politik und Ökonomie sollten vielmehr als verschränkte und umkämpfte Terrains gedacht werden können. Mit Riß und Overwien ist der politischen Bildung dementsprechend anzuraten, die „Akzeptanz von vermeintlichen ökonomischen Sachzwängen im Rahmen der Globalisierung durch die Zurückgewinnung des Politischen zu durchbrechen" (2010, S. 210).

Das Entwicklungsparadigma dominiert das Denken über globale Ungleichheit

Eine große didaktische Herausforderung stellt die Problematisierung des Entwicklungsparadigmas dar, das im Anschluss an Ziai (2010) auf die drei Punkte (1) Eurozentrismus, (2) Entpolitisierung und (3) Treuhandschaft reduziert werden.

(1) Dem Entwicklungsparadigma liegt ein Eurozentrismus zugrunde: Durch den Entwicklungsdiskurs werden Prozesse, die in Europa und den europäischen Siedlungskolonien in Nordamerika stattfanden, zur historischen Regel erklärt. Partikulare historische Prozesse erscheinen so als menschheitsgeschichtlicher Fortschritt – wobei die sozioökonomischen und gewaltvollen „Schattenseiten" sowohl in der kolonialen Expansion als auch in den normsetzenden Regionen selbst ausgeblendet werden. Die eigene Gesellschaft erscheint so als Ideal, während andere Gesellschaften als defizitäre Versionen derselben kategorisiert werden, was besonders an Attributen wie „unterentwickelt", „rückständig" usw. deutlich wird (vgl. Ziai 2010, S. 400). Dabei knüpft diese Vorstellung einer unilinearen Weltgeschichte an eine lange Tradition kolonialer Wissensproduktion an – nicht zuletzt ausgehend vom Prozess der europäischen Aufklärung (vgl. Kleinschmidt 2013). Das Sprechen von „Entwicklung" ist seit den 1950er Jahren zum herrschenden Diskurs geworden (vgl. Escobar 1995). Die Schüler/-innen verwenden dabei nicht nur allgemein die entwicklungstheoretischen Schlagwörter, wie „Unterentwicklung", „noch nicht so weit" usw., sondern greifen auf ganze Argumentationsweisen dieser eurozentrischen Denkformen zurück.

(2) Das Entwicklungsparadigma wirkt entpolitisierend: Der Entwicklungsdiskurs ist ein Interpretationsraster, durch das wir über verarmte Weltregionen Bescheid zu wissen glauben. Dieses Interpretationsraster macht eine Vielzahl von alltäglichen Beobachtungen und Bildern verständlich. Bilder von Armen im Globalen Süden werden so als Anzeichen einer bestimmten geschichtlichen Entwicklungsstufe lesbar. Vor diesem Hintergrund erscheint es offensichtlich, dass „verschuldete Drittweltstaaten und hungernde BäuerInnen ein gemeinsames ‚Problem' haben, dass ihnen beiden ein bestimmtes ‚Etwas' fehlt: ‚Entwicklung'" (Ferguson 1990, S. XIII). Durch die Charakterisierung äußerst heterogener Phänomene als ‚Entwicklungsprobleme' werden Ursachen und Kontexte verdeckt. Diese Lücke wird mit Vorstellungen von fehlender „Entwicklung" gefüllt. Nicht beachtet werden dabei die globalen Ungleichheiten in der internationalen Politik und auf dem Weltmarkt, sowie die zahlreichen sozialen und politischen Kämpfe in den entsprechenden Gesellschaften. Armut wird entpolitisiert und als technisches Problem dargestellt (vgl. Ziai 2013, S. 18).

(3) Das Entwicklungsparadigma basiert auf Treuhandschaft: Das Prinzip der Treuhandschaft stellt neben dem aufgezeigten Evolutionismus das zweite Standbein der Entwicklungstheorie dar. Dieser Vorstellung zufolge verfügen Expert/inn/en über das tiefergehende Wissen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Aufgrund dieser Wissenshoheit erscheinen dann sozialtechnologische Interventionen („Entwicklungsprojekte") als grundsätzlich legitim. Treuhänderische Interventionen im Namen der „Entwicklung" fanden in der Geschichte der Entwick-

lungspolitik oftmals auch gegen den Willen der Betroffenen statt (vgl. Ziai 2010, S. 401f.). Vor diesem Hintergrund wird der Globale Süden im Entwicklungsparadigma als „passiv und unfähig selbst aus dem elenden Zustand zu entkommen" (Ziai 2013, S. 18) vorgestellt. Das paternalistische Motiv der „helfenden Hand aus dem Norden" steht in nahezu unmittelbarer Kontinuität zu kolonialen Sichtweisen. Die entpolitisierte Betrachtungswiese von Armut und globalen Strukturen führt fast zwangsläufig zu einem Lösungsansatz, der in „größerer Wohltätigkeit der vom System relativ Begünstigten" (ebd.) besteht und nicht in einer Änderung der Machtverhältnisse.

Fazit

Im Rahmen dieses Artikels wurden zwei entscheidende Aspekte herausgearbeitet, die der auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit zielende Ansatz des Globalen Lernens stärker berücksichtigen sollte. (1) Der in unserer Studie festgestellten Marginalisierung der Dimension des Politischen sollte dadurch begegnet werden, dass Lernenden alternative und eben auch nicht marktwirtschaftlich orientierte Perspektiven zur Verfügung gestellt werden. Dafür ist die Auseinandersetzung mit der Vielfalt gesellschaftlicher Akteure unabdingbar. (2) Aus emanzipativer Perspektive gilt es, die entwicklungstheoretischen Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Die empirischen Befunde stellen einen Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen dar, das Profil des Globalen Lernens an diesen Punkten zu schärfen. Für die Didaktik stellt sich die Frage, wie mit den Selbstverständlichkeiten des Entwicklungsparadigmas gebrochen werden kann, um andere Deutungsweisen überhaupt denkbar zu machen. Positiv angeknüpft werden kann hier an die dependenztheoretischen Momente in den Denkweisen der Schüler/-innen. Es bietet sich aber an, die herrschaftsgeschichtlichen Momente im Entwicklungsparadigma mit den Schüler/-innen explizit zu problematisieren – beispielsweise Kontinuitäten mit Denkstrukturen aus der historischen Epoche des Kolonialismus herauszuarbeiten. Dabei muss aber das Problem berücksichtigt werden, dass eine Thematisierung von Stereotypen und Ideologemen auch genau das darauf basierende Denken verstärken kann, da es die weniger komplexen und sowieso zur Verfügung stehenden Denkweisen reproduziert. Ein möglicher Ansatzpunkt könnte sein, alternative Deutungsmuster zur Verfügung zu stellen, die direkt von Kritiker/inne/n und Bewegungen aus dem Globalen Süden artikuliert werden. Indem beispielsweise Akteure im Globalen Süden – wie die Zapatistas in Mexiko, widerständige Kleinbäuerinnen und -bauern in Mali, Vertreter/-innen des Konzepts des *buen vivir* oder Streikende in den chinesischen Weltmarktfabriken – zu Wort kommen, die sich in global und lokal umkämpften Räumen verorten, kann dem Problem der Entsubjektivierung, Homogenisierung und Entpolitisierung begegnet werden.

Anmerkungen

1 Die von 2012 bis 2014 durchgeführte Untersuchung wurde von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt.

2 Details zum Untersuchungsdesign, den Ergebnissen und den didaktischen Implikationen können in der Monographie „Globalisierung und Politische Bildung" (Fischer et al. 2015a) nachgelesen werden. Zusammenfassende Artikel finden sich in mehreren Fachzeitschriften (Fischer et al. 2015b/2014).

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, New York, München, Berlin.

Beck, U./Lange, D. (2005): Globalisierung und politische Bildung. In: Praxis Politik, 10. Jg., H. 1, S. 6–12.

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

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

Escobar, A. (1995): Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton.

Ferguson, J. (1990): The Anti-Politics Machine. „Development", Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho. Cambridge.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2014): Ways of Thinking Globalisation. Insights Into a Currently Running Investigation of Student's Ideas of Globalisation. Journal of Social Science Education (JSSE), 13. Jg., H. 3, S. 123–133.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2015a): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2015b): Was SchülerInnen über Globalisierung denken − Anhaltspunkte für die Gestaltung sozioökonomischer Bildung. Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), 64. Jg., H. 2, S. 199–210.

Hedtke, R. (2002): Editorial. Globalisierung. In: SOWI-Online. Bielefeld.

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

Kleinschmidt, M. (2013): Eurozentrismus in der Philosophie. Zur Machtwirkung ego-, logo- und ethnozentristischer Konzepte. Köln.

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

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009b): Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen und Farmington Hills, S. 107–134.

Riß, K./Overwien, B. (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 205–216.

Wettstädt, L./Asbrand, B, (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37. Jg., H. 1, S. 4–12.

Ziai, A. (2007): Globale Strukturpolitik?: Die Nord-Süd-Politik der BRD und das Dispositiv der Entwicklung im Zeitalter von neoliberaler Globalisierung und neuer Weltordnung. Münster.

Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung". In: PERIPHERIE Nr. 120, S. 399–426.

Ziai, A, (2013): Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 36. Jg., H. 1, S. 15-19.

Malte Kleinschmidt

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, postkoloniale Theorie, Rassismuskritik, Globalisierung, soziale Bewegungen.

Dr. Sebastian Fischer

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, Rechtsextremismus, Globalisierung.

Florian Fischer

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Vorstellungsforschung von Lernenden, Rechtsextremismus, Globalisierung.

Dr. Dirk Lange

ist Professor für die Didaktik der Politischen Bildung in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildungsforschung, historisch-politische Didaktik, politische Lehr-Lernforschung, didaktische Alltagsorientierung und migrationspolitische Bildung

Porträt

Neue Blickwinkel – Mueso Mundial bringt Globales Lernen ins Museum

Jedes Jahr empfangen allein in Deutschland mehr als 6.000 Museen Millionen Besucher und Besucherinnen. Dies sind Menschen aller Altersklassen, die Zeit und Interesse mitbringen, in ihrer Freizeit Neues zu erfahren und zu lernen. Damit sind Museen eine der meist genutzten Einrichtungen für informelle Bildung überhaupt. Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Integration ökologischer und entwicklungspolitischer Inhalte findet bislang jedoch kaum in Museen statt.

In einer globalisierten Welt müssen Globaler Süden und Norden gemeinsame Anstrengungen unternehmen, um eine global gerechte und nachhaltige Entwicklung voranzutreiben. Dieses Bewusstsein und die Möglichkeiten, durch das eigene, alltägliche Verhalten dazu beizutragen, müssen allerdings noch deutlich breiter in der Gesellschaft verankert werden. Da Museen als breitenwirksame Bildungseinrichtungen hierfür die idealen Voraussetzungen bieten, setzt das Projekt Museo Mundial genau an dieser Stelle an.



Abb. 1: Installation interaktiver Kleiderschrank; Quelle: finep

Museo Mundial, ein auf drei Jahre ausgelegtes Bildungsprojekt, verfolgt das Ziel, Museen als neue Orte der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erschließen und ökologische sowie entwicklungspolitische Inhalte dauerhaft in bestehende Ausstellungen zu integrieren. Damit trägt es Bildungsangebote für nachhaltige Entwicklung an eine völlig neue Zielgruppe an einem völlig neuen Ort heran. Es integriert Globales Lernen genau dort, wo sich die Zielgruppe ohnehin bereits befindet. Um eine Vielzahl interessierter Menschen mit einem möglichst breiten Themenspektrum der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erreichen, bieten Museen somit eine gute Multiplikationsplattform.

In Kooperation mit dem Naturhistorischen Museum Nürnberg wurden in Deutschland zehn innovative Installationen entwickelt. Diese Installationen fügen sich harmonisch in die Dauerausstellung des Museums ein und geben den bereits bestehenden Exponaten einen Bezug zu Zielen der nachhaltigen Entwicklung, indem sie Themen wie Arbeitsbedingungen und Fairer Handel, Landraub und Biopiraterie, Geschlechter- und Bildungsgerechtigkeit oder auch Überfischung aufgreifen. Durch diese themenübergreifenden Angebote werden die Besucher/-innen für Inhalte der nachhaltigen Entwicklung sensibilisiert und zu eigenem nachhaltigen Handeln motiviert.

Eine dieser Installationen ist ein interaktiver Kleiderschrank, der in die Westafrika-Abteilung des kooperierenden Museums integriert und neben einem traditionellen Baumwollwebstuhl aus Ghana platziert wurde. Er bietet den Museumsbesuchenden die Möglichkeit, sich über die Hintergründe der globalen Textilindustrie zu informieren und das Thema mit allen Sinnen zu erleben. So umfasst er etwa eine Baumwollpflanze, die ertastet werden kann oder ein Jeanspuzzle, das die Wertschöpfungskette einer Jeans thematisiert. Dieses Puzzle macht nicht nur Spaß, sondern erklärt ganz nebenbei auch, wie sich der Verkaufspreis einer Jeans zusammensetzt und wer bei der Verteilung als Gewinnende oder als Verliererende hervorgehen. Ferner werden die Produktionswege von Kleidungsstücken plastisch dargestellt und zeigt ein Fotobuch anschauliche Fallbeispiele von den oftmals prekären Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie in Indien, Bangladesch, China oder Kambodscha. Wer sich anschließend fragt, was er als Konsument oder Konsumentin an der Situation ändern kann, der/die kann sich an der Kleiderstange über öko-faire Kleidersiegel informieren oder sich mithilfe einer bereitgelegten Broschüre zu Möglichkeiten der Umgestaltung und Wiederverwertung alter Kleidung inspirieren lassen.

Mit Ursachen und Formen der Migration beschäftigt sich ein weiteres Lernmodul und schafft dabei eine Verbindung

zwischen Vorzeit und Gegenwart. Das Lernmodul, in Form eines Computers mit interaktivem Touchscreen, stellt anhand einer Zeitleiste, die von den Besuchenden verschoben werden kann, ganz unterschiedlich motivierte Migrationsbewegungen der Menschheitsgeschichte bis in die heutige Zeit dar. Es fügt sich ein in einen Bereich des Museums, der sich mit der Expansion der Menschheit während der Steinzeit befasst und verknüpft diese vorgeschichtliche Thematik mit entwicklungspolitischen Informationen zu Migrationen der Gegenwart.

Installationen wie diese zeigen auf, wie sich Bildungselemente zur nachhaltigen Entwicklung kostengünstig in Museen integrieren lassen und die Masse der Besucher und Besucherinnen erreicht werden kann. Die zehn entwickelten Installationen wurden zwar für ein spezielles Museum konzipiert, haben jedoch beispielhaften Charakter und dienen anderen Museen und NGOs als Ideengeber. Sie werden in der Erstellung sowie im Alltag im Museum dokumentiert und evaluiert. Die gesammelten Erfahrungen werden dann über eine Internetdatenbank und Handbücher anderen Multiplikatoren außerhalb des Projekts zugänglich gemacht, um eine möglichst weiträumige Verbreitung zu gewährleisten. Hierbei wird jeder Schritt zur Erstellung ähnlicher Installationen detailliert geschildert, um anderen Museen und NGOs eine Replikation der Maßnahmen möglich zu machen. Dabei sind diese bewusst so kostengünstig gehalten (maximal 2.500 Euro pro Installation), dass auch kleinere Museen und NGOs aktiv werden und den Bildungsansatz umsetzen können. Auf diese Weise sollen insgesamt mindestens 50 NGOs und Museen in Deutschland befähigt werden, MuseumsbesucherInnen durch innovative Angebote der Bildung für nachhaltige Entwicklung anzusprechen.

Das Projekt beschränkt sich jedoch keineswegs nur auf Deutschland, sondern erfreut sich dank der Finanzierung durch die Europäische Union einer Umsetzung in vier weiteren europäischen Ländern und kann so eine umso größere Zielgruppe erreichen. So setzt sich das Museo Mundial Team aus insgesamt zwölf europäischen Partnern – Museen und NGOs aus Deutschland, Tschechien, Ungarn und Portugal – zusammen. Die Kompetenz weiterer NGOs und Museen, als Multiplikatoren dieses Ansatzes der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fungieren, wird außerdem durch die Organisation zweier Schulungen und Vernetzungstreffen erhöht.

Die Installationen in Deutschland wurden vom forum für internationale entwicklung + planung (finep) in Kooperation mit der Naturhistorischen Gesellschaft Nürnberg (NHG) und dem Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB) entwickelt. Das Projekt wird finanziert von der Europäischen Kommission und von Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Die offizielle Eröffnung der zehn deutschen Museo Mundial Installationen fand am 17. Mai im Rahmen des Internationalen Museumtags mit einem umfangreichen Rahmenprogramm im Naturhistorischen Museum Nürnberg statt. Sie werden dort auch über das offizielle Projektende im März 2016 hinaus noch weiterhin zu besichtigen sein:

Naturhistorisches Museum Nürnberg
Marientorgraben 8
90402 Nürnberg
www.nhg-nuernberg.de
Öffnungszeiten: Montag bis Donnerstag und Sonntag 10-17 Uhr, Freitag 10-21 Uhr

Kontakt:
Kai Diederich
forum für internationale entwicklung + planung (finep)
Tel.: 0711/93 27 68 - 62
Email:kai.diederich@finep.org

Weitere Informationen: http://museomundial.finep.org

Kai Diederich und Elisa Schwemmle



Abb. 2: Interaktiver Touchsreecn; Quelle: finep

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neue Zusammensetzung des Vorstandes der Sektion

Im Rahmen der Mitgliederversammlungen im März 2015 haben sich die Vorstände der Sektion und der Kommissionen der SIIVE wie folgt neu zusammengesetzt:

Vorstand der Sektion:

Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Vorsitz), Prof. Dr. Marco Rieckmann, Prof. Dr. Ulrike Hormel

Vorstand der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Prof. Dr. Marco Rieckmann

Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Juniorprofessur für Hochschuldidaktik, Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen, Driverstr. 22, 49377 Vechta, Tel: +49 (0)4441-15-481, Mail: marco.rieckmann@uni-vechta.de

Prof. Dr. Susanne Menzel

Universität Osnabrück, Didaktik der Biologie, Barbarastraße 11, 49076 Osnabrück, Tel: +49 (0)541-969-2433, Mail: Susanne.Menzel@biologie.uni-osnabrueck.de

Vorstand der Kommission Interkulturelle Bildung

Prof. Dr. Ulrike Hormel

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sozialwissenschaften, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Tel. 07141-140-382, E-Mail: hormel@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Christine Riegel

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Kunzenweg 21, 79177 Freiburg, Tel: +49 (0)761 682196, E-Mail: Christine.Riegel@ph-freiburg.de

Dr. Claudia Machold (AR a.Z.)

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 10 Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Postfach 100131 D-33501 Bielefeld, Tel.: 0049-(0)521-1063314, E-Mail: claudia.machold@uni-bielefeld.de

Vorstand der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48413 Münster, Tel: +49 (0) 251 / 83-24226, E-Mail: parreira@uni-muenster.de

Prof. Dr. Christine Freitag

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaften, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, Tel: +49 (0)5251 60 35 62, E-Mail: CFreitag@mail.upb.de

Prof. Dr. Sabine Hornberg

Technische Universität Dortmund, Fakultät 12/Erziehungswissenschaft und Soziologie, Emil-Figge-Straße 50, Raum 1.212, D – 44221 Dortmund, Tel.: +49 (0) 231-755-2187, E-Mail: Sabine.Hornberg@fk12.tu-dortmund.de

Ankündigung SIIVE Winter School für den Wissenschaftlichen Nachwuchs 2015

Winter School für den Wissenschaftlichen Nachwuchs – „Normativität in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft. (Selbst)kritische Perspektiven", 26. und 27.11.2015 an der Technischen Universität Dortmund. Mit diesem Titel greift die Winter School 2015 das Thema der SIIVE-Tagung in Münster wieder auf, da es den wissenschaftlichen Nachwuchs in besonderer Weise betrifft. In der Qualifikationsphase wird meist erstmalig in einem größeren Umfang eigenständig geforscht und sich Nachwuchswissenschaftler/-innen dadurch mit Fragen bezüglich Normativität auseinandersetzen muss.

Die Tagung richtet sich primär an Nachwuchswissenschaftler/-innen, die an ihrer Promotion arbeiten oder eine solche planen, und bietet eine Plattform, eigene inhaltliche und methodologische Fragen zur Diskussion zu stellen. Weitere Informationen zur Veranstaltung und Anmeldungsmöglichkeit werden in Kürze über die SIIVE-Homepage zu finden sein: www.siive.de

BNE-Nachwuchs freut sich über Zuwachs

Von 19. bis 21. Juli hat sich die Nachwuchsgruppe der BNE-Kommission zum Kolloquium in Rauischholzhausen bei Marburg getroffen, um sich über ihre vielfältigen Forschungsprojekte auszutauschen und aktuelle Fragen der BNE zu diskutieren.

Das Entstehen der Nachwuchsgruppe geht auf die im vergangenen Jahr von Marco Rieckmann und Matthias Barth in Vechta veranstaltete Summer School für empirische BNE-Forschung zurück. Aus der dort vorherrschenden dynamischen Arbeitsatmosphäre hat sich ein großes Interesse nach weiterem fachlichem Austausch abgezeichnet, so dass die Nachwuchswissenschaftler/-innen beschlossen haben, diese Synergien für den Aufbau eines eigenen Netzwerks zu nutzen.

Dem Kolloquium sind bereits zwei konzeptionelle Treffen vorausgegangen, die der Verständigung über die Ziele der Gruppe dienten. In erster Linie geht es den Mitgliedern um gegenseitige inhaltliche sowie methodische Unterstützung bei ihren Forschungsvorhaben. Grundsätzlich besteht aber auch der Anspruch, BNE „neu" zu denken, bestehende Ansätze zu hinterfragen und innovative Impulse zu setzen. In Rauischholzhausen haben sich die Nachwuchswissenschaftler/-innen unter anderem mit kontroversen Fragen im Spannungsfeld zwischen Normativität und Machbarkeit auseinandergesetzt und spannende Denkanstöße für künftige Diskussionen formuliert.

Eine zusätzliche Bereicherung für das Kolloquium war die erstmalige Teilnahme zweier Doktorandinnen, die nicht be-

reits Teil der Summer School waren. Auch zukünftig möchte sich die Gruppe weiter öffnen und lädt interessierten BNE-Nachwuchs herzlich dazu ein, sich in die Gruppe einzubringen und das Netzwerk aktiv mitzugestalten. Das nächste Kolloquium ist schon in Planung und wird voraussichtlich im Frühjahr 2016 stattfinden. Eine Homepage entsteht gerade, bei Interesse kann über E-Mail Kontakt aufgenommen werden (orga@bne-nachwuchs.de).

Claudia Resenberger und Victoria Miczajka

Veranstaltung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission: Bilder vom Anderen

– die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission präsentiert ihre Befunde und Empfehlungen

Im Rahmen der Feierlichkeiten, am 23.06.2015 im Auswärtigen Amt in Berlin, zum 50-jährigen Jubiläum der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen Deutschland und Israel legte die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission ihre neuen Empfehlungen vor. Ein besonderes Verhältnis prägt seit dem 12. Mai 1965 die Beziehungen zwischen diesen beiden Staaten. Deshalb standen folgende Fragen zur Debatte: Welches Bild vom anderen Land haben junge Israelis und Deutsche im Jahr 2015? Welche Rolle spielen dabei Schule, Unterricht und insbesondere die Bildungsmedien bei der Herausprägung der Vorstellungen vom jeweils anderen?

Seit 2011 untersuchten Wissenschaftler/-innen, Fachdidaktiker/-innen, Pädagog/inn/en und Bildungspolitiker/-innen beider Länder mehr als 400 der 1.200 aktuell zugelassenen Schulbücher der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Geographie mit dem Fokus auf die Betrachtungsweise des jeweils anderen Landes. Außerdem wurden in den bilateralen Arbeitsgruppen die Darlegung des Holocaust und ausgewählte Themen im Kontext der Globalisierung analysiert. Die aus den Schulbuchanalysen abgeleiteten Empfehlungen zielen auf eine inhaltliche und didaktische Verbesserung der Israel- und Deutschlanddarstellung in zukünftigen Lehrbüchern. Damit soll den kommenden Schülergenerationen ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild des anderen Landes, seiner Geschichte und Gesellschaft gezeigt werden.

Nach den Grußworten der Staatsministerin Maria Böhmer und des israelischen Botschafters Yakov Hadas-Handelsman präsentierte die Kommission ihre Untersuchungsergebnisse in Form von Befunden und den daraus entwickelten gemeinsamen Schulbuchempfehlungen. Daraufhin gab es eine Podiumsdiskussion mit jungen Deutschen und Israelis, die sich über das aktuelle Israel- bzw. Deutschlandbild austauschten. Abschließend wurde der Kurzfilm „Lost in Perception" über die gegenseitigen Wahrnehmungen von Deutschen und Israelis gezeigt. Dieser Film illustriert sehr anschaulich die gemeinsame Expedition von zwei Dutzend jungen Menschen aus Deutschland und Israel, um politische, historische oder persönliche Geschichten dieser besonderen Beziehung filmisch einzufangen. Das Projekt wurde von ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch und der Israel Youth Exchange Authority in Kooperation mit Kijufi – Landesverband Kinder- und Jugendfilm Berlin durchgeführt.

Die Wissenschaftler/-innen zogen folgendes Fazit aus den Recherchen der Schulbücher: Die Geschichte Israels werde auf den Nahost-Konflikt herunter gebrochen. Das Israel beispielsweise eine pluralistische Demokratie sei oder sich den Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft stellt, fehle leider in den deutschen Lehrwerken. Wohingegen Deutschland einen wichtigen Stellenwert in den israelischen Schulbüchern einnehme. Entgegen allen Erwartungen sei das Deutschlandbild recht positiv, welches sich israelischen Schülern präsentiert. Die deutschen Geschichtsschulbücher zeichnen sich durch eine Reduktion der Komplexität aus, wenn es um Israel ginge. Demgegenüber sei im israelischen Schulunterricht ein besonderer Kritikpunkt, dass die deutsche Geschichte bereits im Jahr 1945 ende und die Schüler/-innen so nichts über das moderne Deutschland wie z.B. die Wiedervereinigung erfahren. Besonders auffällig sei, dass wenig bis gar nichts über die deutsch-israelischen Beziehungen in den Büchern beider Länder stehe. Die Kommission empfiehlt, dass sich der Unterricht zum Thema Israel nicht nur auf aktuelle Presseberichte stützen, sondern ein vielfältiges Bild zeichnen sollte. Für israelische Schulbücher wird empfohlen, mehr Gewicht auf die deutsche Nachkriegsgeschichte zu legen sowie die Rolle Deutschlands bei der europäischen Einigung zu betonen. So gesehen stünden die Schulen auf beiden Seiten in besonderer Verantwortung ein zeitgemäßes Bild voneinander zu vermitteln.

Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission ist bilateral angelegt und wird auf deutscher Seite vom Georg-Eckert-Institut – Leibnitz-Institut für internationale Schulbuchforschung und auf israelischer Seite vom Mofet Institute – Research, Curriculum and Program Development for Teacher Educators in Tel Aviv koordiniert. Gefördert wird die Arbeit der Kommission vom Auswärtigen Amt und vom israelischen Erziehungsministerium. Bereits 1985 legte die Vorgängerin der heutigen Schulbuchkommission nach 4-jähriger intensiver Arbeit gemeinsame Empfehlungen vor. Diese dienten lange Zeit als gutes Beispiel für die Darstellung der jüdischen Geschichte und Kultur in deutschen Schulbüchern.

Details zur Arbeit der Kommission: http://www.gei.de/forschung/europa/bruchlinien/deutsch-israelische-schulbuchkommission.html

Mirjam Körner
koerner@gei.de

Hamburg Transnational University Leader Council 10.–12.06.2015

Vom 10. bis 12. Juni 2015 kamen rund 50 Präsidentinnen und Präsidenten führender Universitäten aus der ganzen Welt erstmals zum Hamburg Transnational University Leaders Council zusammen. Auf Einladung der Hochschulrektorenkonferenz, der Körber-Stiftung und der Universität Hamburg diskutierten Hochschulpräsidentinnen und -präsidenten aus ganz Europa, Nord- und Südamerika, Asien und Afrika im KörberForum zwei Tage lang über ein globales Verständnis von Universität.

„Weltweit entwickelt sich der Hochschulsektor ungesteuert, in rasantem Tempo zu einem privaten Hochschulsystem mit hoher sozialer Selektivität", so Prof. Dr. Dieter Lenzen, Initiator des Treffens und Präsident der Universität Hamburg. „Wichtige nationale Unterschiede und die Errungenschaften anderer Bildungstraditionen drohen zu verschwinden." Mit dem Hamburg Transnational University Leaders Council brachten die Veranstalter Entscheider aus Universitäten aller Kontinente an einen Tisch. Ihr zentrales Anliegen ist es, den Prozess der weltweiten Hochschulentwicklung, der bislang vom globalen Wettbewerb getrieben wird, bewusst zu gestalten.

Als Resümee ihres Austauschs verabschiedeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz das „Hamburg Protocol". Darin formulierten sie Kernpunkte, die nach ihrer Überzeugung ungeachtet der großen Diversität der Einrichtungen bei der weiteren Entwicklung der Hochschulen weltweit leitend sein müssen. Dazu gehören:

- die Auseinandersetzung mit den großen gesellschaftlichen Herausforderungen;
- Chancengleichheit beim Hochschulzugang, unabhängig von den individuellen sozialen und finanziellen Hintergründen;
- eine Balance zwischen allgemeiner Persönlichkeitsbildung und anwendungsbezogener Wissens- und Kompetenzvermittlung in der Hochschulbildung;
- akademische Freiheit und wissenschaftsgeleitete, transparente und verantwortungsvolle Governance innerhalb der Hochschule und im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat;
- die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten weltweit auf Augenhöhe, im Sinne einer globalen Teilhabe an Wissen und Wissenschaft.

„Dieses Treffen hat uns die Chance geboten, zu einer gemeinsamen Standortbestimmung im globalen Hochschulsektor zu kommen. Die Hochschulrektorenkonferenz wird auf nationaler und internationaler Ebene für die vereinbarten Werte eintreten. Es gilt nun, konkrete Ziele zu definieren und diese in grenzüberschreitenden Arbeitsgruppen in konkrete Umsetzungsschritte herunterzubrechen", erklärte Prof. Dr. Horst Hippler, Präsident der Hochschulrektoren-konferenz. „Unsere Vereinbarungen bilden die Basis, um den Prozess der weltweiten Hochschulentwicklung bewusst zu gestalten", sagte Prof. Dr. Dieter Lenzen, Initiator des Treffens und Präsident der Universität Hamburg. „An dieser Stelle benötigen wir auch die Unterstützung der Politik. Wir setzen auf einen konstruktiven Dialog mit den politischen Entscheidern auf nationaler und globaler Ebene." „Dieses erste Hamburg Transnational University Leaders Council ist der Beginn eines Dialogs über die Grenzen von Ländern und unterschiedlichen Hochschultraditionen hinweg", sagte Dr. Lothar Dittmer, Vorsitzender des Vorstandes der Körber-Stiftung. „Die letzten beiden Tage haben gezeigt, dass unser Motto, lieber miteinander statt übereinander zu reden, auch und gerade für den Hochschulsektor gilt. Mit diesem Council haben wir einen Anfang gemacht. Nun gilt es für alle Beteiligten, in die konkrete Umsetzung zu gehen, um die weltweite Entwicklung aktiv zu gestalten."

Sonja Gräber-Magocsi
sonja.graeber-magocsi@uni-hamburg.de



Abb. 1: Gruppenbild der Teilnehmenden; Quelle Körber-Stiftung/Claudia Höhne

Rezensionen

Krogull, Susanne; Scheunpflug, Annette; Rwambonera, François (2014): Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centred Education. Münster: Waxmann. 136 S., 24,90€.

Schule und Bildung werden von Konflikten und kriegerischen Auseinandersetzungen in vielfacher Weise bedroht, zum einen auf der Ebene der Infrastrukturen, aber auch in ihrer sozialen Verflochtenheit, die zu Einwirkungen auf die Ordnungsmuster des Unterrichts führen kann, und schließlich auf der personalen Ebene, indem traumatische Erlebnisse, Verlusterfahrungen, Angst und Hass nicht an der Schultür abgelegt werden. Solche Bedrohungsmomente von Schule wirken nach Ende eines Krieges oder kriegerischer Auseinandersetzungen nach. Das zu besprechende Buch widmet sich in verschiedenen Betrachtungs- und Analyseperspektiven einem Lehrerweiterbildungsprogramm, das an diesem Punkt ansetzt.

Das Nationale Büro für Unterricht der Evanglischen Kirchen Ruandas entwickelte im Jahr 1997 das Program of Participatory and Active Pedagogy (PAP) in internationaler Kooperation mit Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst und einem Schweizer Pädagogen. Nach der Wiedereröffnung der Schulen im Jahr 1994 hatten die Initiatoren für sich die Herausforderung formuliert, zu einem nachhaltigen gesellschaftlichen Wiederaufbauprozesses und zum Aufbau sozialer Kohärenz in der Gesellschaft beizutragen. Deswegen rückten sie den schulischen Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur Neustrukturierung und pädagogischen Ausrichtung von Schule. Als ein zentrales Element für den schulischen Wandel kann das 3-wöchige Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer gelten, dessen Kurse 1998 begannen. Bis 2012 konnten insgesamt 2.500 Lehrkräfte, die in mehr als 350 Einrichtungen verschiedener Bildungsstufen tätig sind, teilnehmen.

Das Buch ist in vier Kapitel gegliedert: Im ersten Teil werden die Konzepte und Kerngedanken das Weiterbildungsprogramms theoretisch und gesellschaftlich eingeordnet (1), es werden die pädagogischen Inhalte in drei wesentlichen Dimensionen von Unterricht detailliert erläutert (2), Schritte der Implementierung einer neuen Unterrichts- und Schulkultur (3) und schließlich Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie (4) vorgestellt.

Im Buch wird die gesellschaftliche Relevanz theoriebasiert wie mit empirischen Verweisen begründet und eine Einordnung eines solchen Programms in das Wissen über Friedensbildung vorgenommen

Im ersten Kapitel werden die dem Weiterbildungsprogramm zu grundliegenden pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Konzepte theoretisch geklärt und in ihren Interrelationen dargestellt, nämlich das der sozialen Kompetenzen und das der lernerorientierten Bildung. Es geht dabei um eine theoretische und empirische Begründung für das Programm. Die Neuausrichtung schulischer Bildung fokussiert zwei Ansätze von Friedensbildung, die auf Langfristigkeit ausgelegt sind, nämlich die Förderung demokratischer Prinzipien durch entsprechende Praktiken in Schule und Unterricht sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aller Beteiligten. Soziale Kompetenzen, eines der Schlüsselkonzepte für das Programm, beziehen sich in diesem Zusammenhang auf kognitive, emotionale und Verhaltensanteile, auf Wissen wie Handlungsvermögen und -steuerungsfähigkeiten, insbesondere für die situationsbezogene Abwägung zwischen Eigen- und Umweltinteressen. Soziale Kompetenzen werden als individuelle wie situationsabhängige, als auf Normen bezogen, im Rekurs auf globalen Wandel und als solche, die mit Individualitäten und Unterschieden rechnen, entworfen. Insofern wird ein reflektiertes Selbstbild als grundlegend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen betrachtet. Ein Bildungssystem, das auf soziale Kompetenzen fokussiert, wird von den Autorinnen und dem Autor nicht als Garant gesellschaftlicher Kohärenz und eines tragfähigen Gesellschaftsvertrages präsentiert, aber als wesentliches Unterstützungssystem für den Gesellschaftsbildungsprozess.

In einer weiteren Perspektive wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen, lernerorientierter Bildung und Bildungsqualität entfaltet, der unter anderem dadurch zustande kommt, dass Lernen als emotionale Herausforderung mit dem Selbstbild des Lerners interagiert und beispielsweise über einen differenzierten Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen gesteuert werden kann. Der Lernerfolg kann demnach über den Ausbau sozialer Kompetenzen indirekt beeinflusst werden.

Das zweite Kapitel wendet sich den Bedingungen und Möglichkeit für die Ausbildung sozialer Kompetenzen im Unterricht zu, und greift damit die Inhalte des Weiterbildungskurses auf. Im Zentrum steht eine schulische Programmgestaltung, die Inhalt, Methoden und die Organisation der Interaktion innerhalb der Klasse aufeinander abstimmt und an den Schülerinnen und Schülern ausrichtet. Die drei miteinander zu verbindenden Aspekte werden jeweils in ihrer Bedeutung begründet sowie deren zentrale Elemente dargestellt: Hierzu zählt für den Inhalt des Unterrichts die Relevanz des Unterrichtsgegenstandes für die Schülerinnen und Schüler, oder auch die Verknüpfung mit Vorwissen. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens wird eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler als Unterrichtsprinzip herausgestellt, was zum Beispiel unterschiedliche soziale Arbeitsformen und Präsentationsweisen von Arbeitsergebnissen einschließt. Die Unterrichtsführung wiederum akzentuiert die Bedeutung von Anerkennung als Haltung, die den pädagogischen Beziehungen zugrunde gelegt werden soll und damit körperliche Strafen ausklammert. Als bedeutsam werden weiterhin die Etablierung einer differenzierten Feedback-Kultur und die Einführung von Strategien der Selbstreflexion auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Im dritten Kapitel widmen sich die Autorinnen und der Autor dem Prozess der Implementierung, der Frage danach,

welche im Kurs erworbenen Wissens- und Handlungsoptionen dem initialen Weiterbildungsblock folgend in die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer einfließen können. Erörtert werden die Bedingungen und strukturierte Unterstützungssysteme für die vorgeschlagene Neuausrichtung von Unterricht zum Aufbau sozialer Kompetenzen. Wie im zweiten Kapitel werden die Bedeutung einzelner Schritte herausgearbeitet und konkrete Handlungsoptionen vorgestellt. Dabei geht es von der Lehrerweiterbildung in einem dreiwöchigen Kurs über den Einbezug verschiedener Gruppen, die Verstetigung und Begleitung des Implementationsprozesses, über die Etablierung eines Netzwerkes von regionalen Weiterbildern bis hin zum Qualitätsmanagement und den finanziellen Voraussetzungen für ein solches Programm. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass das Buch auch für Praktiker in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen geschrieben wurde, für Studierende wie für Lehrerinnen und Lehrer, für Bildungsplaner und Verantwortliche in der Weiterbildung, aber auch für diejenigen, die z.B. in ihrer Funktion als Entscheidungsträger in Hilfsorganisationen mit strategischen Entscheidungen befasst sind.

Im vierten Kapitel wird die Evalutationsstudie, die Susanne Krogull und Annette Scheunpflug im Auftrag des Nationalen Büros für Unterricht der Evanglischen Kirchen Ruandas für das Weiterbildungsprogramm durchgeführt haben, vorgestellt. Bei der Untersuchung handelt es sich laut Autorinnen und Autor um die erste Wirkungsstudie, mit der in einem repräsentativen qualitativen Vergleichsdesign soziale Lernprozesse außerhalb der Industrieländer untersucht wurden. Sie ist methodisch in mehrfacher Hinsicht ein anspruchsvolles Unternehmen, als mit den Verantwortlichen vor Ort Ziele der Untersuchung, in verschiedenen Schritten die sprachliche und kulturelle Adaption von Fragebögen und -items mit Erkenntnisinteressen der Auftraggeber wie internationalen wissenschaftlichen Standards vermittelt wurden, und schließlich adressatenspezifische Ergebnisdiskussionen in den Prozess der Studienerarbeitung einflossen. Inhaltlich ergab die Untersuchung für drei Bereiche signifikante Unterschiede zwischen Schulen, an denen Lehrkräfte nach einer Weiterbildung in PAP unterrichten und denen, die in der Vergleichsgruppe ohne entsprechende Weiterbildung tätig sind. Die Aktivierung der Klassen lässt sich an einer größeren Lehrerpräferenz für schülerzentrierte Lernarrangements bei gleichzeitig gesunkenen Werten für traditionelle Lernformen wie chorischem Sprechen und der gewachsen Kommunikation zwischen Lehrkräften aufzeigen. Die Aussagen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern decken sich in diesen Punkten. Des Weiteren lässt sich empirisch belegen, dass Schülerinnen und Schüler von der Weiterbildung durch eine höhere schulbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung und größeres Selbstvertrauen profitieren. Als drittes lässt sich die Förderung von Demokratie u.a. an einer besseren Beurteilung des Schulklimas und an positiver wahrgenommenen Umgangsweisen mit Konflikten stützen.

Abschließend stellen die Autorinnen und der Autor die mehrstufigen Entstehungs- und Abstimmungsprozesse der Evaluationsstudie wie des Buches dar, als deren kooperatives Ergebnis der in vielfacher Hinsicht anregende, hilfreiche und vielseitige Band steht. Es ist überzeugend gelungen, ihn durchweg konkretisierend und kommunikativ anzulegen: Allen Kapiteln sind gehaltvolle, druckgraphisch hervorgehobene Passagen eingeschoben, die die notwendigerweise sachbezogenen Darstellungen mit Erfahrungen und Überlegungen aus ruandischer Perspektive, mit theoretischen Zusatzerläuterungen und Hinweisen zur Umsetzung von Programmanteilen anreichern. Dabei fällt insbesondere ins Gewicht, dass diese Passagen weit jenseits illustrativer Embleme als genuiner Beitrag verstanden werden können.

Am Rande sei bemerkt, dass der Rezensentin zwei informative Hinweise fehlen, um sich im Gesamtzusammenhang besser orientieren zu können: Das Buch enthält wenig einleitende und orientierende Informationen über die Ausgangslage der pädagogischen Überlegungen in Ruanda. Wir erfahren lediglich, dass 1994 der genozidale Konflikt zu Ende gegangen war und der Schulbetrieb wieder aufgenommen werden sollte. Ebenso fehlt eine kurze Erläuterung zur Stellung des Nationalen Büros für Unterricht der Evanglischen Kirchen Ruandas in der ruandischen Bildungslandschaft, etwa dem Anteil der von ihm verantworteten bzw. vertretenen Bildungsinstitutionen am gesamtruandischen Bildungsangebot.

Das Buch ist inklusiv für verschiedene Adressatengruppen, nicht nur durch die originär englische Fassung, der eine Übersetzung in Kinyarwanda folgt, sondern auch durch seine übersichtliche Anordnung, die eindeutigen Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Kapiteln und die detaillierte Durcharbeitung des Materials wie durch seine innere Kohärenz, Aspekte, die alle theoretisch anspruchsvoll unterlegt sind. Vorstellbar ist eine Verwendung für Bildungsexperten wie Studierende, für Lehrkräfte und interessierte Personen der Zivilgesellschaft in unterschiedlichen geographischen und politischen Zusammenhängen.

Susanne Timm

Höhnle, Steffen (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 53). Münster. 415 S. 24,30 €

Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 51). Weingarten. 298 S., freier Download.

Einleitung

Die Diskussion um die Bedeutung des Konzepts des Globalen Lernens verfügt im schulpädagogischen Bereich inzwischen über eine langjährige Tradition, die auf der Forderung der Agenda 21 der „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (1992) beruht und mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ im Jahr 2007 eine weitere Verankerung in der Schule fand, in welchem insbesondere „Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche“ differenziert wurden. Dabei komme Globalem Lernen insbesondere im Fach der Geographie „im Schulunterricht eine sehr große Bedeutung zu. In der Geographie werden Themen bearbeitet wie „‚Eine Welt‘,

‚Globalisierung/Globale Beziehungen und Abhängigkeiten', ‚Entwicklungsländer', ‚Kernprobleme des Globalen Wandels' (Klimawandel, Bodendegradation, Süßwasserverknappung und -verschmutzung, Bevölkerungsentwicklung und Gefährdung der Welternährung, Verlagerung von Arbeitsplätzen, Globale Entwicklungsdisparitäten), ‚Nachhaltige Entwicklung' und ‚Tragfähigkeit – Zukunftsfähigkeit'" (Böhn, 2007, S. 117). Die didaktische Umsetzung dieser konzeptionellen Anschlussmöglichkeiten wird inzwischen in vereinzelten Forschungsarbeiten empirisch untersucht. Zwei solche geographiedidaktisch ausgerichteten Studien werden in dieser Sammelrezension im Folgenden genauer in den Blick genommen.

Höhnle, Steffen: Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven.

Mit der im Jahr 2014 veröffentlichten Dissertation von Steffen Höhnle liegt eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeit im Bereich der geographiedidaktischen Unterrichtsforschung vor, in welcher die im theoretischen Diskurs vorgenommene hohe Bedeutungszuschreibung neuer Medientechnologien für das Globale Lernen (vgl. z.B. die dritte ZEP-Ausgabe 2006 „Globales Lernen und Neue Medien") empirisch aufgegriffen wird. Der Interessensfokus der Studie liegt auf den kollektiven Orientierungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Schulformen in Deutschland, Indien und USA, die an einem mehrwöchigen internationalen Unterrichtsprojekt teilgenommen haben. Dieses Projekt wurde vom Verfasser im Rahmen einer Vorstudie mit sich anschließender Pilotphase entwickelt und überprüft, bevor in der eigentlichen Hauptstudie das Projekt von dafür geschulten Lehrkräften an je vier Schulen in den drei beteiligten Ländern durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt stand dabei die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Klimawandel" sowie die Diskussion der Arbeitsergebnisse mit Schülerinnen und Schülern aus den anderen teilnehmenden Ländern unter Nutzung verschiedenster webbasierter Medien (z.B. Lernplattformen, soziale Netzwerke, Online-Videokonferenzen. Mit ausgewählten Teilnehmenden im Alter von 15 bis 18 Jahren wurden im Anschluss an das Projekt 27 Gruppendiskussionen geführt. Die empirische Datengrundlage der Studie bilden acht davon ausgewählte Gruppendiskussionen, welche mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet wurden.

Ausgehend von einem einleitenden Problemaufriss nähert sich der Verfasser dem Forschungsgegenstand zunächst im Rahmen einer Aufarbeitung erziehungswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Diskurse sowie Forschungsbefunde zu den Themen „Schülerperspektive auf Unterricht", „Globales Lernen" und „Bildung und Lernen mit neuen Medien" (Kap. 2). Daraus gezogene Schlussfolgerungen münden zum einen in eine lehrpraxisorientierte Zusammenstellung von leitenden Kriterien für Unterrichtsarrangements mit Einsatz von neuen Medien im Bereich globalen Lernens und zum anderen in die Präzisierung des mehrphasigen Forschungsdesigns sowie der leitenden Fragestellung der Studie (Kap. 3), die folgendermaßen gefasst wird: „Welche Bedeutungen weisen Lernende ihren Lernprozessen im Rahmen eines internationalen Online-Projekts im Globalen Lernen selbst zu, wie bewerten sie ihre Erfahrungen und wie integrieren sie diese in ihre Weltentwürfe unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Vielheit von Perspektiven (vgl. S. 107). Nach der Darstellung allgemeiner Prinzipien qualitativ-rekonstruktiver Forschung und des konkreten methodischen Vorgehens (Kap. 4–5) folgt die 130-seitige Ergebnisdarstellung (Kapitel 6–9).

In einem ersten Schritt portraitiert Höhnle hier die acht analysierten Gruppendiskussionen anhand objektiver Samplekriterien, des Diskursverlaufs sowie zentraler Interpretationslinien. Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt die Auswertungsergebnisse entlang von drei – von den Schülerinnen und Schülern selbstläufig diskutierten – Themenbereichen und unter Rückgriff auf fallinterne und -externe Vergleiche strukturiert: 1. „Wissenskonstruktion in Bezug auf globale Probleme" (S. 201ff.) unter Berücksichtigung der Bedeutungsfacetten „Visualisierung, Authentisierung und Personifizierung" (S. 212ff.), 2. „Erwartungen an Interaktion und Kommunikation im Rahmen der Online-Diskussion" (S. 230ff.) und 3. „die Rolle ihrer Generation in Abgrenzung zu älteren oder jüngeren Menschen" (S. 243ff.). Als zentrale Befunde werden für den ersten Bereich die Orientierung an Hierarchisierung zur Reduzierung von Komplexität sowie die Orientierung an Visualisierung (im Sinne der Bedeutungszuschreibung des persönlichen visuellen Kontakts zu Anderen im Kontext eines Erlebens von Sozialität sowie im Rahmen von Authentisierungsprozessen von Inhalten im Kontext von peer-Kontakten) festgehalten (vgl. S. 201ff.). Für den Aspekt „Erwartungen an Online-Diskussionen" arbeitet Höhnle weiterhin heraus, dass sich in allen Gruppen länderübergreifend eine Orientierung an intensiv-differenzierender Diskussion zeige, die sich jedoch in kontrastierender Ausprägung einmal als Mittel zur Herstellung von Gemeinschaft und ein anderes Mal als Grundlage für Prozesse der Abgrenzung, Selbstpräsentation und -definition oder als Ort der Darstellung persönlicher Dilemmata zeige (vgl. 230ff.). Der Verfasser entscheidet sich am Ende eines jeden Themenbereichs für eine „geographiedidaktische Fokussierung der Erkenntnisse" (S. 201), in welcher ausgehend von den präsentierten Befunden präskriptiv Empfehlungen für eine Didaktik Globalen Lernens mit neuen Medien formuliert werden.

In einem dritten Schritt werden die thematisch strukturierten Rekonstruktionen im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung schließlich zusammenfassend geordnet und als vier differente Typen vorgestellt. Ausgehend von einer Basisorientierung („Gemeinschaft in Differenz"), welche sich in allen Gruppen gleichermaßen zeige, werden anschließend zwei Typen als „kollektivierende Typen" (Typ „sozial-reflexiv" und „aktional-reflexiv") beschrieben, bei denen eine Orientierung an der durch das Unterrichtsprojekt hergestellten Gemeinschaft mit den Teilnehmenden aus den anderen Ländern deutlich werde. Zwei „distinguierende Typen" (Typ „deskriptiv-reflexiv" und „distanzierend-reflexiv") orientieren sich hingegen stärker an der Erfahrung von Verschiedenheit. Unterschiede zwischen den Typen (z.B. hinsichtlich deskriptiver und bewertender Modi des Sprechens oder hinsichtlich der Konstruktion von theoretischer und praktischer „Wirksamkeit" im Kontext der Bearbeitung von globalen Problemen) werden hier nochmals anhand einiger Materialausschnitte belegt. Die Ergebnisdarstellung schließt mit ersten Überlegungen zu einer Soziogenese der Typen (Kap. 9), deren Weiterverfolgung klären müsste,

ob die von Höhnle diskutierten konjunktiven Erfahrungsräume „Geschlecht" und „Nationalität" tatsächlich erfahrungsprägend für die vier präsentierten Typen sind. In der abschließenden kurzen Diskussion (Kap. 10) werden einzelne Interpretationsbefunde an ausgewählte Aspekte des Forschungsstandes rückgebunden, Handlungsempfehlungen für die Umsetzung solcher Unterrichtsprojekte im Fach Geographie gegeben sowie Anregungen für weitere Forschung skizziert. Die Publikation schließt mit einem umfangreichen Anhang, in welchem unter anderem die Materialen zur Durchführung des Unterrichtsprojekts sowie Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler abgebildet sind.

Mit der Publikation von Steffen Höhnle liegt eine aufwendig konzipierte Studie vor, welche die im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung konturierte Empfehlung, Lern- und Bildungsprozesse konsequent aus der Perspektive des Subjekts zu betrachten, aufgreift und für die empirische Annäherung an unterrichtliche Lernsettings mit neuen Medien im Bereich des Globalen Lernens nutzt. Der Fokus auf (implizite) Wissensbestände von Kindern und Jugendlichen ist in diesem Themenfeld zunehmend auch dort beobachtbar, wo informelle (auch medial geprägte) Lerngelegenheiten Globalen Lernens am formalen Lernort Schule in den Blick kommen (vgl. Wagener 2016). Beeindruckend an der Arbeit von Höhnle erscheint insbesondere der konzeptionelle Teil, in welchem theoriegeleitet und in transparentem Nachvollzug die Entwicklung und Durchführung eines webbasierten, länderübergreifenden Unterrichtsprojekts dargestellt wird. Dies dürfte insbesondere für interessierte Lehrkräfte eine spannende Inspirationsquelle darstellen. Der empirische Hauptteil der Studie zu den Orientierungen von Schülerinnen und Schülern erscheint demgegenüber in mehrfacher Hinsicht als komplex. So sind bereits im leitenden Erkenntnisinteresse unterschiedlich gelagerte Facetten miteinander verwoben, die sich methodologisch auf zwei differente Wissensebenen beziehen (implizite Bedeutungszuweisungen, explizite Bewertungen) sowie inhaltlich die Bereiche Unterrichtserfahrung, Globales Lernen, Neue Medien und allgemeine Weltentwürfe umfassen. Während noch im ersten Teil der Arbeit eine konsequente Engführung auf die Rolle der neuen Medien im Themenfeld Globales Lernen sichtbar wird, verliert sich diese zunehmend in der Darstellung der Ergebnisse. So bleibt insbesondere beim dritten Themenbereich „Intergenerationale Aspekte" der sinnlogische Zusammenhang zu einem webbasierten Lernarrangement unklar. Diese Unschärfe, die sich auch methodisch im interpretativen Umgang mit Narrationen und Argumentationen zeigt, setzt sich bis zur Typenbildung fort, die angesichts der Mehrdimensionalität der Fragestellung eine gewisse Ratlosigkeit bezüglich der Frage erzeugt, auf was genau die präsentierten Typen denn nun eine empirische Antwort geben. Hilfreich wären hier angesichts der spannenden Einzelergebnisse rekonstruktive Verdichtungen der Empirie auf die Fragestellung hin gewesen, anstatt einzelne Befunde für praxeologische Handlungsempfehlungen zu nutzen. Letztere nehmen auch in der Diskussion einen breiten Raum ein, während die zentrale Anforderung der Hypothesen- und Theoriegenerierung, die als Standard rekonstruktiver Forschung festgehalten werden kann (vgl. Bohnsack 2005), vom Verfasser über die Typenbildung hinaus nicht bis in die letzte Konsequenz erfüllt wird.

Applis, Stefan: Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode.

Die 2012 erschienene Dissertationsschrift des Autors basiert auf einem Forschungsprojekt, in dem sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines „Unterrichtstreatments" mit Prozessen der Globalisierung im Geographieunterricht auseinandersetzen konnten. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Anschluss durch Gruppendiskussionen befragt, um daraus ihre Orientierungen zu rekonstruieren und das Unterrichtsprojekt zu evaluieren. Daher stellt die Studie eine Schnittstelle zwischen empirischer Grundlagen- und Evaluationsforschung dar, für welche die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode genutzt wurde.

Mit der Forschungsarbeit wird die Fragestellung verfolgt, wie Schülerinnen und Schüler mit den Ansprüchen umgehen, „die an Sie durch die unterrichtliche Konfrontation mit Wert- und Normvorstellungen aus dem Bereich Globalen Lernens innerhalb selbstkonstituierender Lernarrangements herangetragen werden?" (S. 12).

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen stellt Applis zunächst die Diskurse um Globales Lernen im Kontext des Geographieunterrichts sowie im Kontext von Kompetenzdiskursen dar und bezieht sich dabei insbesondere auf die Bereiche der Moral-, Sozial- und Demokratieerziehung. Aufbauend darauf wird im dritten Kapitel die Unterrichtseinheit dargestellt, an der die befragten Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Die Einheiten zu Prozessen der Globalisierung, globaler Modeindustrie und globaler und lokaler Ernährung wurden in zwei Lerngruppen der 10. Jahrgangsstufe sowie in zwei Lerngruppen der 9. Jahrgangsstufe eines Hochbegabtenprogramms von den jeweiligen Fachlehrern durchgeführt. Das Ziel der Unterrichtseinheiten bestand darin, über eine aneignungsorientierte didaktische Gestaltung der Lernarrangements den Erwerb „komplexer politischer, personaler und sozialer Kompetenzen" (S. 89) anzuregen. In diesem Zusammenhang siedelt Applis seine Arbeit im Bereich der dokumentarischen Evaluationsforschung an, da es auch darum ging zu prüfen, inwiefern die Arrangements geeignet erscheinen, um Wertvorstellungen und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen. Im Rahmen der Untersuchung wurden für das Sampling die vier Lerngruppen in zehn kleinere Gruppen aufgeteilt und Gruppendiskussionen durchgeführt. Das erhobene Datenmaterial wurde nach der dokumentarischen Methode analysiert.

Die Ergebnisse der Studie werden ausführlich und anhand von zahlreichen Transkriptbeispielen nach drei Themengebieten differenziert dargestellt. In einem ersten Abschnitt wird anhand der Rekonstruktion einer Gruppe herausgearbeitet, dass bei der Gruppe „eine positive Orientierung am eigenständigen und nachhaltigen Lernen in peerorientierten Lernformen in Verbindung mit dem Wunsch nach nachhaltigen Wirklichkeitsbezug rekonstruierbar ist" (S. 180). Zudem wird hier deutlich, dass die Themenauswahl des Treatments (wie z.B. die Auseinandersetzung mit Ausbeutung in der Textilindustrie), als zu problemorientiert wahrgenommen wird. In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse hinsichtlich der Frage nach Gerechtigkeit in Globalisierungsprozessen und damit einher-

gehenden Reflexionen von Verantwortung präsentiert. Einmal mehr wird hier deutlich, dass eine große Diskrepanz zwischen normativen Einstellungen, beispielsweise im Hinblick auf das Befürworten fairen Handels und den konträren handlungsleitenden Orientierungen im alltäglichen Konsumverhalten, besteht. In diesem Spannungsfeld arbeitet Applis drei Modi der Bearbeitung heraus: Beim Modus der Relativierung wird Verantwortung relativ zu unterschiedlichen Bezugsystemen betrachtet. Mit dem Modus der Distinktion wird Verantwortungsübernahme in Abhängigkeit von Schicht-, Millieu- und Generationszusammenhängen distinktiv betrachtet. Bei dem Modus der Selbstinszenierung als Opfer wird der Aufwand der eigenen Verantwortungsübernahme als unverhältnismäßig dargestellt. Zum dritten stellt Applis Ergebnisse hinsichtlich der Frage dar, inwiefern bestimmte didaktische Elemente (z.B. eine Dilemma-Diskussionsmethode) von den Gruppen erfahren wurden. Durch diese Methode seien hinsichtlich der personalen und sozialen Ebene Kompetenzerfahrungen ermöglicht worden. Insbesondere das Vertreten der eigenen Meinung und die Anerkennung anderer Meinungen sei für die Gruppen wichtig, was sich auch in einer Orientierung an einer gleichberechtigten Interaktionsordnung zwischen Schüler und Lehrer zeige. Darüber hinaus würde deutlich, dass die Jugendlichen nach komplexen Modi der Bewertung streben und Dichotomien ablehnten, und daher die Dominanz problemorientierter Themen im Unterricht negativ bewerten würden.

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet. Dazu werden einleitend Theoriebezüge zu Globalem Lernen, zu Sozial-, Moral- und Demokratieerziehung sowie zu einem wertorientierten Geographieunterricht hinzugezogen. Aufbauend darauf werden drei Typen beschrieben: Während sich der aktional-soziale Typus an einer Selbsttätigkeit und Sozialität von Lernprozessen orientiere, gehe es dem funktional-sachlichen-Typus darum, zukünftig verwertbare Wissensbestände im schulischen Unterricht zu erfahren. Der autonom-individualisierte Typus orientiert sich an der Unabhängigkeit gegenüber Autoritäten und daran eigenen Sichtweisen zu entwickeln.

Die Forschungsarbeit widmet sich der wichtigen Frage nach impliziten Wissensbeständen und Werthaltungen im Kontext einer globalisierten Welt. Die Arbeit schließt damit an Studien, wie die von Barbara Asbrand (2009) an und führt sie im Rahmen einer fachdidaktischen Auseinandersetzung im Bereich der Geographie weiter fort. Wie vom Autor mehrfach betont wird, wird in diesem Fach mit einer dokumentarisch ausgerichteten Forschung Neuland betreten. Dabei zeigen sich in der methodischen Umsetzung der Studie noch einige Schwierigkeiten. Zum Beispiel erscheint die doppelte Verortung zwischen Grundlagenforschung (mit der die Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden) und Evaluationsforschung (mit dem in den Blick genommen wird inwiefern die Unterrichtseinheit didaktisch sinnvoll aufgebaut war) problematisch. So werden in den Ergebnissen zwar Einblicke in die wertbasierten Orientierungen der Schülerinnen und Schüler gegeben, die Verdichtung der Typen bezieht sich allerdings eher auf die Orientierungen zum Lernen im Unterricht. Darüber hinaus wird in der Strukturierung des Ergebniskapitels das Potenzial der komparativen Analyse nur bedingt bzw. implizit ausgeschöpft, da hier die Darstellungen der Gruppen und deren Kontrastierungen jeweils mit Blick auf unterschiedliche Facetten erfolgt, die nur bedingt in einen systematischen Zusammenhang gestellt werden. Schließlich erfolgt im Rahmen der Verdichtung der Ergebnisse ein Rückbezug des empirischen Materials an die zu Beginn der Arbeit vorgestellten Theoriediskurse. Dadurch werden zwar Aussagen aus dem Material mit der Theorie in Beziehung gesetzt. Wünschenswert wäre es aber eher gewesen, die verdichteten Ergebnisse zu nutzen, um im Anschluss Anregungen für die Theoriebildung selbst geben zu können. Dieser Schritt bleibt allerdings aus. Insgesamt stellt die Arbeit trotzdem eine wichtige Pionierarbeit im Forschungsfeld der Fachdidaktik dar, die zu weiteren Entwicklungen anregt.

Zusammenfassung

Die Arbeiten der beiden Autoren kennzeichnet die Gemeinsamkeit, Globales Lernen im Feld der Geographiedidaktik zu untersuchen. Während Höhnle sich hier auf online-gestützte Projekte bezieht, stehen bei Applis Unterrichtseinheiten zu wertorientierten Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung. Beide Studien greifen in der Datenauswertung auf die Grundlagen der dokumentarischen Methode zurück und betreten damit im Rahmen der geographiedidaktischen Forschung Neuland. Beide Arbeiten beinhalten methodische Schwächen, geben aber dennoch für diesen Forschungsbereich den zentralen Anstoß, rekonstruktive Forschungszugänge weiter zu etablieren. Dies ist durchaus wünschenswert, da auf diese Art und Weise gerade die jeweils in den Studien empirisch herausgearbeiteten Spannungsfelder im Kontext von impliziten Wissensbeständen zu Globalem Lernen in den Blick kommen, die sich von der Eindeutigkeit expliziter Werthaltungen deutlich unterscheiden.

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/New York/München/Berlin: Waxmann.

Bohnsack, R (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hg.), Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 4, S. 63–82). Wiesbaden: Springer VS.

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg). (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf. Zugriff am [22.06.2015].

Böhn, D. (2007): Geographie. In BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg). (2007) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_ Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf. Zugriff am [22.06.2015].

Wagener, M. (2016): Die Kinderpatenschaft als Lerngelegenheit. Eine rekonstruktive Untersuchung zu weltgesellschaftlichen Orientierungen jugendlicher Paten. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg, in Vorbereitung.

Stephanie Welser und Julia Franz

Rühle, Sarah; Müller, Annette; Knobloch, Phillip Dylan (2014): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster: Waxmann. 324 S., 39,90€.

Ausgangspunkt des Sammelbandes ist der Anspruch, dass interkulturelle Bildung als Querschittsaufgabe die zukünftige Gestaltung der Themengebiete der Sektion der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft prägen sollte. Die Publikation ist eine Festschrift für Cristina Allemann-Ghionda und in drei Themengebiete gegliedert: (a) Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Bildung, (b) Diversität und Professionalität, (c) Internationalisierung, Hochschule und Erziehungswissenschaft.

(a) Der Beitrag von *Portera* postuliert als zentrales Ziel für interkulturelle Bildung die Förderung interkultureller Kompetenz. Nach einigen grundlegenden Ausführungen zum Zusammenhang von Sprache und Kulturen, widmet sich der Autor der inhaltlichen Ausarbeitung des Konzepts der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz für die Erziehungswissenschaft. *Auernheimer* beginnt seinen Beitrag mit einem Appell an Lehrkräfte, neben dem Lehren auch das Erziehen als Hauptaufgabe anzunehmen. Schule muss nach Auernheimer einen Beitrag zum sozialen Lernen liefern. In seinem Beitrag formuliert er Anforderungen an Lehrkräfte in der heutigen Gesellschaft, beschreibt die aus seiner Sicht notwendige Sicht einer ‚guten Lehrkraft' und diskutiert diese mit Einbezug empirischer Ergebnisse.

(b) Der Beitrag von *Edelman* ist der Frage gewidmet, ob und wenn ja wie migrationsbedingte Diversität unter Lehramtsstudierenden in der Lehrendenbildung als Potenzial berücksichtigt wird/werden kann. Als Kontext wird der Diskurs zu Diversity-Management an Hochschulen beschrieben und kursiv das Design der angehenden schweizerischen Studie ‚DIVA' vorgestellt, in dessen Rahmen reflexiv mit der Dialektik der Differenz umgegangen werden soll. *Tischmeyer et al.* präsentieren das alarmierende Ergebnis ihrer Analyse der schriftsprachlichen Kompetenzen von Studierenden: Mindestens ein Fünftel der Lehramtsstudierenden des Samples dreier Universitäten in NRW zeigen erhebliche Schwächen in ihrer Lese- und Schreibkompetenzen auf. Die Autorengruppe folgert daraus, dass massiver Bedarf besteht für eine universitäre individuelle Sprachberatung, um die fachliche Professionalität von Lehramtsstudierenden zu verbessern und um damit die Universitätsausbildung von Lehrkräften sicherzustellen.

(c) *Adick* widmet ihren Beitrag der Frage nach dem methodologischen Umgang mit den Kategorien Kultur und Nation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Nach einer geschichtlichen Zusammenschau verschiedener Vergleichsmethodiken, betont Adick mit Blick auf die heutige International Vergleichende Forschung (IVE) die Sichtweise auf transnationale Bildungsräume und transkulturelle Identitäten und stellt ein Würfelmodell vor, das die methodologischen Dimensionen für IVE-Forschung veranschaulicht und dabei auch zentrale Reflexionsebenen unterscheidet.

Der Sammelband beinhaltet eine Mischung aus theoretischen, historischen und empirischen Beiträgen von Nachwuchswissenschaftler/inne/n und von Expert/inn/en aus der IVE Szene in Deutschland. Zu jedem der drei Publikationsteile wird einführend die Grundhaltung von Allemann-Ghionda beschrieben, dies erscheint passig für die Publikation und hätte auch noch ausführlicher umgesetzt werden können. Die Dreiteilung der Publikation wirkt zwar strukturgebend, erscheint jedoch in den meisten Fällen als Versuch einer künstlichen Trennung, die der epistomologischen Vielfalt der intersektionalen Themen der gegenwärtigen IVE Forschung nicht gerecht werden.

Sarah Lange

Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster: Waxmann. 302 S., 29,90€.

Ab und zu tun die Akteure des Globalen Lernens vielleicht doch gut daran, einen Blick auf das zu werfen, was die Erziehungswissenschaften zu den Gelingensbedingungen im Lernbereich Globale Entwicklung zu sagen haben. Die vorliegende Studie von L. Kater-Wettstädt liefert hierfür einiges „Futter". Ihre Untersuchung befasst sich im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung mit der Frage, welche „Lernmodi" den Erwerb von Kompetenzen nachhaltig unterstützen und welche andererseits hierfür weniger geeignet sind. Idealtypisch werden zwei Lernmodi unterschieden: Der „*Lernmodus Themenvermittlung*" stellt die Weitergabe geschlossener Wissensbestände in den Mittelpunkt. Die Schüler/-innen werden als Nicht-Wissende angesprochen, die sich auf eine bestimmte Art und Weise Wissen aneignen sollen, das meist von der Lehrkraft vorgegeben und möglichst genau zu reproduzieren ist. Demgegenüber betont der „*Lermodus Ko-Konstruktion*" die aktive Rolle der Schüler/-innen bei der Aneignung von Themen, Sachverhalten, Haltungen und Wertvorstellungen. Die Schüler/-innen selbst sollen als potentielle Experten ihre Erfahrungen und ihr selbstständig recherchierten Erkenntnisse zusammentragen, ergebnisoffen die Widersprüche abwägen und so „konstruieren", was sie für sich selbst als verbindlich erachten. Ein solches Wissen (nach K. Mannheim „konjunktives Wissen") basiert nicht auf theoretischen Erkenntnissen, sondern ist ein oft impliziter Bestand von Vorstellungen, die aber tiefer in der Persönlichkeit verankert sind und – das ist wichtig – handlungsleitend sind.

Im (unterrichtlichen) Vollzug von Lernarrangements des Globalen Lernens käme es also der Autorin zufolge darauf an, dem Modus der Ko-Konstruktion Raum zu geben. Dies erweist sich in drei Fragebereichen: „Umgang mit Nichtwissen", „Umgang mit Perspektivität" und „Umgang mit Handlungsaufforderung". Im Lernmodus Themenreproduktion steht eine defizitäre Sichtweise (was wissen die Schüler/-innen) im Zentrum, die Standortgebundenheit aller Informationen und Positionen, wie sie im Lernbereich Globale Entwicklung von Bedeutung sind, wird nicht reflektiert und meist mit einer ethisch-moralischen Handlungsforderung verknüpft. Im Lernmodus Ko-Konstruktion steht dagegen der eigenständige, an den eigenen Interessen orientierte Wissenszuwachs im Mittelpunkt, werden Fragestellungen multiperspektivisch aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht und kontrovers beurteilt, wird beim Bereich Handlungsaufforderung die Ebene der

Macht und der Begrenztheit der eigenen Handlungsreichweite reflektiert. Dieser „Lernmodus Ko-Konstruktion" ist die geeignetere Basis für den Erwerb (oder Ausbau) von Kompetenzen. Entsprechend nennt die Autorin als zentrales Ziel des Globalen Lernens, Lehr- und Lernarrangements so zu konstruieren, dass sie zum Erwerb von konjunktivem Wissen führen.

Die Forderung, den Erwerb von Kompetenzen statt die Vermittlung von „trägem Wissen" in den Mittelpunkt zu stellen, ist eine immer noch schwierige Herausforderung für das Bildungssystem und auch für die Akteure des Globalen Lernens. Wie Kompetenzerwerb gelingen könnte, dafür liefert die Studie einige aufschlussreiche Kategorien und interessante empirische Feststellungen. Im Mittelpunkt stehen jedoch ausschließlich die Wege des Kompetenzerwerbs im Unterricht. Welche Kompetenzen für das Globale Lernen wesentlich sind, wird nicht weiter debattiert. Es könnte sein, dass die ungeliebte Normativität hier ansonsten Einlass begehren könnte. Ob als Kompetenzerwerb gefeiert wird, was lediglich als kluges Schülerstatement im Unterricht geäußert wird oder ob der angebliche Kompetenzerwerb der Schüler/-innen auch lebensgeschichtlich bedeutsam bleibt, beantwortet die Studie nicht.

Im übrigen muss daran erinnert werden, dass die Autorin dem Konstruktivismus verpflichtet einen „funktionalistischen Bildungsbegriff" ablehnt, der Bildung etwa unter die Forderung stellt, zur Rettung der Welt beizutragen. Genau ein solches Verständnis der Aufgabe von Globalem Lernen ist aber für viele schulische und außerschulische Akteure des Globalen Lernens konstitutiv. Diese Widersprüchlichkeit erschwert die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Georg Krämer

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V./Stiftung Nord-Süd-Brücken (Hg.) (2015): Wirkt so oder so: zweite Handreichung zur wirkungsorientierten Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. 76 S., 10,00€.

In der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit hat sich in den vergangenen fünf Jahren einiges getan. So haben unter anderem mehrere Träger von Förderprogrammen im Zuge eines aufwendigen Harmonisierungsprozesses eine inhaltliche Angleichung ihrer Antragsformulare vorgenommen. Für Antragsteller/innen bedeutet dies, dass sie nicht mehr drei unterschiedliche Formulare ausfüllen müssen, wenn sie bei drei unterschiedlichen Trägern Mittel beantragen wollen, sondern sich vielmehr auf die Ausarbeitung eines Antrags konzentrieren können, der dann jeweils von den beteiligten Trägern anerkannt wird. Vor diesem Hintergrund muss die im Februar 2015 erschienene Handreichung „Wirkt so oder so." gesehen werden. Der Titel nimmt dabei Bezug auf die Broschüre „Wirkt so." aus dem Jahr 2010.

Auch inhaltlich baut die Neuerscheinung auf der Vorgängerbroschüre auf. Allerdings wurden in der aktuellen Handreichung die Beiträge von Andreas Rosen, Klaus Seitz, Sabine Jungk und Georg Krämer nicht noch einmal abgedruckt, weshalb sich die Anschaffung der 2010er Broschüre allemal lohnt. Sie gaben der Leserschaft einen guten Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsorientierung im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

Die theoretische Heranführung an das Konstrukt Wirkungsorientierung und den damit verbundenen Anwendungsschwierigkeiten in heterogenen pädagogischen Kontexten erfolgt in der aktuellen Broschüre nur noch auf knapp acht Seiten. Durch den Einsatz von gelungenen, da selbsterklärenden Grafiken und einer ersten Erläuterung zentraler Begriffe wird der Leser bzw. die Leserin dennoch für das Thema gewonnen, wenngleich die Veranschaulichung an einem Beispielprojekt an dieser Stelle etwas unvermittelt erfolgt und nur schwer nachzuvollziehen ist.

Nach einer kurzen und wohlwissend unvollständigen Auflistung nationaler und regionaler Förderinstitutionen, folgt das Kapitel Wie formuliere ich einen Antrag? Es erstreckt sich über 30 Seiten und bestimmt damit den Hauptteil der Handreichung. In den Unterkapiteln werden weitere typische Begriffe der wirkungsorientierten Projektplanung erläutert und Schritt für Schritt die Kapitel eines gängigen Antragsrasters behandelt: Beschreibung der antragstellenden Organisation; Analyse der Situation bzw. des Problems, weshalb das Projekt aus Sicht der Organisation überhaupt erforderlich ist; Skizzierung der Zielgruppen des geplanten Projekts; Formulierung intendierter Projektwirkungen; Entwicklung von Indikatoren zur Überprüfung dieser Wirkungen und Instrumente der Datenerhebung; Erläuterung der konkret geplanten Aktivitäten; Aussagen zur Nachhaltigkeit unter anderem im Sinne der Fortführung oder Weiterentwicklung nach Förderende; Einschätzungen zur Berücksichtigung sogenannter Querschnittsthemen.

In allen Unterkapiteln wird der Leserschaft kurz erklärt, welche Bedeutung all diese Punkte haben und auf was bei der eigenen, schrittweisen Ausarbeitung zu achten ist. Hinweise zu einzelnen Fallstricken, Infokästen mit dem Wichtigsten in Kürze sowie eine Veranschaulichung an einem durchgehenden Beispielprojekt finden sich in jedem Unterkapitel. Es folgen äußerst hilfreiche Erläuterungen zur Kosten- und Finanzierungsplanung, die dann ebenfalls Bezug nehmen zu dem genannten Beispielprojekt. Dieses wird schließlich noch einmal aufgegriffen und übersichtlich in einem Musterantrag inklusive eines dazu passenden Kosten- und Finanzierungsplans ausgebreitet.

„Wirkt so oder so" gleicht speziell im Unterkapitel Problembeschreibung/Situationsanalyse mehr als nur einer Hilfestellung zum Ausfüllen eines Antragsformulars. Vielmehr wird in das Arbeiten mit der Problembaum-Methode eingeführt, die insbesondere für eine wirkungsorientierte Projektplanung sehr sinnvoll erscheint und mit der die Grundlage gelegt wird, um in den Folgekapiteln stringent argumentieren zu können.

Die Handreichung schließt mit einigen rudimentären Hinweisen zur Sachberichtserstellung und zu möglichen Feedback-Methoden, die allesamt Potenzial für eine weitere Broschüre liefern.

Insgesamt kann „Wirkt so oder so" all denen, die in ihrer Organisation für die Ausarbeitung von Förderanträgen zuständig sind und sich diesbezüglich noch unsicher fühlen, nur wärmstens ans Herz gelegt werden. Bereits erfahrenen Antragsteller/inne/n kann die Lektüre ebenfalls empfohlen werden, birgt sie doch einige gute Ideen und Inspirationen, um Argumentationslinien noch konsequenter herauszuarbeiten.

Eva Quiring

Informationen

Medien

(red.) Planspiel: EPIZ Berlin hat ein Planspiel für unternehmerische Verantwortung entworfen. Die Teilnehmenden übernehmen Rollen von Interessensgruppen in und außerhalb eines transnationalen Unternehmens. Ausgangslage ist ein fiktiver Skandal, der die Umsätze und Marktstellung eines Elektronikkonzerns bedroht. Es liegen einige Vorwürfe vor, u.a. massive Umweltschädigung. In diesem Planspiel werden Grundfragen nach Verantwortung, Freiwilligkeit, politischen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten in einer globalisierten Wirtschaft diskutiert und Bezüge zu potentiellen Berufsfeldern der Teilnehmenden hergestellt. Download des Planspiels unter www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/csr-planspiel-final.pdf.

(red.) Infomaterial: Auf der Internetseite der UNO-Flüchtlingshilfe findet sich einiges an Informations- und Unterrichtsmaterial zum Thema Flucht. Außerdem gibt es auch ein Quiz und ein Online-Spiel „Last Exit Flucht", die insbesondere Schülerinnen und Schülern das Thema anschaulich näherbringen. Von den Darstellungen gibt es immer einen Link zu Informationstexten. Weitere Infos und die Materialien gibt es unter www.uno-fluechtlingshilfe.de/aktiv-werden/lehrer-schueler/unterrichtsangebot.html.

Veranstaltungen

(red.) Informationstage: Vom 10. November bis 2. Dezember 2015 finden dieses Jahr die 12. Brandenburger Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT) statt. Unter dem Titel „Gutes Leben für alle! Wie hängen Armut und Reichtum in unserer Welt zusammen?" finden im gesamten Land Brandenburg schulische und außerschulische Veranstaltungen zum Globalen Lernen statt. Lehrer/innen und andere Interessierte können aus den 118 an den Rahmenplänen ausgerichteten Angeboten auswählen und Referent/innen an ihre Schule bzw. Einrichtung einladen. Weitere Informationen unter www.brebit.org.

(K.H.) WELTcampus: In Baden-Württemberg widmen sich Hochschulen wie zivilgesellschaftliche Organisationen verschiedenen Fragestellungen der globalen Nachhaltigkeit. Allerdings können in diesem Bereich noch deutlich mehr Synergien zwischen den beiden Seiten geschaffen werden. Zu diesem Zweck organisiert das forum für internationale entwicklung + planung (finep) am 11. November 2015 in Stuttgart eine Vernetzungskonferenz. Wir wollen ausloten, wie Kooperationen funktionieren können, welche Voraussetzungen es dafür braucht und warum die Zusammenarbeit für beide Seiten einen Mehrwert darstellen kann. Weitere Informationen: karola.hoffmann@finep.org

(red.) Bildungsprogramm: Die Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung (KATE) e.V. veranstaltet vom 9.-13. November das Berliner Entwicklungspolitische Bildungsprogramm (benbi) unter dem Motto „ZukunftsREICHE Welten – Wie begegnen wir Überfluss und Mangel?". Die Veranstaltung findet im FEZ-Berlin statt und bietet ein umfangreiches Bildungsangebot zum Thema Armut/Reichtum für Schüler*innen der 3. bis 13. Klasse. Neben 90-minütigen entwicklungspolitischen Workshops von über 20 Nichtregierungsorganisationen werden ein thematisches Kinoforum mit Kurzfilmen und anschließender Reflexionsphase, eine interaktive Moderation sowie eine Podiumsdiskussion für Schüler*innen der Sek II angeboten. Pädagog/inn/en können sich gleichzeitig beim EPIZ e.V. und bei Engagement Global über didaktische Methoden und Materialien des Globalen Lernens informieren. Anmeldung von Schulklassen und weitere Infos unter http://www.kate-berlin.de/benbi.html.

Sonstiges

(red.) Petition: Die entwicklungspolitische Organisation finep möchte mit ihrer Kampagne „Make Fruit Fair!" für Sozial- und Umweltstandards im Handel mit tropischen Früchten aufmerksam machen. In diesem Rahmen fordert finep über eine Petition an die EU-Kommission verbindlichen Regeln in der EU, die unfaire Handelspraktiken unterbinden sollen. Mehr Informationen gibt es unter www.makefruitfair.de.

(red.) Magazin: Südwind – ein österreichische Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung. Das Magazin erscheint einmal im Monat. Es werden kritische Einblicke in aktuelle Themen im internationalen Kontext gegeben. Weitere Infos und Bezug unter www.suedwind-magazin.at.