

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'18

Empirische Bildungsforschung zum Globalen Lernen

- Weltgesellschaftlich Lernen in Kinderpatenschaften
- Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern
- Lernprozesse in Freiwilligendiensten im Globalen Süden
- Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar
- Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung



WAXMANN

Heute kann auf eine gut 50-jährige Geschichte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit/Globalen Lernens zurückgeblückt werden. Was damals als zivilgesellschaftliche Bewegung im außerschulischen Bereich begann, ist nun in formale und non-formale Bildungsarbeit übergegangen. Mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (2017) und der Verankerung Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen mancher Bundesländer hat sich der Bereich weiter bildungspolitisch etabliert. Zudem helfen Bildungszentren wie das Entwicklungspolitische Informationszentrum (EPIZ) in Reutlingen und Berlin oder das Welthaus Bielefeld dabei, globales Lernen in die bildungsbezogene Breite zu bringen.

Mit Blick auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit/globales Lernen als Forschungsfeld zeigen zunehmend mehr Studien eine empirische Erschließung des Feldes auf. Dies ermöglicht sowohl einen Anstoß für die Schärfung von Theoriebildung als auch eine Öffnung der Reflexionsangebote für die Bildungspraxis.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der ZEP wider. So umfasst die Ausgabe 1/2014 empirische Studien, bei denen die impliziten handlungsleitenden Wertesysteme – insbesondere im Rahmen schulischer Bildungsarbeit – rekonstruiert wurden.

Daran soll mit diesem Heft angeschlossen werden. Stand in jener Ausgabe der Bildungskontext Schule im Zentrum empirischer Studien, wird in dieser Ausgabe der Blick auf Lernende und ihre Erfahrungen in verschiedenen Lernsettings sowie auf Lernmaterialien im Sinne Globalen Lernens gelenkt.

Marina Wagener stellt Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten vor, die als Gruppe gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind aus dem globalen Süden übernommen haben. Sie diskutiert anschließend anhand empirischer Befunde Grenzen weltgesellschaftlichen Lernens im (schul-)didaktischen Setting von Kinderpatenschaften.

Nina Brendel konzentriert sich in ihrer qualitativ-inhaltsanalytischen Studie auf Schülerinnen und Schüler, die sich im Graphieunterricht mit globalen Inhalten auseinandersetzen. Sie beschäftigt sich mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Reflexionsprozessen und die für sie prägenden Einflussfaktoren. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihres praktischen Nutzens für Lehrkräfte diskutiert.

Sonja Richter fasst die Ergebnisse einer ebenfalls qualitativ-inhaltsanalytischen Studie zu Lernerfahrungen junger Erwachsener zusammen, die an einem entwicklungspolitischen Freiwilligendienst im globalen Süden teilgenommen haben. Aus dem empirischen

Material werden vier typische Lernerfahrungsmuster herausgearbeitet. Die Autorin diskutiert daran anschließend blinde Flecken entwicklungspolitischer Argumentationen im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens.

Gisela Wohlfahrt analysiert am Beispiel entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Myanmar Defizite und Potenziale der Übertragbarkeit europäischen Lehrmaterials für Global Citizenship Education (GCED) vor dem Hintergrund einer postkolonialen Theoriperspektive und diskutiert, inwieweit mit Bildungsmaterialien der GCED kontextsensibel umgegangen werden sollte.

Jörg Stratmann, Gregor Lang-Wojtasik und *Ronja M. Erichsen-Morgenstern*, stellen eine onlinebasierte Lernumgebung internationaler hochschuldidaktischer Zusammenarbeit zwischen japanischen und deutschen Studierenden vor. Es geht um diskursive Angebote im Schnittfeld von Medienkompetenz und Globalem Lernen. Berichtet werden erste Ergebnisse zu den Lernerfahrungen der teilnehmenden Studierenden.

Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen

*Sabine Lang, Annette Scheunpflug
und Gregor Lang-Wojtasik
Bamberg/Weingarten, Februar 2018*

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

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832,
Markus Ziebarth (Rezensionen), Susanne Horn
und Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

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

Begründet von: Alfred K. Trembl (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schöswender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maika Rösmann: roesmann@waxmann.com

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

Titelbild: Concept of training. Wooden bookshelf in form of globe. Science about locality. Geography. A human have more knowledge. ©studioviv, www.shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,-, Einzelheft EUR 8,00; 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.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'18

Themen	4	Marina Wagener Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde
	10	Nina Brendel Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie
	17	Sonja Richter Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden
	23	Gisela Wohlfahrt Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar
	29	Jörg Stratmann/Gregor Lang-Wojtasik/ Ronja M. Erichsen-Morgenstern Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung
Porträt	34	Zeitschriften zu Global (Citizenship) Education
VIE	36	Neues aus der Kommission/Seminar: Frauen in Konflikten/ Studientag Inlandsförderung/Weiterbildung Global Teacher
	40	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Marina Wagener

Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten¹

Zusammenfassung

In dem Artikel stellt die Autorin Befunde aus einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt zu Lernerfahrungen von Jugendlichen dar, die als Gruppe gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind in einem Land des Globalen Südens übernommen haben. Das Forschungsprojekt wird im Hinblick auf den Forschungskontext und das methodische Vorgehen vorgestellt, bevor die zentralen Ergebnisse berichtet und hierzu insbesondere drei Typen von Lernerfahrungen im Kontext der Kinderpatenschaft präsentiert werden: ein Typ der Konkretisierung, der Generalisierung und der Distanzierung. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Befunde, in der die Grenzen eines weltgesellschaftlichen Lernens in Kinderpatenschaften aufgezeigt werden.

Schlüsselworte: *Kinderpatenschaften, weltgesellschaftliches Lernen, rekonstruktive Sozialforschung*

Abstract

This article presents findings derived from an empirical research project on learning experiences of young people in Germany who sponsor a child in a country in the Global South. The study is described in terms of the research context and the methodological approach before central findings and especially three types of learning experiences (concretisation, generalisation, dissociation) are reported. The article concludes with a discussion of the findings indicating limits of global learning in child sponsoring.

Keywords: *Child sponsoring, global learning, reconstructive social research*

Einleitung

In diesem Beitrag werden zentrale Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt dargestellt, in dem Lernerfahrungen von Jugendlichen untersucht wurden, die Kinderpatenschaften für Kinder in Ländern des Globalen Südens übernommen haben.² Die Kinderpatenschaft ist eine Spendenform, bei der Menschen in Ländern des Globalen Nordens monatlich einen finanziellen Beitrag leisten und damit die Arbeit einer Nichtregierungsorganisation für das Umfeld eines Kindes in einem Land der Entwicklungszusammenarbeit dauerhaft unterstützen können. Im Gegenzug werden Patinnen und Paten regelmäßig über die Entwicklung des

unterstützten Patenkindes und die Arbeit der Organisation in diesem Kontext informiert. Oftmals besteht dabei die Möglichkeit, in einen Austausch mit dem Patenkind zu treten, was in der Regel über Briefkontakte organisiert ist. Patenschaften werden auch von Schulen oder einzelnen Schulklassen sowie außerschulisch organisierten Jugendgruppen übernommen. Im Folgenden werden die Lernerfahrungen dieser jugendlichen Patinnen und Paten, die gemeinsam an einer Patenschaft teilhaben, dargestellt. Die Forschungsergebnisse wurden im Rahmen eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojektes auf Basis von Gruppendiskussionen mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) regelgeleitet rekonstruiert (Wagener, 2018).

Forschungskontext: Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten

Die Beteiligung Jugendlicher an einer Kinderpatenschaft kann als ein Prozess verstanden werden, der sich als Trias von Begegnung, Handeln und Lernen im Nord-Süd-Kontext ereignet. Erstens begegnen jugendliche Patinnen und Paten einem zuvor unbekannten Gegenüber, dem Patenkind, und zweitens leisten sie einen finanziellen Beitrag, von dem sie sich die Unterstützung dieses Patenkindes erhoffen. Drittens sind diese beiden ersten Facetten und ihre spezifische Verknüpfung oftmals mit der Erwartung eines mitgängigen Lernens verbunden. Die in der Patenschaft ermöglichte Form der persönlichen Hilfe wird insbesondere seitens der Organisationen, die Kinderpatenschaften vermitteln, als Anlass des Erfahrens von und Einübens in weltweite Solidarität beschrieben. In einer Kinderpatenschaft, so die von Patenschaftsorganisationen vertretene Position, würde Anonymität überwunden, Menschen würden ihnen bisher fremde Kulturen und Lebensweisen auf Basis eines Solidargedankens kennenlernen und zudem konkrete Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Bearbeitung von Entwicklungsproblemen entdecken, die Orientierung in einem unübersichtlichen Feld schaffen (Bangert, 2000; Thiesbonenkamp, 2007). Gerade im schulischen Kontext, d.h. wenn Schülerinnen und Schüler als Schulklassen im Rahmen des Unterrichts oder auch als schulische Arbeitsgruppe gemeinsam Patenschaften übernehmen, ist hiermit die Erwartung verbunden, für weltgesellschaftliche Herausforderungen zu sensibilisieren. Diese Perspektive erhält mit Blick auf den Bildungsauftrag der Schule eine besondere Bedeutung. Zum einen muss schulisches Lernen zu einem differenzierteren

Verständnis globaler Fragen beitragen und zum anderen erscheint das bloße Sammeln von Spenden in der Schule insbesondere vor dem Hintergrund der vor allem im Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) formulierten Standards politischer Bildung problematisch. Das Engagement von Nichtregierungsorganisationen in der Schule ist entsprechend ausschließlich mit Blick auf die hierdurch initiierten Lernprozesse zu rechtfertigen (Scheunpflug, 2007). Daher muss also mit der Übernahme von Patenschaften im schulischen Kontext die Erwartung und der Anspruch verbunden werden, dass hier Lernprozesse stattfinden, die den schulischen Ansprüchen an weltbürgerlicher Bildung entsprechen.

Aufgrund ihrer strukturellen Anlage als Nord-Süd-Spendeninstrument können Patenschaften als in der globalen Weltgesellschaft situiert beschrieben werden. Als internationales Hilfsinstrument verweisen sie zum einen auf das Zusammenwachsen von Welt und zum anderen auf den spezifischen Problemhorizont gravierender sozialer Disparitäten und ausgeprägter ökonomischer Unterschiede in der Welt. Gleichzeitig werden komplexe weltgesellschaftliche Fragen, z.B. die Frage nach ungleichen Lebensbedingungen, in der Patenschaft auf konkrete Unterstützungsbeziehungen zwischen Menschen in Ländern des Globalen Nordens (hier: jugendliche Patinnen und Paten an deutschen Schulen) und Menschen in Ländern des Globalen Südens (hier: Patenkinder) konkretisiert. Welche Lernerfahrungen in einem derartigen Zusammenhang stattfinden, wurde bislang nicht umfassend erforscht. Im Diskurs um Kinderpatenschaften wird diesbezüglich eine tendenziell unterkomplexe Darstellung entwicklungspolitischer Zusammenhänge in der patenschaftsbezogenen Öffentlichkeitsarbeit problematisiert (Horlemann, 1989; Jeffress, 2002; Scheunpflug, 2005a; Manzo, 2008). In Studien im englischsprachigen Raum wurden bei erwachsenen Patinnen und Paten zudem Konstruktionen eigener Wohltätigkeit sichtbar (Rabbitts, 2013; Ove, 2013). Des Weiteren wurde empirisch aufgezeigt, dass asymmetrische Handlungssettings wie das Spenden mit der Konstruktion asymmetrischer Weltbilder und einer Beförderung von Paternalismus einhergehen (z.B. Asbrand, 2007, 2009). Insgesamt fehlt es in vielerlei Hinsicht jedoch an gesicherten Erkenntnissen zum Lernen im spezifischen Setting der Kinderpatenschaft, wobei insbesondere die Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten bislang nicht Gegenstand empirischer Forschung waren. Vor diesem Hintergrund stand in dem hier skizzierten Forschungsprojekt das Desiderat um das Lernen von Jugendlichen in Deutschland im Zentrum, die als Patinnen und Paten an einer Kinderpatenschaft für ein Kind im Globalen Süden beteiligt sind.

Methodischer Zugang

Die Fragestellung wurde in der Studie über ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren bearbeitet. Ziel war die Rekonstruktion der kollektiven Praxis von Jugendlichen, die gemeinsam (beispielsweise als Schulklassen) eine Patenschaft übernommen haben, sowie die Erfassung der in dieser sozialen Praxis verorteten handlungsleitenden Orientierungen. Hierfür wurden 29 Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer, 2001) mit jugendlichen Patinnen und Paten geführt und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Dieses Vorgehen schließt an die Wissenssoziologie Mannheims (1980) an, der zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen unterscheidet.

Während der Begriff des kommunikativen Wissens auf explizit verfügbare und damit mitteilbare Wissensbestände verweist, wird unter konjunktivem Wissen implizites, handlungsleitendes Wissen verstanden, das Personen selbst nicht reflexiv verfügbar ist. Letzteres wird nach Mannheim im Zuge einer gemeinsamen Handlungspraxis in sogenannten konjunktiven Erfahrungsräumen erworben und ist daher kollektiv geteiltes Wissen. Im Anschluss an diese Unterscheidung wurde in der Auswertung der Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode der Blick auf implizite, handlungsleitende Wissensbestände jugendlicher Patinnen und Paten gerichtet, die in deren patenschaftsbezogener Handlungspraxis sichtbar werden. In einem zweistufigen Auswertungsverfahren wurde in den Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation hierfür ein Wechsel der Analyseperspektive vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ vollzogen. Der Zugang zum patenschaftsbezogenen handlungsleitenden Wissen der jugendlichen Patinnen und Paten – zu deren konjunktiven Wissensbeständen, die auf den Erfahrungen in der Patenschaft basieren – ergab sich in der reflektierenden Interpretation über eine Abwendung vom expliziten Sinngehalt: Nicht *was* die Jugendlichen über ihre Patenschaft erzählen, sondern *wie* sie über ihr Engagement in der Patenschaft sprechen, stand im Fokus der Analyse (Bohnsack, 2010, S. 134ff.). In der reflektierenden Interpretation wurde damit der Modus der Herstellung der geteilten Patenschaftspraxis analysiert und damit konjunktives Wissen rekonstruiert. Die für die Dokumentarische Methode essentielle komparative Analyse des Datenmaterials mündete im Zuge einer abstrahierenden Verdichtung der Rekonstruktionen und unter Zuhilfenahme idealtypischer Konstruktionen in eine Generalisierung in Form einer sinngenetischen Typologie (Bohnsack, 2010, S. 141ff.; Nentwig-Gesemann, 2013; Nohl, 2013). Diese Typologie zeigt die empirische Varianz der handlungsleitenden Orientierungen jugendlicher Patinnen und Paten auf.

Empirische Ergebnisse

Ein erstes zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Patenschaft von den jugendlichen Patinnen und Paten als eine Fürsorgesituation erlebt wird, an welcher sie selbst als Gebende teilhaben und ein Patenkind im Globalen Süden die Rolle des Empfängers der Fürsorgeleistung einnimmt. Im empirischen Material zeigt sich, dass für die Konstruktion dieser Asymmetrie in erster Linie ökonomische Unterschiede zwischen den beiden Seiten entscheidend sind: Während die Jugendlichen sich selbst aufgrund materialer und ökonomischer Überlegenheit das Potenzial zum Helfen zuschreiben, ist das Gegenüber ihrer Perspektive nach durch Hilfsbedürftigkeit gekennzeichnet. Jugendliche Patinnen und Paten in Deutschland konstruieren sich selbst damit in einem asymmetrischen Verhältnis zu der von ihnen unterstützten Person, dem Kind in einem Land des Globalen Südens.

Zweites wichtiges Ergebnis der Studie ist es, dass die Jugendlichen über das Sample hinweg an der Erwartung orientiert sind, dass die Patenschaft das Erleben einer authentischen Beziehungs- und Handlungssituation ermöglicht. Für die Jugendlichen ist es zentral, dass die Patenschaft einen authentischen Handlungskontext etabliert, dass sie sich im Kontext der Patenschaft also tatsächlich als Fürsorgende eines real existierenden Patenkindes empfinden. Sie erwarten in der Patenschaft einen wahrhaften und glaubwürdigen Einblick in eine ihnen sonst nur

bedingt zugängliche Realität. Das Erfahren der eigenen Beteiligung an der Unterstützung des Patenkindes ist Grundlage jeder Auseinandersetzung mit der Patenschaft. Zentral ist die Idee des authentischen eigenen Erlebens von Fürsorge.

Das dritte zentrale Forschungsergebnis sind drei differente Typen von Handlungspraxen jugendlicher Patinnen und Paten, die drei unterschiedliche Formen des Umgangs mit Asymmetrie und Authentizität im Kontext der Patenschaft aufzeigen. Hierbei handelt es sich um den Modus der Konkretisierung, der Generalisierung und der Distanzierung. Die empirischen Ergebnisse zeigen damit, dass nicht eine bestimmte handlungsleitende Orientierung dominiert, sondern unterschiedliche, typische Orientierungen im Umgang mit der Kinderpatenschaft bestehen. Diese drei Orientierungstypen werden im Folgenden jeweils anhand von ein bis zwei beispielhaften Auszügen aus den geführten Diskussionen präsentiert, wenngleich sich die Typen jeweils an verschiedenen Gruppendiskussionen aufzeigen lassen (für eine ausführliche Rekonstruktion der Typen aus dem Gesamtsample der Studie vgl. Wagener, 2018).

Konkretisierung

Eine erste Orientierung im Kontext der Kinderpatenschaft, die idealtypisch anhand verschiedener Gruppendiskussionen des Samples erarbeitet wurde, ist durch Prozesse der Konkretisierung geprägt. Zentrales Merkmal dieses Typs ist eine Fokussierung des konkreten, individuellen Patenkindes, zu dem eine persönliche Fürsorgebeziehung empfunden wird. Beispielhaft illustriert wird die Konkretisierung im Folgenden an einem Auszug der Diskussion von Gruppe Kiebitz³, die sich aus sechs Jungen und Mädchen der sechsten Jahrgangsstufe zusammensetzt. Die Jugendlichen dieser Gruppe kommen in einer bestimmten Passage ihrer Diskussion darauf zu sprechen, dass sie ihrem Patenkind eine Stoffente schenken wollten. Die Jugendlichen beschreiben, dass ihnen gesagt wurde, dass ihr Patenkind Anastasia* Enten gerne mag und sie deshalb überlegt hatten, ihr mit dem Geschenk eine Freude machen zu können.

Em: ja und die Anastasia* wu-wurde uns (.) auch gesucht mag gerne Enten und dann ham wir halt Briefe geschickt und dann ham manche Enten drauf gemalt (.) aber wir wissen jetzt

Aw: |ja un-

nich ob die angekommen sind

Dw: |ja

Aw: |nein und wir

wollten doch noch so (.) also [Name Dw] hatte glaube die (.) Idee so ne kleine Stoffente nur das durften wir dann nicht

Dw: |ja:: aber das durften wir nicht machen wegen

Aw: |ja durften wir-

Dw: dem Zoll

Aw: |ja (.) die ham da nen-

Em: |ja und () und dann müssten die mehr bezahlen und dann kommt=s manchmal auch nicht an

Fm: un deswegen dürfen wir (.) nur Briefe schicken weil das kommt eher durch=n Zoll als irgendwelche Pakete

(Gruppe Kiebitz, Passage Ente, 0:13:22 - 0:14:36, Z. 1-17⁴)

Die Jugendlichen kommen in dieser Sequenz darauf zu sprechen, dass sie ihrem Patenkind Anastasia* eine Stoffente als Geschenk schicken wollten, weil Anastasia* Enten gerne mag. Sichtbar ist in diesem kurzen Ausschnitt, dass die individuellen Wünsche und Interessen des Patenkindes – hier die Begeisterung für Enten – für die Jugendlichen zum Ausgangspunkt ihres Handelns in der Patenschaft werden. Die Jugendlichen sehen ihr Patenkind Anastasia* als ein Individuum mit spezifischen Interessen und es ist ihnen wichtig, diese Interessen zu kennen und im Kontakt mit dem Patenkind zu berücksichtigen. So sind die spezifischen Interessen des Patenkindes Ausgangspunkt der Geschenke, die die Jugendlichen Anastasia* machen wollen. An diesem kurzen Auszug zeigt sich eine Perspektive auf die Patenschaft als eine Fürsorgestruktur für eine konkrete Person, zu der die Jugendlichen eine persönliche Beziehung pflegen. Das Handeln in der Patenschaft erweist sich hier als auf das spezifische Patenkind ausgerichtet.

Eine solche Ausrichtung zeigt sich an verschiedenen Stellen des empirischen Materials, beispielsweise auch in der Diskussion von Gruppe Kakadu, die aus sechs Schülerinnen der dreizehnten Jahrgangsstufe besteht. Die Jugendlichen sprechen darüber, dass sie anderen Personen ein Foto ihres Patenkindes Benny* zeigen wollten und dabei das Gefühl hatten, das Patenkind sei ihr „kleines Kind“ und „ihr eigenes Baby“.

Aw: Weil ich weiß noch ähm als Markus oder wer war das? Keine Ahnung in facebook gepostet hat hey hat noch jemand das Benny* Foto weil ich brau- also ich würd es grad meinen Eltern

Bw: |ja das war ich

Aw: |ach so das warst du @(.)@

Bw: |@das war ich@

TN: |@(.)@ ((mehrere TN))

Aw: oder ich weiß nicht irgendjemand wollte das zeigen und dann dacht ich auch das is also wie so unser kleines Kind irgendwie(.) unser eigenes Baby@ @(.)@

(Gruppe Kakadu, Passage Erlebnis, 00:11:18 - 0:18:13, Z. 56-65)

Die an den Auszügen von Gruppe Kiebitz und Gruppe Kakadu aufgezeigte Fokussierung des konkreten Patenkindes ist typisch für einen am gesamten empirischen Material der Studie herausgearbeiteten Modus der Konkretisierung, in dem die Patenschaft als eine konkrete Fürsorgebeziehung verstanden wird. Das Patenkind wird als authentisches Gegenüber gesehen und das eigene Fürsorgehandeln wird in eine als authentisch empfundene individuelle Beziehung eingebunden. Diese Beziehung ist mit einer gewissen Verantwortlichkeit verbunden. Die Jugendlichen sind daran orientiert, dass sie Verantwortung für das Wohlergehen *ihrer* Patenkindes übernehmen.

Generalisierung

In einer zweiten typischen Orientierung, die ebenfalls idealtypisch anhand verschiedener Gruppendiskussionen des Samples gebildet wurde, ist die Generalisierung von der Fürsorgestruktur der Patenschaft auf ein Fürsorgeverhältnis zwischen Globalem Norden und Süden zentral. Illustriert wird diese Orientierung an einem Auszug von Gruppe Albatros, die aus fünf Schülerinnen

der Jahrgangsstufen acht bis zehn besteht. Die Jugendlichen sprechen kurz nach Beginn der Diskussion über ihre Patenkinder und darüber, was sie mit ihren Spenden für diese bewirken möchten.

Bw: gar nich typisch ist dass es sowas gibt (.) aber auch ähm dass die ganze L- dass die ganze Lebenssituation und die Lebensverhältnisse einfach besser werden das heißt dass die Nahrung ausreicht die (.) die Klamotten ausreichen einfach diese Grundaustattung auch (1) ähm gegeben ist und (.) ja deswegen also es kommen auch es sind auch ziemlich viele ähm (.) verschiedene also viele ver-verschiedene Persönlichkeiten aus verschiedenen ähm Teilen der (.) Welt eben bei uns als Patenkinder da (.)eine kommt aus Hawaii °glaube°

?w: (Haiti*)

Bw: (Haiti* Haiti* ä:hm (.) aus Sri Lanka* und aus

Dw: (Sambia*)

Bw: (Sambia* (.) genau (.) und da merkt man schon dass (.) die Entwicklungsländer da ziemlich also dass es wirklich überall Probleme gibt (und auch) überall geholfen werden sollte und muss (.) und es ziem-ziemlich vielfältig auch ä:hm (.) vor sich geht °ja°

Y: //mhm//

Aw: Also es ist halt irgendwie auch ein Problem wenn man (.) äh wir können uns hier gar nicht vorstellen was für ein Leben die führen weil wir hier wirklich in so=ner modernen Welt leben und alles (.) ja technisch gesehen oder allgemein sehr entwickelt ist ähm Mobilität und halt (.) ähm ja ((stockend)) man sich das so ä:hm also so=nen Leben gar nicht vorstellen kann weil=s ja wirklich (2) ähm ich weiß (nicht) am Existenzminimum leben und es wie so=nen Draht

Y: //mhm//

seil eig- ist eigentlich

Aw: weil sie oft auf die kleinsten (.) ä:hm ja auf auf kleinste Dinge (einfach) angewiesen sind (.) ä:hm öde:r oft als Kinder schon arbeiten müssen um überhaupt überleben zu können und dass halt ähm ja wirklich dass die ganze Familie zusammen hält

(Gruppe Albatros, Eingangspassage, 0:00:52 - 0:07:36, Z. 68-100)

Im Gespräch über die Ziele des eigenen Handelns beschreiben die Jugendlichen, dass sie mit ihren Patenschaftsbeiträgen eine Verbesserung der Lebensverhältnisse und konkret die Sicherstellung von Nahrung und Kleidung – subsumiert unter dem Begriff der Grundaustattung – bewirken möchten. Sie kommen an dieser Stelle auf Lebensbedingungen in anderen Teilen der Welt sowie konkret auf sogenannte „Entwicklungsländer“ zu sprechen. Die in der Patenschaft geleistete Unterstützung wird hier in den Kontext von defizitären Lebensumständen in Ländern des Globalen Südens gestellt, die nach Annahme der Jugendlichen

durch ein Ringen um Existenzsicherung bestimmt sind. Die Ausführungen zu großen Differenzen hinsichtlich des Lebensstandards und zum Leben am Existenzminimum, welches sich Menschen in Deutschland nach Einschätzung der Jugendlichen nicht vorstellen können, verweist auf eine dichotome Vorstellung von Welt, in der die „moderne Welt“ aller (potenziellen) Spendenden im Norden dem Leben „am Existenzminimum“ der bedürftigen Menschen im Süden gegenübersteht.

Diese Sequenz steht beispielhaft für weitere Stellen im empirischen Gesamtmaterial, in denen nicht nur eine durch Mangel und extreme Armut bestimmte Wahrnehmung des Globalen Südens sichtbar wird, sondern auch eine hierarchische Kontrastierung von Nord und Süd vollzogen wird: So wird dem Süden eine pauschale Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben, welche durch Unterstützung aus dem als wohlhabend wahrgenommenen Globalen Norden gelindert werden kann. Die Bedürftigkeit des Patenkindes wird im Typ der Generalisierung damit als beispielhaft für die Bedürftigkeit der Menschen im Globalen Süden interpretiert und die Patenschaft als ein authentisches Abbild globaler Verhältnisse gesehen. Das Patenkind steht hier damit nicht als reale Einzelperson im Fokus, sondern repräsentiert vielmehr einen als defizitär wahrgenommenen Globalen Süden. Dieser Typ ist dadurch bestimmt, dass der Globale Süden als generalisiertes Gegenüber wahrgenommen wird und das Fürsorgehandeln in der Patenschaft entsprechend auf ein unspezifisches Kollektiv ausgerichtet ist. Die Fürsorgestruktur der Patenschaft wird so auf ein Fürsorgeverhältnis zwischen Nord und Süd generalisiert.

Distanzierung

Die dritte typische Orientierung ist die Distanzierung. Dieser Typ, der durch eine Abwendung von der Patenschaft gekennzeichnet ist, wurde ebenso wie die anderen beiden Typen idealtypisch anhand von mehreren Gruppendiskussionen erarbeitet und soll im Folgenden an einem Auszug von Gruppe Papagei illustriert werden. Die Gruppe besteht aus drei Schülerinnen der dreizehnten Jahrgangsstufe. In der folgenden Passage unterhalten sich die Jugendlichen über den Briefkontakt zu Ihrem Patenkind.

Aw: ne ich auch nicht wir ham ja dann den einen Brief geschrieben so was bei uns so zum Essen gibt so Rostbratwurst mit Kraut* und so und

Cw: (ja (.) @

Aw: das halt das @bei uns so@ berühmtes Essen ist sozusagen da ham wir die auch gefragt was bei

Cw: (lecker)

Aw: denen so zum Essen gibt aber ich weiß gar nicht ob die=s dann in dem zweiten Brief geschrieben hat (1) ich glaub=s

Bw: (ich glaub nicht

Aw: war da gar nicht drin da ham die dann nur darüber berichtet dass (.) Kate* halt in die Schule geht (.) lesen lernt

(Gruppe Papagei, Passage „Malawi“, 00:40:39 - 0:44:13, Z. 30-40)

In diesem Auszug sprechen die Schülerinnen über eine aus ihrer Sicht unzureichende Informationslage zum Patenkind. Sie fühlen sich nicht ausreichend informiert und wünschen sich mehr

und detailreichere Informationen. Sie disqualifizieren als Informationsquelle insbesondere den Briefkontakt, weil dieser ihnen nicht die erwünschten Informationen liefert. Es zeigt sich hier eine unbefriedigte Erwartungshaltung nach einem authentischen Einblick in das Leben des Patenkindes. Wie sich hier und auch im Fortgang der Sequenz zeigt, bemängeln die Jugendlichen, dass in den Briefen des Patenkindes nicht auf von ihnen zuvor gestellte Fragen Bezug genommen wird, dass die Briefe also nicht aufeinander aufbauen und keinen tatsächlichen Diskurs darstellen. Damit wird die Authentizität des Briefkontaktes angezweifelt. Es zeigt sich eine deutliche Skepsis bezüglich der Glaubwürdigkeit der Patenschaft und der Beziehung zum Patenkind. Die Jugendlichen, so wird es in dem Auszug deutlich, erfahren sich selbst in der Patenschaft nicht als real handelnd.

Der Distanzierungstyp, in dem dieser Diskussionsauszug typologisch verortet ist, unterscheidet sich von den anderen beiden Typen zentral darin, dass die Patenschaft nicht als authentische Beziehungs- und Handlungssituation aufgefasst wird. Die Glaubwürdigkeit der in der Patenschaft vermittelten Informationen wird angezweifelt und es wird keine reale Teilhabe an einem Unterstützungs- oder Fürsorgeverhältnis empfunden. Im Zuge dieser Zurückweisung der Authentizität der Patenschaft werden die eigenen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten relativiert und es kommt nicht zu einer Beschäftigung mit der in der Kinderpatenschaft konstituierten Fürsorgesituation. Im Kontrast zu den anderen Typen wird das Prinzip der Wohltätigkeit bei diesem Typ nicht handlungsleitend, es findet vielmehr eine Distanzierung statt.

Diskussion: Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften?

Die Ergebnisse zu handlungsleitenden Orientierungen Jugendlicher in Kinderpatenschaften werfen die Frage auf, inwiefern durch eine Beteiligung an Patenschaften weltgesellschaftlich bzw. global gelernt werden kann. Wie oben beschrieben sind Kinderpatenschaften mit der Erwartung und dem Anspruch verbunden, mitgängiges Lernen bezüglich globaler Herausforderungen und insbesondere bezüglich sozialer Disparitäten in der Welt zu ermöglichen. Dieser Erwartungshorizont wird zunächst vor allem seitens der Organisationen betont, die Kinderpatenschaften vermitteln. Er erhält vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Schule aber eine besondere Relevanz, wenn Patenschaften im schulischen Kontext vermittelt werden.

Die Orientierungen der jugendlichen Patinnen und Paten sind über das Sample hinweg durch asymmetrische Fürsorge- und Wohltätigkeitsperspektiven geprägt, was auf die Wirkmächtigkeit der strukturellen Anlage der Kinderpatenschaft als Spendenbeziehung verweist. Dieser Befund ist insofern wenig überraschend, als dass die Bedeutung impliziter Strukturen sozialer Handlungspraxen, von Trembl (1982) als strukturelle Erziehung beschrieben, empirisch bereits mehrfach aufgezeigt wurde (Asbrand, 2009; Kater-Wettstädt, 2015). Für den Kontext der Kinderpatenschaft wird hieran deutlich, dass es nicht zu einem Aufbrechen und einer Infragestellung stereotyp-asymmetrischer Vorstellungen von Entwicklungsfragen kommt. Ebenso spiegelt sich die Anlage der Patenschaft als direkte und persönliche Fürsorgebeziehung darin wider, dass die jugendlichen Paten an der Idee des eigenen authentischen Erlebens von Fürsorge orientiert sind. Die Jugendlichen erwarten von der Patenschaft einen Zu-

gang zu wahrhaften Informationen, die ihnen außerhalb der Patenschaft nicht zugänglich sind. Dass in konkreten Beziehungen, Erlebnissen und Situationen gewonnene Eindrücke immer nur partikularen Charakter haben können, kommt dabei nicht in den Blick.

Im rekonstruierten Typ der Konkretisierung kommt die Bedürftigkeit des Patenkindes als individuelle Notlage eines bekannten Menschen in den Blick und wird durch persönliche Fürsorge bearbeitet. Die Auseinandersetzung und damit das Lernen bleiben in diesem Typ auf den sozialen Nahbereich konzentriert. Im globalen Kontext wird hier im Modus eines Übertrags der sozialen Prinzipien von Gemeinschaften des Nahbereichs agiert. Die Unterstützungsbeziehung wird damit aus komplexen globalen Zusammenhängen gelöst und nicht in einen allgemeineren Zusammenhang, beispielsweise zu komplexen Hintergründen von Entwicklungsproblemen oder Ansätzen zu deren Überwindung, gestellt.

Die als Generalisierungspraxis rekonstruierte Orientierung an einem dichotom-hierarchisierten Weltbild basiert auf globalräumlichen Ordnungsvorstellungen, nach welchen soziale sowie ökonomische Differenzen über die Konstruktion räumlicher Zugehörigkeiten begründet werden. Diese Orientierung verweist auf eine unterkomplexe Konzeptualisierung der Weltgesellschaft. Wahrgenommene Disparitäten kommen hier als Unterschiede zwischen verschiedenen, voneinander abgrenzbaren Gesellschaften und nicht – wie es für die Erfahrung von Weltgesellschaft zentral wäre (Werron, 2011, S. 24) – als interne Differenzen einer Weltgesellschaft, d.h. als Ausdruck innergesellschaftlicher Heterogenität, in den Blick.

Damit stellen die beiden Typen Konkretisierung und Generalisierung zwei empirisch rekonstruierte Formen des Umgangs mit weltgesellschaftlicher Komplexität dar, die in unterschiedlicher Weise dysfunktional für eine abstrakte Erschließung komplexer weltgesellschaftlicher Zusammenhänge sind. In der Konkretisierung erhält die globale Dimension der asymmetrischen Fürsorgesituation der Patenschaft aufgrund der Fokussierung des Nahbereichs keine Relevanz, während die Einordnung der Patenschaft in ein pauschalisiertes Hierarchieverhältnis zwischen Norden und Süden nicht auf die Komplexität globaler Entwicklungsfragen bezogen ist. Sowohl Konkretisierung als auch Generalisierung sind daher Reduktionsformen, in denen die Komplexität der sozialen Frage des Zusammenlebens von Menschen in weltweiter Dimension nicht in den Blick kommt.

Diese beiden Reduktionsformen basieren auf der Erfahrung der Patenschaft als authentischer Handlungssituation. Der Typ der Distanzierung hingegen ist durch eine Abwendung von der Patenschaft und globalen Fragen angesichts mangelnder Authentizität gekennzeichnet. Er verweist damit gerade nicht auf Prozesse weltgesellschaftlichen Lernens, sondern zeigt vielmehr auf, dass die Patenschaft bestimmte, auf Authentizität beruhende Umgangsweisen mit Komplexität evoziert und andere, abstraktere Zugänge zu weltgesellschaftlichen Fragen tendenziell verstellt. Abseits der authentischen Erfahrung eröffnet die Patenschaft offenbar keine Perspektiven für eine Auseinandersetzung mit Weltgesellschaft.

Insgesamt zeigen die empirischen Gesamtergebnisse, dass die Erfahrung des konkreten Helfens in der Kinderpatenschaft und damit auch die Erfahrung von Asymmetrie nicht mit Blick auf die Komplexität globaler Problemlagen und weltweiter

Entwicklungsherausforderungen reflektiert werden. In der Erfahrung der Kinderpatenschaft ergeben sich keine abstrakten Erkenntnisprozesse im Hinblick auf die Komplexität der Weltgesellschaft. Dieser Befund verweist auf die besondere Relevanz der strukturellen Anschlussfähigkeit einer Lerngelegenheit an die Komplexität der Weltgesellschaft. Das Lernsetting Kinderpatenschaft wird der Komplexität globaler Herausforderungen nicht gerecht.

Dieses Ergebnis darf allerdings nicht zu dem Schluss verleiten, dass Kinderpatenschaften eine schlechtere Spendenform darstellen als andere Formen der Spendenakquise. Über durch andere Formen des Spendens evozierte Lernprozesse liegen bisher keine Forschungsergebnisse vor. Hier sind weitere Untersuchungen nötig. Jedoch wird häufig gerade von Organisationen, die mit Kinderpatenschaften arbeiten, der mit diesen vermeintlich einhergehende Lerneffekt betont (Scheunpflug, 2005b). Über dieses Argument wird zudem die Vermittlung von Kinderpatenschaften und damit letztlich die Spendenakquise an Schulen ermöglicht. Hier geben die Ergebnisse der Studie Anlass zu einer deutlich skeptischen Einschätzung. Die Organisationen, die in Deutschland Kinderpatenschaften vermitteln, unterscheiden sich in ihrem Werbeauftritt und in der Form der Kommunikation der Patenschaft gegenüber den Patinnen und Paten, insbesondere in der Präsentation der Patenkinder, deutlich voneinander. Zwar waren neben kleineren Initiativen und Vereinen auch weitgehend alle großen Organisationen, die in Deutschland Kinderpatenschaften vermitteln, Teil des Samples der Studie, jedoch wurde der Frage nach den Lernerfahrungen nicht systematisch unter Berücksichtigung der vermittelnden Organisation nachgegangen. Der sich aus dem empirischen Material ergebende Eindruck, dass die Form der Präsentation als Kinderpatenschaft jene Unterschiede in der didaktischen Gestaltung der Patenschaft überdeckt, muss daher in weiteren Untersuchungen noch bestätigt werden.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auf der Dissertation der Autorin zum Lernen in Kinderpatenschaften (vgl. Wägener, 2018).
- 2 Das Forschungsprojekt konnte dank der ideellen und materiellen Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt werden.
- 3 Den Gruppendiskussionen im Sample wurden zur Anonymisierung fiktive Namen gegeben. Zudem wurden alle personen- und ortsbezogenen Daten vollständig anonymisiert und teilweise maskiert. Die Ersetzung von Eigennamen, die die Anonymität der Beforschten gefährden könnten, durch fiktive Namen wird durch ein * gekennzeichnet.
- 4 Aus Formatierungsgründen kann die Zeilenanzahl in diesem und in den folgenden Transkriptauszügen von den Zeilenangaben im Original abweichen.

Literatur

- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – Eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.
- 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 und New York: Waxmann.

- Bangert, K. (2000). Patenschaft als Partnerschaft. Zusammenfassung für den schnellen Überblick. In World Vision Deutschland e. V., World Vision Schweiz & World Vision Österreich (Hrsg.), *Kinderpatenschaften. Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung?* (S. 9). Friedrichsdorf: World Vision Deutschland e.V.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske und Budrich.
- Horlemann, J. (1989). *Kindernot und Patenglick. Zur Öffentlichkeitsarbeit von Kinderpatenschaftsorganisationen*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Jefferess, D. (2002). For Sale – Peace of Mind: (Neo-) Colonial Discourse and the Commodification of Third World Poverty in World Vision's 'Teletons'. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 16(1), 1–21.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster und New York: Waxmann.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manzo, K. (2008). Imaging Humanitarianism: NGO Identity and the Iconography of Childhood. *Antipode*, 40(4), 632–657.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ove, P. (2013). *„Change a life. Change your own“: Child sponsorship, the discourse of development, and the production of ethical subjects*. Dissertation. Vancouver: University of British Columbia.
- Rabbitts, F. (2013). *„Nothing is whiter than white in this world“: Child sponsorship and the geographies of charity*. Dissertation. Exeter: University of Exeter.
- Scheunpflug, A. (2005a). *Die öffentliche Darstellung von Kinderpatenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme aus entwicklungspädagogischer Sicht*. Zugriff am 30.01.2017 http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/forschung_2005/06_05/Kinderpatenschaften.pdf
- Scheunpflug, A. (2005b). Die Persönlichkeitsrechte der Kinder achten. Anforderungen an eine entwicklungspädagogisch sensible Darstellung von Kinderpatenschaften. *Zeitschrift Entwicklungspolitik*, 16/17, 51–55.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008* (S. 11–21). Bonn.
- Thiesbonenkamp, J. (2007). Kinderpatenschaften. Eine ethisch anspruchsvolle und populäre Unterstützungsform. In Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) (Hrsg.), *Ethik im Fundraising. Kinderpatenschaften, Selbstverpflichtungen und weitere Spannungsfelder* (S. 17–21). Berlin.
- Treml, A. (1982). *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wägener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179–180). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Werron, T. (2011). Das Konzept der „Weltgesellschaft“ – sozialwissenschaftliche Perspektiven und Positionen im Überblick. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 19–33). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Dr. Marina Wägener

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in der Weltgesellschaft, insbesondere Weltbürgerliche Bildung sowie Rekonstruktive Sozialforschung.

Nina Brendel

Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie zu Weblogs im Geographieunterricht

Zusammenfassung

Obgleich Reflexionsprozessen im Globalen Lernen eine wichtige Rolle zukommt, wurden sie in diesem Kontext bislang noch kaum untersucht. Die hier vorgestellte Studie hat zum Ziel, Reflexionsniveaus im Kontext Globalen Lernens bestimmbar zu machen und zeigt Einflussfaktoren auf, die sich förderlich oder hemmend auf die Reflexionsleistung von Lernenden auswirken.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Reflexion, Weblogs, Geographieunterricht*

Abstract

Although reflection is a key element in global education, there is only little research in this area until today. The study aims at determining levels of reflection in the context of global education and exposes factors that increase or decrease student reflection.

Keywords: *Global education, reflection, weblogs, geography education*

Einleitung

Viele Herausforderungen, die Prozesse der Globalisierung Kindern und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt abverlangen, erfahren eine Verstärkung durch die zunehmende Digitalisierung vieler Lebensbereiche: Sachverhalte umfassen nicht nur multiple Maßstabsebenen, die sich durch systemische Wechselwirkungen zwischen Handeln des Individuums und Prozessen auf globaler Ebene auszeichnen. Es gilt zudem ein Übermaß an Informationen in Kontexte einzuordnen, Komplexität und Unsicherheiten entgegenzutreten sowie kontroverse Perspektiven und Konstruktionen zu durchblicken. Der Kompetenz, Inhalte nicht nur wiedergeben zu können, sondern sie vertieft zu durchdenken, dabei Wechselbeziehungen und Widersprüche zu beleuchten, um so zu einer kritischen Stellungnahme zu gelangen, kommt vor diesem Hintergrund große Bedeutung zu. Der Entwicklung und Förderung dieser Reflexionskompetenz wird daher im Globalen Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Allerdings liegen bislang noch kaum Erkenntnisse darüber vor, wie tiefgreifend Lernende tatsächlich über Themen nachhaltiger

Entwicklung reflektieren und wie Lehrende diese Reflexionsprozesse einerseits diagnostizieren und andererseits fördern können.

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Im Globalen Lernen sowie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird Prozessen der Reflexion eine herausgehobene Bedeutung zugewiesen: Scheunpflug weist bereits 2001 darauf hin, dass „[e]thische Reflexion, Selbstreflexion und das Nachdenken über die Grundlagen von Kultur und Gesellschaft [...] wichtige Aufgaben Globalen Lernens“ (S. 97) darstellen. Die Förderung von Reflexionskompetenz sieht Asbrand (2009) gar als wesentliches Unterscheidungsmerkmal schulischen zu außerschulischen Lernens und postuliert auf Basis ihrer Studienergebnisse eine stärkere Reflexionsorientierung im (gymnasialen) Schulunterricht im Bereich Globalen Lernens. Speziell im Kontext eines (werteorientierten) Geographieunterrichts sieht Applis (2012, S. 12) das primäre Ziel Globalen Lernens in der „Vermittlung/Diskussion/Reflexion von Haltungen gegenüber Mitmenschen und Umwelt“.

Ähnliche Attribuierungen sind im Kontext der BNE festzustellen: So werden Reflexion und Reflexivität als zentrale Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung betrachtet (u. a. Bormann & Haan, 2008; Hallitzky, 2008; Lorenz, 2008; Rieckmann, 2010). Das interdisziplinäre Forscherteam des KOM-BiNE-Projekts versteht Reflexion dabei als wesentlichen Kompetenzbereich einer BNE, „um sich mit sich selber, mit dem eigenen Wissen und Können, den Werthaltungen sowie Gefühlen kritisch auseinanderzusetzen“ (Rauch, Streissler & Steiner, 2008, S. 16) sowie die eigenen Handlungen kritisch zu betrachten. Lehrende sollten daher eine „Reflexionsorientierung“ bei Schülerinnen und Schülern fördern (ebd., S. 15). Allerdings bietet diese Studie keine Definition des Reflexionsbegriffs an und lässt offen, was unter Reflexionsorientierung zu verstehen ist – und wie sie zu fördern ist. Auch das Kompetenzmodell zur Bewertungskompetenz aus der Biologiedidaktik (Eggert & Bögeholz, 2006), sieht Reflexion als zentrales Element im Modell verankert, untergliedert in unterschiedliche Reflexionsniveaus. Intransparent bleibt jedoch auch hier, auf welcher theoretischen Grundlage diese Niveaus hergeleitet werden und nach welchen Kriterien sie bestimmt werden können. Eine praxisnahe Orientierungshilfe, wie globales Lernen und

BNE Eingang in Lehr-/Lernkonzepte finden können, wird mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ (KMK & BMZ, 2016) vorgelegt. Darin werden drei Kernkompetenzen ausgewiesen: „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“. Der Reflexion kommt insbesondere im Bereich „Bewerten“ eine Schlüsselrolle zu. So sind Lernende zum einen gefordert, „eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung [...] zu reflektieren“ (S. 95) und zum anderen „durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung [zu] beziehen“ (ebd., S. 95). Wie Reflexion in diesem Kontext allerdings definiert oder operationalisiert wird, wird weder an dieser noch an anderen Stellen im Orientierungsrahmen dargelegt.

Dass eine generelle Stärkung der Reflexion(-sorientierung) angestrebt werden sollte, scheint demnach Konsens zu sein (Applis, 2012; Asbrand, 2009). Darüber hinaus beobachtet Kater-Wettstädt (2015) in ihrer Studie zu Handlungsaufforderungen im Unterricht „Unterschiede hinsichtlich der Reflexionsniveaus“ (S. 251) der Lernenden. Wie auch bei den oben angeführten Studien wird hier demnach eine Abstufung von Reflexion angenommen, jedoch nicht ausgeführt, wie diese Niveaus zu charakterisieren sind oder auf Grundlage welcher Kriterien sie bestimmt werden können. Dies erscheint jedoch als wesentlicher erster Schritt, um Reflexionskompetenz bzw. -performanz im Globalen Lernen zu bestimmen und daraus gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten.

Hierzu trägt auch eine terminologische Unschärfe bei: Obwohl in der Literatur Einigkeit zu bestehen scheint, dass Reflexion und Reflexivität ein wesentliches Element des Globalen Lernens und einer BNE darstellen, werden die Begriffe doch kaum definiert oder zu einschlägigen Konzepten in Bezug gesetzt. Daher erscheint es sinnvoll, zunächst darzulegen, welchem Verständnis von Reflexion und Reflexivität sich die hier vorgestellte Studie verpflichtet.

Im Bereich der reflexionsbezogenen Forschung lassen sich zwei zentrale Konzepte von Reflexionsprozessen unterscheiden: das reflexive Denken als vertieftes Nachdenken über Inhalte, basierend auf dem Werk von John Dewey (1933), und die reflexive Praxis als Reflexion des eigenen Handelns und Handlungsalternativen nach Donald Schön (1983). Zudem gibt es eine Vielzahl an Stufenmodellen zur Erfassung von Reflexionsprozessen (Bain, Ballantyne & Packer 1999; Chen, Wei, Wu & Uden, 2009; Zimmermann & Welzel 2008; Abels, 2011), die teils stärkere teils schwächere Bezüge zu diesen beiden Konzepten aufweisen.¹ Inwieweit sich diese Stufenmodelle eignen, um auch reflexives Denken im Bereich Globalen Lernens bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung zu diagnostizieren, wurde bislang noch nicht untersucht.

Diese Beobachtung legte den Grundstein für die im Folgenden vorgestellte Studie. Die Forschungsfrage wurde auf Basis der dargelegten Erkenntnisse aus Theorie und Empirie wie folgt formuliert:

„Welche Ausprägungsgrade von reflexivem Denken lassen sich bei Schüler/innen im Kontext Globalen Lernens mittels Weblogs erkennen und welche Faktoren bedingen diese?“

Ziel der Untersuchung ist es zunächst, Reflexion im Bereich BNE und Globales Lernen bestimmbar zu machen und in einem weiteren Schritt Faktoren zu benennen, die sich förderlich oder hemmend auf die Reflexion von Lernenden

auswirken. Dabei wurden Ergebnisse vorangegangener Studien zu Einflussfaktoren auf reflexives Denken wie Reflexionsimpulse (Song & Grabowski, 2005; Davis, 2000), Weblogs als förderliche Lernumgebung (Lin & Yuan, 2006; Richardson, 2011; Xie, Ke & Sharma, 2008; Yang, 2009; Hramiak, Boulton & Irwin, 2009) oder kollaboratives Lernen (Vaiyavutjamai et al. 2012; Al-fadda & Al-yahya 2010) in das Studiendesign einbezogen.

Anschließend soll analysiert und diskutiert werden, unter welchen Bedingungen und mithilfe welcher Strategien gezielte Reflexionsförderung im Kontext Globalen Lernens gestaltet werden kann. Da der Schwerpunkt dieses Artikels auf der Diskussion der Ergebnisse und ihrer Relevanz im Rahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung liegt, sollen methodische Grundlagen nur in Kürze skizziert werden (eine ausführliche Darstellung findet sich bei Brendel, 2017).

Forschungsmethodisches Vorgehen

Anders als theoretisch hergeleitete Kompetenzmodelle setzt diese Studie nicht bei hypothetisch erreichbaren Reflexionsstufen an. Vielmehr zielt das Forschungsinteresse darauf ab, Reflexionsprozesse zu analysieren, die in realen Unterrichtssituationen von Lernenden gezeigt werden (Performanz). Aus diesen Gründen wurden als Erhebungssetting konkrete Unterrichtsprojekte gewählt, in denen Themenbereiche des Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt wurden. Da diese Themenkomplexe insbesondere im Geographieunterricht auftreten (Ohl, 2013), wurden vier lehrplankonforme Unterrichtsreihen im Rahmen des Erdkundeunterrichts von Oberstufenkursen an drei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen untersucht. Damit wurde zwar die grobe Ausrichtung der Unterrichtsreihen festgelegt, insofern dass sie sich mit Inhalten des Globalen Lernens beschäftigen sollten. Die konkrete inhaltliche, methodische und didaktische Ausgestaltung der Reihe verblieb jedoch vollständig in der Freiheit und Verantwortung der unterrichtenden Lehrkräfte.

Da eine möglichst reflexionsförderliche Lernumgebung zugrunde gelegt werden sollte, wurden Weblogs als digitale Lerntagebücher eingesetzt. Die 64 Schülerinnen und Schüler der vier teilnehmenden Klassen wurden gebeten, für die Dauer der Reihe den Geographieunterricht in einem persönlichen Weblog zu reflektieren und Weblogs der anderen Lernenden der Klasse zu kommentieren. Um u.a. Hintergrundinformationen zum Unterrichtsgeschehen sowie eine Einschätzung der Reflexionsleistungen der Lernenden aus Sicht der Lehrkräfte einzuholen, wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer der Klassen gebeten über den Unterricht zu reflektieren. Anders als bei den Schülerinnen und Schülern standen dabei nicht Reflexionen über die Unterrichtsinhalte im Zentrum (im Sinne reflexiven Denkens nach Dewey, 1933), vielmehr waren die Lehrkräfte im Sinne eines reflective practitioners (Abels, 2011; Schön, 1983) aufgefordert, in einer Art professionellem Lehrtagebuch das eigene Lehrerhandeln, Konsequenzen und Alternativen reflexiv zu betrachten. Vorab wurden mit den Lehrkräften zudem qualitative leitfadengestützte Interviews geführt, um Kontextinformationen zum Stellenwert von Reflexionsprozessen einerseits und Globalem Lernen andererseits für den eigenen Geographieunterricht zu erheben sowie eine Einschätzung zum Unterrichten mit digitalen Medien zu erhalten.

Hierdurch sollten weitere Hinweise auf reflexionsfördernde und -hemmende Faktoren aufgedeckt werden.

Die Auswertung der durch die verschiedenen Erhebungsinstrumente erhobenen Daten konzentrierte sich in erster Linie auf die Bestimmung von Reflexionsstufen in den Weblogs der Schülerinnen und Schüler. In einem induktiv-deduktiven, zirkulären Verfahren wurde mithilfe der skalierenden Strukturierung (Mayring, 2010) ein etabliertes Reflexionsstufenmodell nach Bain, Ballantyne und Packer (1999) und die Überarbeitung nach Chen u.a. (2009) auf die Daten angewandt. Erkenntnisse aus der Codierung flossen wiederum in eine Überarbeitung des Reflexionsstufenmodells ein, sodass schließlich ein Stufenmodell zu reflexivem Denken im Globalen Lernen destilliert wurde (siehe Abb. 1). Die Einflussfaktoren auf die Performanz reflexiven Denkens wurden gemäß triangulierender Methodik auf Grundlage der qualitativen Analyse (offene Codierung, skalierende Strukturierung und zusammenfassende Inhaltsanalyse) der Lehrerinterviews, Lehrerweblogs sowie Schüler/-innen- und Lehrendenfeedbacks analysiert und in Bezug auf die diagnostizierten Stufen reflexiven Denkens interpretiert.

Ausgewählte Ergebnisse

Grundlegend verfolgte die hier vorgestellte Studie zwei Ziele: Zum einen sollten Ausprägungsgrade reflexiven Denkens bei Schülerinnen und Schülern im Kontext Globalen Lernens diagnostiziert werden, zum anderen sollten Einflussfaktoren auf deren Reflexionsperformanz bestimmt und Strategien zu Reflexionsförderung entwickelt werden.

Bestimmung von Ausprägungsgraden reflexiven Denkens im Kontext Globalen Lernens

Um reflexives Denken bei Lernenden im Kontext Globalen Lernens zu diagnostizieren, wurde mit dem oben erwähnten induktiv-deduktiven Codiervorgang ein Stufenmodell entwickelt (Abb. 1).

Im Rahmen dieser explorativen Studie diente es als adäquates Instrument zur Bestimmung der Ausprägungsgrade reflexiven Denkens bei Lernenden und beantwortet so den ersten Teil der Fragestellung. Hierbei zeigte sich eine große Heterogenität in den Ausprägungsgraden reflexiven Denkens – sowohl unter den Schülerinnen und Schülern derselben Klasse als auch zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden.

Um die Gründe für diese Heterogenität in Erfahrung zu bringen, wurden aus der Auswertung und Interpretation der Daten reflexionsfördernde und – hemmende Faktoren isoliert, die den zweiten Teil der Fragestellung adressieren.

Einflussfaktoren auf reflexives Denken im Kontext dieser Studie

Im Zuge der vier untersuchten Unterrichtsprojekte konnten acht Faktoren ermittelt werden, die sich im Kontext Globalen Lernens förderlich oder hinderlich auf reflexives Denken bei Schülerinnen und Schülern ausgewirkt haben² (Brendel, 2017):

1. geographischer Fachinhalt
2. Lehrkraft
3. Lebensweltbezug
4. Unterrichtsmethoden
5. Geschlecht
6. Partizipation
7. Kommunikation
8. Lernumgebung

Obgleich sich aus allen acht Faktoren wesentliche Erkenntnisse für den Lernbereich Globale Entwicklung ergeben, sollen im Folgenden die Faktoren geographischer Fachinhalt, Unterrichtsmethoden, Lebensweltbezug und Partizipation exemplarisch einer ausführlicheren Betrachtung unterzogen werden, da sich aus ihnen besonders eindrucksvolle Implikationen für das Globale Lernen ergeben.

Reflexionsstufe		Kriterien zur Bestimmung der Reflexionsstufe
Stufe 1: Wiedergabe		<i>reine Reproduktion der Unterrichtsinhalte (keine Reflexion)</i>
Stufe 2: Bezug nehmen		<i>Die Schülerin oder der Schüler:</i> - transformiert oder konzeptualisiert die Unterrichtsinhalte geringfügig - äußert eine Beobachtung oder Meinung, jedoch ohne Begründung oder Folgerung - stellt rhetorische Fragen ohne Antwort - drückt Gefühle aus - <u>nennt Lernzuwachs</u>
Stufe 3: Zusammenhänge	3a: Begründung	<i>Die Schülerin oder der Schüler:</i> - begründet Prozesse oder Sachverhalte oberflächlich, Handlungsbedarf wird erkannt - <u>Urteil mit simpler Begründung</u>
	3b: Vernetzung	<i>Die Schülerin oder der Schüler:</i> - stellt persönlichen Zusammenhang zu den Inhalten her, z. B. durch Verbindung mit Vorwissen oder eigenen Erfahrungen - versucht oberflächlich Wechselbeziehungen darzustellen
Stufe 4: Beurteilung		Voraussetzung: Konzeptualisierung auf gehobenem Niveau <i>Die Schülerin oder der Schüler:</i> - verknüpft Inhalte mit z. B. Theorien oder persönlichen Erfahrungen - führt vertiefte Begründungen für Prozesse, Sachverhalte oder eigene und fremde Handlungen an - analysiert ein Problem, sucht nach Antworten und Alternativen, spekuliert oder stellt Hypothesen auf - untersucht den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis - <u>erkennt die Komplexität des Sachverhalts</u>
Stufe 5: (Re-)Konstruktion		Voraussetzung: Konzeptualisierung auf hohem Abstraktionsniveau <i>Die Schülerin oder der Schüler:</i> - kommt zu persönlichem Fazit oder bezieht systematisch und differenziert Stellung - formuliert eine persönliche Theorie oder leitet Generalisierungen ab - <u>erweitert und modifiziert die Unterrichtsergebnisse deutlich über das angestrebte Niveau hinaus</u>

Abb. 1: Stufenmodell reflexiven Denkens nach Brendel (2017, S. 251) auf Basis von Bain, Ballantyne und Packer (1999) und Chen u.a. (2009).

Geographischer Fachinhalt

Wie oben bereits beschrieben sind alle vier untersuchten Unterrichtsreihen dem Bereich des globalen Lernens zuzuordnen, inhaltlich unterscheiden sie sich jedoch durchaus erheblich. Aus Sicht von Geographielehrenden war nun besonders von Interesse, ob bzw. welche Themenkomplexe oder Inhalte sich förderlich oder hinderlich auf reflexives Denken bei Schüler/-inne/n auswirken. Dabei zeigte sich, dass keine Themen per se die Reflexionsperformanz der Schüler/-innen beeinflussten, sondern das Vernetzen und in Bezug Setzen der Inhalte.

Ein Anstieg des reflexiven Denkens zeigte sich beispielsweise in Unterrichtsstunden, in denen verschiedene Maßstabsebenen nicht nur angesprochen, sondern bewusst Wechselwirkungen zwischen diesen Maßstabsebenen in den Blick genommen wurden. Auch im Orientierungsrahmen wird dieser „vertikalen Kohärenz“ (KMK & BMZ 2016, S. 47) für den Lernbereich Globale Entwicklung große Bedeutung beigemessen und u.a. als Kompetenz 4 im Bereich „Erkennen“ formuliert („Unterscheidung von Handlungsebenen: Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen“, (KMK & BMZ 2016, S. 95)). Die Analyseergebnisse weisen also darauf hin, dass eine Förderung dieser Kompetenz mit einer Förderung reflexiven Denkens einhergehen kann.

Schwierigkeiten bereitete es Lernenden dagegen, wenn sich Unterrichtsstunden ausschließlich Themenbereichen der physischen Geographie widmeten. Die Performanz reflexiven Denkens sank in diesen Stunden deutlich ab. Weitaus höhere Reflexionsniveaus wurden in Stunden erreicht, in denen physiogeographische Inhalte mit humangeographischen verschränkt wurden – bestenfalls im Sinne einer Mensch-Umwelt-Beziehung (siehe auch Kompetenz 2.1 des Orientierungsrahmens: „Die Schülerinnen und Schüler können das Zusammenwirken natur- und humangeographischer Faktoren erkennen.“ (KMK & BMZ 2016, S. 228)).

Darüber hinaus konnte in rein physiogeographischen Stunden in vielen Schüler/-innen/blogs eine gewisse Ratlosigkeit beobachtet werden, wie über vermeintlich ‚feststehende‘ Fakten reflektiert werden solle. Offenbar betrachten die Lernenden die physiogeographischen Inhalte als unumstößlich ‚wahr‘ und allgemein anerkannt: In Klasse A sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst einen Wasserkreislauf nach ihren eigenen Vorstellungen aufzeichnen, der dann gemeinsam besprochen wurde. Viele Äußerungen in den Schüler/-innen/blogs belegen, dass die Lernenden die von der Lehrkraft anschließend präsentierte Darstellung als ‚richtig‘ beurteilen (fast die Hälfte aller Schüler/-innen verwendet dieses Wort) und nicht weiter kritisch hinterfragt oder differenzieren. Allein die reflexionsstärkste Schülerin der Klasse merkt in ihrem Blog an, dass es sich hier um eine mögliche Version des Wasserkreislaufs handelt, die allerdings die anthropogene Beeinflussung vermissen ließ.

Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Analysen der anderen Klassen: Viele Schülerinnen und Schüler unterscheiden in „richtig“ und „falsch“ und scheinen nicht oder nur wenig für kontroverse fachwissenschaftliche Sichtweisen sensibilisiert, wie durch den Beutelsbacher Konsens gefordert. Besonders Schüler/-innen mit niedriger Performanz reflexiven Denkens tun sich schwer damit, Unsicherheiten auszuhalten, was

die Analyse der vierten und fünften Unterrichtsstunde der Klasse A verdeutlicht: Hier waren die Lernenden aufgefordert, selbstständig Hypothesen aufzustellen und Lösungsansätze vorzuschlagen. Dies resultiert zunächst in einer ersten Phase der Verunsicherung oder sogar Hilflosigkeit, die besonders reflexionsschwache Schülerinnen und Schüler kaum oder nur mit Mühe überwinden. Betrachtet man allerdings die Reflexionsperformanz der gesamten Klasse, zeigt sich nach dieser Phase bei den meisten Lernenden ein massiver Anstieg reflexiven Denkens, der darauf zurückzuführen ist, dass die Lernenden selbstbewusst eigene Lösungsstrategien entwickeln und vertreten. In diesen zwei Unterrichtsstunden ist sogar der höchste Anteil an hohen Reflexionsniveaus in der gesamten Unterrichtsreihe zu verzeichnen – ein Indiz dafür, dass die Konfrontation mit Unsicherheit Reflexionsprozesse anregen kann und ein Stück weit von „richtig-falsch“ Dichotomien zu lösen vermag.

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass Schüler/-innen/reflexion im globalen Lernen weniger durch die Auswahl bestimmter, d.h. vermeintlich besonders reflexionsfördernder Inhalte angestoßen wird. Ausschlaggebender scheint vielmehr zu sein, das Systemische jedweden Inhalts in den Fokus der Vermittlung zu rücken – sei es auf räumlicher Ebene (z. B. über die Analyse von Wechselwirkungen verschiedener Maßstabsebenen) oder durch die Synthese verschiedener Fachperspektiven (z. B. Mensch-Umwelt-Beziehungen). Inwieweit die Lernenden fähig sind, die dabei entstehenden Unsicherheiten und Widersprüche zu bewältigen, scheint in Zusammenhang zu stehen mit ihrem erreichten Niveau reflexiven Denkens.

Unterrichtsmethodik

Bei der Analyse der vier Unterrichtsreihen stellten sich einige methodisch-didaktische Entscheidungen als besonders reflexionsförderlich heraus (siehe hierzu ausführlich Brendel, 2017). Ein besonders starker und nachhaltiger Effekt auf die Reflexionsperformanz der Lernenden war in allen vier Unterrichtsreihen in Bezug auf den Einsatz des Dreiecks bzw. Vierecks der Nachhaltigkeit zu beobachten. Hierbei zeigten sich erhebliche Unterschiede im Reflexionsniveau der Schülerinnen und Schüler, in Abhängigkeit davon, wie das Dreieck bzw. Viereck der Nachhaltigkeit eingeführt wurde. Während in Klasse A die Dimensionen der Nachhaltigkeit induktiv an einem Raumbeispiel erarbeitet und dabei in ihren Wechselbeziehungen und Zielkonflikten betrachtet wurden, wurden die Dimensionen in Klasse C in Gruppenarbeit aufgeteilt und voneinander isoliert betrachtet. Dies resultierte nicht nur in einem höheren Anstieg der Reflexionsniveaus in Klasse A als in Klasse C.³ In den Schüler/-innen/blogs der Klasse C werden zudem auch in den Folgestunden immer wieder Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Zielkonflikten und Interrelationen zwischen den Dimensionen deutlich, während die Lernenden der Klasse A auch bei anderen Raumbeispielen analysieren, inwieweit eine Balance zwischen den Dimensionen der Nachhaltigkeit gegeben ist. Diese Erkenntnis plädiert dafür, insbesondere beim ersten Kontakt der Lernenden mit dem Dreieck bzw. Viereck der Nachhaltigkeit keine methodische Trennung der Dimensionen vorzunehmen, sondern gezielt Wechselbeziehungen und Zielkonflikte in den Blick zu nehmen – idealerweise durch induk-

tive Erarbeitung an einem Raumbeispiel – um reflexives Denken bei Lernenden anzuregen.

Soll bei Schüler/inne/n eine tiefgreifendere Reflexion im Bereich Globales Lernen angeregt werden, ist es auf Basis dieser Erkenntnisse also entscheidend, das Dreieck bzw. Viereck der Nachhaltigkeit nicht als „eindimensionales Modell“ (KMK & BMZ, 2016, S. 41) zu vermitteln, dessen Entwicklungsziele unabhängig voneinander verfolgt werden können. Vielmehr scheinen höhere Niveaus der Schüler/innen/reflexion angebahnt zu werden, wenn die „Kohärenz der Entwicklungsdimensionen als zentrale Herausforderung“ (KMK & BMZ, 2016, S. 40) anhand konkreter Raumbeispiele ins Bewusstsein der Lernenden gerückt wird.

Partizipation

Neben den inhaltlichen Ausführungen der Lernenden lassen die Weblogs auch große Unterschiede auf sprachlich-kommunikativer Ebene erkennen: Während manche Blogeinträge sich auf das Nötigste beschränken, um die (Haus-)Aufgabe zu erfüllen, wenden sich andere Schüler/-innen wiederholt und mit Nachdruck an ihre Leser/-innen. Sie bitten um Kommentare, stellen Fragen und zeigen insgesamt den Willen, sich am Diskurs zu beteiligen und Kommunikation mit der Leserschaft anzuregen. Während bei den erstgenannten Lernenden wahrscheinlich eher eine „verordnete Partizipation“ vorliegt (Mayrberger, 2012), scheinen die letztgenannten Schüler/-innen eigenständig Verantwortung für ihren Weblog zu übernehmen und ein Gefühl von ownership (Tzeng, Kuo, Talley, Chen & Wang, 2015) zu entwickeln. In allen vier Klassen trifft diese Haltung ausschließlich auf die reflexionsstärksten Schülerinnen und Schüler zu. Von ihnen werden zudem auffallend häufig Grafiken zur Illustration eingebunden oder Links geteilt, sie binden Screenshots ein oder präsentieren eigene Rechercheergebnisse.

Weiter fällt auf, dass bei einigen Schüler/inne/n gerade in denjenigen Blogeinträgen außergewöhnlich hohe Stufen reflexiven Denkens erreicht werden, die zwischen zwei Stunden verfasst wurden. Diese Blogeinträge sind also nicht durch eine Unterrichtsstunde initiiert worden (formales Lernen), sondern

durch Erfahrungen im Alltag der Lernenden (informelles Lernen). In der Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt es gerade in diesem Zusammenspiel aus formalen und informellen Lernprozessen das Potential, einen „ganzheitlichen Blick“ (Brodowski, 2016, S. 122) zu entwickeln. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen darüber hinaus, dass dadurch eine Steigerung reflexiven Denkens bei Schülerinnen und Schülern angeregt wird. Allerdings fußt dieser Effekt vermutlich stark auf der Bereitschaft der Lernenden, von sich aus Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt mit dem Geschehen im Geographieunterricht zu verbinden. Adomßent (2016) weist aus diesem Grund auch auf den alternativen Begriff des „frei gewählten“ Lernens mit Bezug zu Dierking, Falk und Storksdiack (2013) hin.

Die Analyseergebnisse zeigen also einen starken Zusammenhang freiwilliger Partizipation bzw. Verknüpfung informellen und formalen Lernens mit erhöhten Niveaus reflexiven Denkens. In welcher Wirkrichtung dieser Zusammenhang besteht – ob die Fähigkeit zu erhöhter Reflexion mit dem Willen zur Partizipation einhergeht oder ob der Wunsch nach Partizipation am Diskurs reflexives Denken fördert – muss noch genauer untersucht werden. Festzuhalten ist außerdem, dass „Partizipation“ (Kernkompetenz 8, KMK & BMZ, 2016, S. 95) und „Mitverantwortung“ (Kernkompetenz 11, ebd.) nur von denjenigen wenigen Schülerinnen und Schülern der vier Klassen gezeigt wurden, die zu hohen Stufen reflexiven Denkens in der Lage waren. Führt man sich vor Augen, dass diese Lernenden bereits die Oberstufe (10. und 11. Klasse) besuchen, der Orientierungsrahmen allerdings für die Primarstufe und Sekundarstufe I entwickelt wurde, kommt man zu dem Schluss, dass die genannten Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens durchaus hohe Anforderungen an die Reflexionskompetenz der Lernenden stellen.

Lebensweltbezug

Als deutlichster Einflussfaktor auf das reflexive Denken von Schülerinnen und Schülern hob sich bei allen vier Klassen der Bezug zur Lebenswelt hervor. Sowohl die Lehrkräfte der vier Klassen als auch die Lernenden stellen in ihren Blogeinträgen explizit die hohe Relevanz und lernförderlichen Effekte heraus.

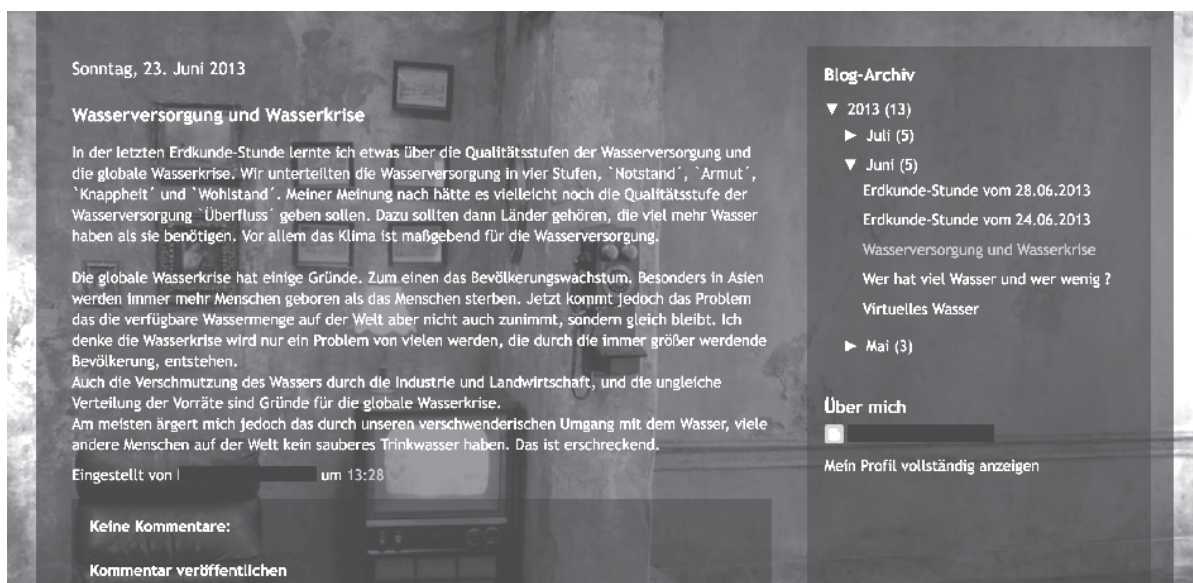


Abb. 2 Screenshot eines Weblogeintrags; Quelle: Nina Brendel

Besonders deutlich wird dies von den weiblichen Lehrkräften und Lernenden geäußert und auch die Datenanalyse zeigt bei Schülerinnen eine besonders starke Verbindung zwischen erreichten Reflexionsstufen und Lebensweltbezug. In Unterrichtsstunden, die keinen oder nur rudimentären Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen, sinkt das Reflexionsniveau dagegen bei allen Lernenden deutlich ab. Viele Schüler/-innen beklagen zudem in ihren Blogeinträgen zu diesen Stunden ausdrücklich den fehlenden Bezug zu ihrem Leben.

Dabei weisen gerade Themenbereiche der Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens häufig Anknüpfungspunkte zum Alltag der Jugendlichen auf (Adomßent, 2016). In der Neuauflage des Orientierungsrahmens wird die „Kontext- und Lebensorientierung“ (KMK & BMZ, 2016, S. 18) sogar als eine didaktische Leitidee zur Umsetzung der Ziele des Lernbereichs globale Entwicklung angeführt. Allerdings zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass eine Lebensweltorientierung besonders dann reflexionsfördernd wirkt, wenn die Wechselbeziehungen zwischen Alltagserfahrungen und lokalen, regionalen oder globalen Prozessen betrachtet werden. Aus dem Verständnis dieser globalen Prozesse Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten, wie es von Mehren u.a. (2015, S. 4) als charakteristisches Element des Geographieunterrichts verstanden wird, ist dabei nur der erste Schritt. Höhere Stufen reflexiven Denkens wurden oft dann erreicht, wenn gleichzeitig auch die Rückkoppelungseffekte des eigenen Handelns im Alltag auf globale Prozesse betrachtet und analysiert wurden. Hierbei werden vor allem Kernkompetenzen des Bereichs „Handeln“ (z. B. Kernkompetenz 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel) angesprochen, diese scheinen vor allem mit höheren Stufen reflexiven Denkens in Verbindung zu stehen.

Diskussion

Ziel dieser Studie war es zum einen, Ausprägungsgrade reflexiven Denkens bei Lernenden bestimmbar zu machen und zum anderen, Einflussfaktoren auf reflexives Denken zu erheben und daraus Strategien zur Reflexionsförderung abzuleiten.

Zur Diagnose reflexiven Denkens im Kontext Globalen Lernens hat sich in dieser explorativen, qualitativen Studie das vorgeschlagene Reflexionsstufenmodell (Abb. 1.) bewährt. Inwiefern es im Rahmen anderer Fallstudien diagnostischen Wert hat, muss in weiterführenden Studien überprüft werden. Gleiches gilt für die acht Einflussfaktoren auf reflexives Denken von Lernenden, die in den hier untersuchten vier Oberstufenklassen nachgewiesen werden konnten: In nachfolgenden Studien muss überprüft werden, ob bzw. wie diese acht Faktoren auch in anderen Lernumgebungen und unter anderen Bedingungen auf die Reflexionsperformanz von Lernenden wirken. Durch die Ergebnisse dieser qualitativen Studie konnten allerdings erstmals Einflussgrößen bestimmt werden, die sich nachweislich auf die Schüler/-innen/reflexion im Kontext Globalen Lernens auswirken. Daraus können wiederum Strategien abgeleitet werden, um reflexives Denken über Themen des Globalen Lernens zu fördern (siehe hierzu sogenannte "Trigger" in Brendel 2017), z. B. indem verstärkt ein Lebensweltbezug forciert wird, die Wechselwirkungen zwischen Maßstabsebenen in den Blick genommen werden oder Lernende mit Unsicherheiten konfrontiert werden.

Dabei bleibt festzuhalten, dass viele der oben angeführten Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens in dieser Studie mit erhöhten oder hohen Stufen reflexiven Denkens einhergingen. Das bedeutet allerdings auch, dass einige Kompetenzen hohe Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit der Lernenden stellen. Darüber hinaus wird ein Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Komplexität und Unsicherheit auf der einen und reflexivem Denken auf der anderen Seite vermutet, der allerdings noch intensiverer Erforschung bedarf.

Mit dem Stufenmodell und den Einflussfaktoren soll allerdings nicht nur eine Basis für weitere empirische Erforschung zu reflexivem Denken bei Lernenden geschaffen werden. Dieses Diagnoseinstrument und die aus den Faktoren abgeleiteten Strategien sollen insbesondere auch Lehrkräften im Kontext Globaler Entwicklung ein einfaches und verständliches Mittel an die Hand geben, um reflexives Denken im Kontext Globalen Lernens diagnostizieren und fördern zu können. So soll nicht zuletzt ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Globales Lernen nicht (mehr) als „Elfenbeinturmthema“ (Lang-Wojtasik, 2015, S. 31) betrachtet wird, sondern über konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrende praktisch implementierbar wird.

Anmerkungen

- 1 Eine detaillierte Diskussion verschiedener Stufenmodelle und ihre Einordnung in die Konzepte des reflexiven Denkens und der reflexiven Praxis ist bei Brendel (2017) nachzulesen.
- 2 Gemäß den Grundsätzen qualitativen Arbeitens erheben diese Faktoren, die aus der Analyse der vier Fälle gewonnen wurden, keinen Anspruch auf Repräsentativität. Inwieweit sie Allgemeingültigkeit besitzen, muss in quantitativen Studien weiter erforscht werden.
- 3 Jeweils in Bezug auf die insgesamt in den jeweiligen Unterrichtsreihen erreichten Reflexionsniveaus

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adomßent, M. (2016). Lernen durch Engagement. Die Kernidee nachhaltiger Entwicklung und ihre Bedeutung für informelles Lernen. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Im Wandel. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (1. Aufl. S.114–120). Wien.
- Al-fadda, H. & Al-yahya, M. (2010). Using web blogs as a tool to encourage pre-class reading, post-class reflections and collaboration in higher education. *US-China Education Review*, 7(7), 100–106.
- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Zugriff am 15.12.2017 https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_51_applis.pdf
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-konstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bain, J. D., Ballantyne, R. & Packer, J. (1999). Teachers and Teaching. Theory and Practice Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51–73.
- Bormann, I. & Haan, G. de (Hg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Brodowski, M. (2016). Bildungslandschaften. Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die Verknüpfung von formalen und informellen Lernprozessen im Quartier.

- In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Im Wandel. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 122–128). Wien.
- Chen, N.-S., Wei, C.-W., Wu, K.-T. & Uden, L. (2009). Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computers and Education*, 52(2), 283–291.
- Davis, E. A. (2000). Scaffolding students' knowledge integration. Prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 819–837.
- Dewey, J. (1933). *How we think. a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Dierking, L. D., Falk, J. H. & Storksdieck, M. (2013). Learning from neighboring fields. Conceptualizing outcomes of environmental education within the framework of free-choice learning experiences. In R. Stevenson (Hrsg.), *International handbook of research on environmental education* (S. 359–366). New York: Routledge.
- Eggert, S. & Bögeholz, S. (2006). Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 177–197.
- Hallitzky, M. (2008). Forschendes und selbstreflexives Lernen im Umgang mit Komplexität. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hramiak, A., Boulton, H. & Irwin, B. (2009). Trainee teachers' use of blogs as private reflections for professional development. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 259–269.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- KMK & BMZ (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 15.12.2017 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf
- Lang-Wojtasik, G. (2015): Wird der Papiertiger das Laufen lernen? Anmerkungen zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 31–33.
- Lin, H. T. & Yuan, S. M. (2006). Taking blog as a platform of learning reflective journal. *Advances in Web Based Learning-ICWL 2006*, 38–47.
- Lorenz, S. (2008). Unsicherheit, Reflexivität und Prozeduralität. Zur Empirie und Methodik von Kompetenzkriterien in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 123–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer <verordneten Partizipation>. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U. & Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule*, 37(216), 4–11.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 3, S. 4–8.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Zugriff am 15.12.2017 https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_kombine_18307.pdf
- Richardson, W. (2011). *Wikis, Blogs und Podcasts. Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht*. Überlingen: TibiaPress.
- Rieckmann, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Dissertation, Leuphana-Universität Lüneburg, 2010. Berlin. (Umweltkommunikation, Bd. 7).
- Scheunpflug, A. (2001). Die Globale Perspektive für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: O. Herz, H. Seybold, H. & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Ashgate.
- Song, H.-D. & Grabowski, B. (2005). Exploring Instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Young Adolescents. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 49–68.
- Tzeng, W.-S., Kuo, K.-M., Talley, P. C., Chen, H.-C. & Wang, J.-J. (2015). Do ePortfolios Contribute to Learners' Reflective Thinking Activities? A Preliminary Study of Nursing Staff Users. *Journal of medical systems*, 39(9), 1–10.
- Vaiyavutjamai, P., Charoenchaia, S., Ponmanee, S., Danpakdee, A., Chotivachira, B., Warotamawit, V., Kamol, N., Pankaew, P. & Sitthiwong, W. (2012). Collaborative Action Research to Promote Reflective Thinking Among Higher Education Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 47, 739–744.
- Xie, Y., Ke, F. & Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18–25.
- Yang, S.-H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11–21.
- Zimmermann, M. & Welzel, M. (2008). Reflexionskompetenz – ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK). *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung: Aspekte zur Elementarbildung II*, 37(74), 29–36.

Dr. Nina Brendel,

ist Juniorprofessorin für Geographische Bildung am Institut für Geographie der Universität Potsdam. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Reflexionsprozesse sowie Lernen und Lehren mit digitalen Medien und Web 2.0 im Geographieunterricht.

Sonja Richter

Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden¹

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden vor. Im Fokus steht die Beschaffenheit des individuellen Lernens der Teilnehmenden aus dem Globalen Norden. Die durchgeführte qualitative Untersuchung bedient das Desiderat von Erkenntnissen über *Qualia* dieser Lernprozesse. Die Ergebnisse zeigen die Struktur von Lernprozessen auf – d.h. was, wie, wann und vor welchem individuellen und organisatorischen Hintergrund Lernen „passiert“. Die Analyse legt die Diversität und Komplexität sowie Grenzen und Potentiale von Lernprozessen in diesem programmgesteuerten Setting offen. Über die Charakterisierung von vier Lernprozessstypen wird deutlich, dass Lernprozesse insbesondere durch biographische, individuumsbezogene Voraussetzungen geprägt und von programmspezifischen Rahmenbedingungen unterstützt werden.

Schlüsselworte: *Freiwilligendienste, Weltgesellschaftliches Lernen, qualitativ-interpretative Forschung, Süd-Nord-Kontext*

Abstract

This paper presents an empirical study on the quality of learning processes within volunteer service programs in the Global South. The study focuses on the character of volunteers' individual learning processes. The qualitative research gives answers to the knowledge gap on how these learning processes are structured. The results show how, what and in which situations individuals learn. They also show how the individual and organizational background is relevant for situations of learning within this program-based setting. The paper states four types of learning processes. Characterizing them it can be shown that learning within volunteer service programs is shaped by biographical and individual factors and can be supported by program specifications.

Keywords: *Volunteer Services, Global Citizenship Education, Qualitative-interpretative research, South-North-Context*

Einleitung

Freiwilligendienste und praxisbezogene Bildungsprogramme mit Entsendekomponente in Richtung des Globalen Südens² haben in den letzten Jahren in Deutschland einen quantitativen

und qualitativen Aufschwung erfahren. Konzeptionell reihen sich die Programme in die Gruppe entwicklungs- oder (auswärtiger) kulturpolitischer Lern- und Bildungsprogramme ein, normativ hingegen folgen sie dem vorgegebenen (politischen) Auftrag: Die Teilnehmenden sollen nicht „irgendwas“ lernen, sondern als kultur- und globalisierungssensible Persönlichkeiten zurückkehren und zur Sensibilisierung für interkulturelle und globale Fragestellungen im Heimatland beitragen. Insbesondere staatlich geförderte Freiwilligendienste müssen daher immer auch als Instrumente der Politikgestaltung verstanden werden.

Lernprozesse in Freiwilligendiensten

Die These, dass die Teilnehmenden von Entsendeprogrammen „etwas“ lernen, kann aus lerntheoretischer und empirischer Sicht vorausgesetzt werden. Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten steht in der Tradition eines konstruktivistisch orientierten, erfahrungsbasierten Lernverständnisses nach Dewey (1938/1997). Es wird als subjektgesteuerter Vorgang verstanden, dem eine bestimmte Erfahrung zugrunde liegt (Treml & Becker, 2007, S. 104f.). Bei Entsendungen in den Globalen Süden sind aufgrund des differenten Alltagssettings Differenzenerfahrungen von Bedeutung, deren Erleben in den Programmkonzeptionen verankert ist. Empirische Studien der Begegnungs- und Freiwilligendienstforschung zeigen, dass die Freiwilligen lernrelevante Erfahrungen über die Begegnung mit dem Fremden machen (Krogull, 2016; Mundorf, 2000; Powell & Bratović, 2007). Eine methodisch fundierte Evidenz gibt zudem die zweite weltwärts-Programmevaluation, in welcher in einem quasi-experimentellen Design und Einbindung qualitativer Methoden differenziertere Erkenntnisse zur Wirkung auf die Teilnehmenden gewonnen wurden (Polak, Guffler & Scheinert, 2017, S. 72ff.). Für die konzeptionelle und didaktische Gestaltung entsprechender Programme sind jedoch weitere empirisch fundierte Erkenntnisse zur genaueren Beschaffenheit der Lernprozesse notwendig. An dieses Desiderat knüpfen die hier vorgestellten Ergebnisse meiner empirischen Studie an.

Methodische Herangehensweise

Leitend im hier vorgestellten Untersuchungsdesign war die Frage nach der Qualität von Lernprozessen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden. In einer qualitativen methodischen Herangehensweise wurde herausgearbeitet, *was* die Teilneh-

menden lernen, *wie* sie neue Inhalte integrieren und *wann* genau (d.h. in welchen Situationen) diese Integration stattfindet.

Hierfür wurden 22 narrativ-problemzentrierte Interviews (Schütze, 1983; Witzel, 1985) geführt. Das Sample umfasst ehemalige Teilnehmende nichtkommerzieller Entsendeprogramme mit dem Anspruch des „Lernens“³ und gleichzeitigem Praxisbezug ab einer Aufenthaltsdauer von drei Monaten in einem Land des Globalen Südens. Die Fälle wurden gemäß Theoretischem Sampling (Glaser & Strauss, 1998) mit dem Ziel ausgewählt, ein möglichst diverses Datenmaterial zur Abbildung unterschiedlicher Lernqualitäten zu erhalten. Die Auswertung der narrativen Erzählanteile mit implizitem oder explizitem Bezug zum Programm erfolgte in iterativen Prozessen und einem mehrstufigen Verfahren. Die hermeneutisch-interpretative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) und Kuckartz (2012) wurde fallweise bis zur theoretischen Sättigung des Samples durchgeführt. Die im ersten Auswertungsschritt entstandenen Merkmalsräume und Vergleichsdimensionen beschreiben *was*, *wie* und *wann* die Freiwilligen im Sample lernen. Diese Ergebnisse sind Basis für die im zweiten Schritt durchgeführte empirisch begründete Typenbildung (Kelle & Kluge, 1999). In einem abduktiv-zirkulären Prozess wurden inhaltliche Verknüpfungen identifiziert und entsprechend der Frage nach unterschiedlichen Qualia in Lernprozessen verdichtet. In alle Auswertungsschritte flossen Kontextinformationen über Individuum, Programm und Entsendeorganisation ein. Eine Validierung der Analyseergebnisse erfolgte an verschiedenen Stellen des Auswertungsprozesses über eine Zweitcodierung und der kommunikativen Validierung in einer Interpretationsgruppe.

Ergebnisse

Die Studie gibt empirische Evidenz darüber, dass die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen dem „Selbst“ des Individuums und des äußeren „Fremden“ Ausgangspunkt für Lernprozesse im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden ist. Das Selbst steht hierbei für die Persönlichkeit und den individuellen Orientierungsrahmen des lernenden Subjektes, das (subjektiv) Fremde für das „Andere“ in der Begegnungssituation, welches außerhalb des Selbst wahrgenommen wird. Die Diversität von Lernprozessen zeigt sich hierbei in der „Beschaffenheit“ – der Qualität – dieser Differenz, die sich im vorliegenden Material über unterschiedliche Positionierungen des Selbst zum Fremden zeigt.

Die Analyseergebnisse legen offen, dass sich die Diversität von Lernen anhand von zwei übergeordneten Parametern beschreiben lässt: Der *Lernorientierung*⁴ und dem *Weltverständnis*. Die Lernorientierung beschreibt, wie die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen Selbst und Fremdheit von den Freiwilligen individuell bearbeitet wird. Sie steht für die Ausrichtung der jeweiligen Integration des Fremden. Im Material zeigen sich hierbei zwei Pole: Einerseits ein nach *innen orientiertes Lernen*, in welchem das Selbst Medium und Ziel eines Lernprozesses ist, welcher durch das Fremde lediglich ausgelöst wird. Im Gegensatz dazu stehen beim *außenorientierten Lernen* die Begegnung mit dem Fremden und das Fremde mit seinen jeweiligen spezifischen Eigenschaften im Mittelpunkt des Lernprozesses.

Das Weltverständnis als zweiter Parameter steht für die Perspektive, mit welcher die Lernenden das Fremde im weltgesellschaftlichen Kontext, in welchem der Auslandsaufenthalt

stattfindet, betrachten oder betrachten könnten. Es zeigen sich diesbezüglich zwei Perspektiven, die für unterschiedliche Positionierungen des Selbst zum Fremden stehen: Das monoperspektivische Weltverständnis steht aufgrund der geringen Wahrnehmung von Differenz für eine enge Positionierung des Selbst zum Fremden und eine eindimensionale, auf die eigene Biographie gerichtete Sichtweise auf das Fremde. Die Dimension eines multiperspektivischen Weltverständnisses hingegen ermöglicht einen vielschichtigen globalen Blick auf die Welt zu richten. Dieses Potential zeigt sich in Lernprozessen, denen eine entferntere Positionierung des Selbst zum Fremden – d.h. eine größere subjektiv wahrgenommene Differenz – zugrunde liegt.

		Lernorientierung (Wie lernen sie?)	
		innenorientiertes Lernen	außenorientiertes Lernen
Lernpotential Weltverständnis (Was können sie lernen?)	Monoperspektivisches Weltverständnis	TYP I biographisch-selbstbezogenes Lernen	TYP II biographisch-karriereorientiertes Lernen
	Multiperspektivisches Weltverständnis	TYP III hiatisches Lernen (Lernen im Hiatus zwischen Selbst und Fremd)	TYP IV weltgesellschaftliches Lernen

Abb. 1: Die Diversität von Lernprozessen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden; Quelle: eigene Darstellung

Aus der Verknüpfung dieser Parameter gehen vier Lernprozesstypen hervor, die als Eckpfeiler die Diversität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden beschreiben: Das biographisch-selbstbezogene Lernen, das biographisch-karriereorientierte Lernen, das hiatische Lernen und das weltgesellschaftliche Lernen. Nachfolgend werden diese aus dem Material heraus beschriebenen idealtypischen Lernprozesse unter Rückbezug auf das Datenmaterial zusammenfassend dargestellt.

Typ I: Biographisch-selbstbezogenes Lernen

Der Lernprozesstyp *biographisch-selbstbezogenes Lernen* steht für persönlichkeitsbezogene Lernprozesse im Kontext individueller Biographieentwicklung über die Begegnung mit dem Fremden. Die Datenanalyse legt zwei Lernprozessebenen offen: Die *innenorientierte* Reflexion und die *selbstwirkungsorientierte* Handlung. Auf der Ebene der innenorientierten Reflexion dient das Fremde als Medium zur Persönlichkeitsentwicklung. Werte, Einstellungen und Handlungsorientierungen werden durch Vergleichsprozesse zwischen Fremd und Selbst sichtbar und ggf. neu bewertet. Auf der Ebene der selbstwirkungsorientierten Handlung geschieht persönlichkeitsbezogenes Lernen über die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (bzw. das Scheitern jener). Das Fremde nimmt die Funktion eines hilfebedürftigen Objektes ein, zu welchem die Differenz abgebaut wird – in der Regel vor dem Hintergrund des normativen Leitbildes des Selbst.

Ausgangspunkt für biographisch-selbstbezogenes Lernen ist das intrinsische Bestreben des Individuums, die eigene Per-

sönlichkeit weiterzuentwickeln und Orientierung im Leben zu finden. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass diese Motivation von exogenen Faktoren in einem akademisch und politisch mitte-linksorientierten sozialen Umfeld der Freiwilligen gestärkt oder sogar initiiert wird. Eine „Auszeit“, verbunden mit einer „sinnvollen Tätigkeit“ gilt in diesen Kreisen als positiver Baustein im Lebenslauf. Biographisch-selbstbezogene Lernprozesse zeichnen sich somit typischerweise durch eine bildungsnahe und interkulturell vorerfahrene Bildungsbiographie des Subjektes aus.

Die Analyse legt ebenso offen, dass programmatische Rahmenbedingungen der Träger- und Entsendeorganisationen für biographisch-selbstbezogenes Lernen weniger von Bedeutung sind. Pädagogische Vorbereitungsseminare prägen diese Lernprozesse trotz der Bemühung, eine differenzierte Betrachtung des Fremden zu vermitteln, nur nachrangig. Die Verstärkung des Lernmomentes geschieht vor allem durch organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen am Einsatzort: Eine schwache Infrastruktur und ein selbstverantwortlich umsetzbarer Aufgabenbereich unterstützen biographisch-selbstbezogene Lernprozesse.

Die Bedeutsamkeit des lernenden Subjektes und seiner Motivation für biographisch-selbstbezogenen Lernprozesse zeigt sich in Situationen, in welchen die Freiwilligen künstlich den Einsamkeits- und Fremdheitsfaktor verstärken. Im Fall „Julian“ offenbaren sich die Themenkomplexe „Einsamkeit“ und „Sich selbst lieben lernen“ besonders. Immer wieder suche er Orte der Selbstreflexion:

„[...] dann hatte ich das Glück auf einer Insel, [...] in einer Höhle für mehrere Tage still mit Schweigen sein zu können und für mich allein sein zu können. Und das war für mich so im Grunde, der, (.) äh, der, (.), der, das Ende meiner bewussten Suche. Also da habe ich einfach (.), da k-konnte ich einfach in mir allein, ALL-EIN, also wirklich (.) einfach (.) eins mit Allem sein und das hat mich sehr befreit und da.., ja da endeten meine Suche Tendenzen danach Automatismen wieder weiterzusuchen tauchen immer noch auf manchmal, aber ich kann einfach, ich hab da gelernt einfach für mich loszulassen, ja. Mich einfach selbst zu lieben, ja. (...) Und das war sehr intensiv.“ (Julian, Z. 41)⁵

Dieser Textausschnitt aus dem Interviewtranskript zeigt, dass das Fremde in Julians Umgebung Relevanz hat. Die differente Umgebung wird nicht in ihrer Qualität wahrgenommen, sondern lediglich für das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung instrumentalisiert.

Zusammenfassend kann biographisch-selbstbezogenes Lernen als ein selbstgesteuerter, innenorientierter Prozess beschrieben werden, der das natürliche Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit bedient und Grenzen und Potentiale dieser Selbstwirksamkeit aufzeigt. Das Verständnis von Welt ist monoperspektivisch vom eigenen Orientierungshorizont geprägt – die Differenz zum Fremden wird kaum wahrgenommen.

Typ II: Biographisch-karriereorientiertes Lernen

Der Lernprozess *biographisch-karriereorientiertes Lernen* steht für Lernprozesse, in welchen der Erwerb karriererelevanter Kompetenzen und Erfahrungen im Zentrum steht. Er zeichnet sich durch ein stark außenorientiertes Lernen aus. Karriererelevante

Arbeits- und Auslandserfahrungen sowie Kontakte und Fachwissen inhaltlicher und struktureller Art, die von extern gefordert werden, stehen im Fokus. Ähnlich wie beim biographisch-selbstbezogenen Lernen nimmt die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit einen wichtigen Stellenwert ein. Diese steht beim biographisch-karriereorientierten Lernen jedoch im Kontext des Erwerbs berufsrelevanter Kompetenzen und hat weniger die Beseitigung einer diffusen Orientierungslosigkeit zum Ziel. Ähnlich dem biographisch-selbstbezogenen Lernen ist die Instrumentalisierung des Fremden für die biographische Entwicklung der Teilnehmenden, wobei das Fremde mit seinen spezifischen Eigenheiten wahrgenommen wird.

Biographisch-karriereorientiertes Lernen erfolgt über die kognitive Aufnahme von Wissen und der praktischen Arbeitserfahrung in einem fremdkulturellen Umfeld. Die empirische Untersuchung macht deutlich, dass insbesondere der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, das Wissen über Strukturen der internationalen Zusammenarbeit sowie persönliche Kontakte in einem möglicherweise künftigen Arbeitsfeld biographisch-karriereorientierte Lernprozesse prägen. Die Erweiterung des inhaltlichen Fachwissens erfolgt durch Selbststudium und Vorbereitungsseminare. Die empirische Analyse zeigt, dass die Tätigkeit im Feld weniger vor dem Hintergrund des Wissenserwerbs als hinsichtlich der lebenslaufrelevanten Arbeitserfahrung im Ausland relevant ist.

Weiterhin tritt ein nichtintendiertes Lernphänomen im Sample auf: Eine fundiert-kritische Auseinandersetzung mit den Berufsfeldern der internationalen Zusammenarbeit. Kritisch beleuchtet werden Instrumente und Methoden staatlicher Entwicklungszusammenarbeit sowie postkoloniale Perspektiven auf Nord-Süd-Beziehungen. Biographisch-karriereorientiertes Lernen bedeutet somit auch das Infragestellen der eigenen Karrierebestrebungen:

„...und eben am Anfang so mit der Vorstellung, in die Entwicklungszusammenarbeit zu gehen, ähm ja, aber das hat sich dann mehr und mehr zerschlagen. So dass ich dachte, die Idee der Entwicklungszusammenarbeit so im ganz klassischen Sinne, das ähm, finde ich irgendwie führt auch zu nichts“ (Laura, Z. 21).

Im Lernprozess *biographisch-karriereorientiertes Lernen* ist das Lernsubjekt von einem verhältnismäßig großen Vorwissen über Land, Sprache und der praktischen Tätigkeit am Einsatzort geprägt; Praxisorientierte und interkulturelle Vorerfahrungen bieten Anknüpfungspunkte für den Umgang mit neuen Erfahrungen. Sie sind – ebenso wie biographisch-selbstbezogene Lernprozesse – ein vom sozialen Umfeld angesehener Baustein im Lebenslauf. Biographisch-karriereorientiertes Lernen korreliert – ebenso wie biographisch-selbstbezogenes Lernen – mit einem bildungsnahe, fremdkulturaffinen und gehobenen sozioökonomischen Hintergrund der Lernenden.

Die Analyse zeigt, dass programmatische Rahmenbedingungen der Träger- und Entsendeorganisationen für biographisch-karriereorientiertes Lernen von großer Bedeutung sind. In den Vorbereitungsseminaren erweitern die Teilnehmenden ihr Fachwissen, über die organisationalen Verflechtungen der Entsende- und Partnerorganisationen haben die Teilnehmenden einen Einblick in relevante Berufsfelder sowie Kontakte zu möglichen Arbeitgebern. Eine positive Verstärkung von karriereorientiertem Lernen zeigt sich in Einsätzen mit international ver-

netzten Entsende- und Partnerorganisationen sowie an Einsatzorten mit einer lebendigen Programminfrastruktur.

Die funktionale Attribution des Fremden als Träger (potentieller) karriererelevanter Lerninhalte führt – kombiniert mit den vorhandenen Anknüpfungspunkten bei den lernenden Individuen – zu einem hohen Grad an Wahrnehmung und Integration des Fremden. Schließlich ist genau das Wissen über die spezifische Qualität des Fremden für das berufliche Weiterkommen von Vorteil.

Die empirische Untersuchung zeigt, dass der angestrebte Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und entwicklungs- oder kulturbezogenem Fachwissen nur bedingt erfüllt werden kann. Der fachlichen Erwartung von Freiwilligen mit berufsorientierter Motivation können die Einsatzplätze und Partnerorganisationen selten entsprechen. Zudem ist der Nutzen für die berufliche Qualifikation stark von der Art des Auslandsaufenthaltes und der Möglichkeit von Kontaktmöglichkeiten zu anderen internationalen Fachkräften am Einsatzort.

Zusammenfassend zeigt sich biographisch-karriereorientiertes Lernen als ein von außen geprägter Prozess, in welchem kognitive Verarbeitungsprozesse im Zentrum stehen. Der Lernprozess geschieht ausgehend von einem breiten Orientierungshorizont, an welchem spezifische berufsrelevante Fremderfahrungen anknüpfungsfähig sind. Ebenso wie beim biographisch-karriereorientierten Lernen spielt die Differenz zum Fremden kaum eine Rolle.

Typ III: Hiatisches Lernen

Hiatisches Lernen steht für Lernprozesse, die eine Integration des Fremden in das Selbst anstreben, ohne dies zu erreichen. Die Positionierung des Selbst zum Fremden ist ein distanziertes und inkludiert eine unüberwindbare Differenz zum Fremden – dem Hiatus. Hiatisches Lernen findet im Zwiespalt der Differenz zwischen dem Selbst und dem Fremden statt. Das Fremde und die Differenz werden in ihrer Qualität wahrgenommen. Die Integration des Fremden jedoch überfordert die hiatisch Lernenden. Der Lernprozess stockt im Hiatus, was zu einem Gefühl von Frustration und Scheitern führt. Der spezifische Charakter des hiatischen Lernmoments zeigt sich schließlich in der Art und Weise, wie das Individuum mit dieser Negativität umgeht: Nämlich in der Ablehnung und negativ-undifferenzierten Betrachtung des Fremden. Die negativ konnotierte Stereotypisierung und Pauschalisierung des Fremden soll das eigene Scheitern kompensieren.

Hiatische Lernprozesse belasten Individuen mit einer niedrig ausgeprägten Reflexionskompetenz und einem einfach gestrickten Orientierungshorizont. Dies entspricht einem bildungsbiographischen Hintergrund von Freiwilligen, die bis zur Teilnahme an einem Entsendeprogramm im Elternhaus lebten und eine verhältnismäßig geringe Lebenserfahrung mitbringen oder aus einem bildungsfernen nicht-akademischen Umfeld stammen.

Hinsichtlich programm- und organisationsspezifischer Bedingungen zeigt sich in der Analyse, dass hiatische Lernprozesse mit einer nichtpassgenauen pädagogischen Begleitung verstärkt werden. Als problematisch erweisen sich hierbei didaktische Elemente, die einen bestimmten Erfahrungshorizont voraussetzen, die die Lernenden aufgrund ihres biographischen Hintergrundes nicht besitzen. Erwartungen der Programme

führen zur Überforderung der Teilnehmenden im Umgang mit dem Fremden und verstärken das negative Gefühl des Scheiterns und somit die Entwicklung von Stereotypen und der Manifestation von Machtungleichheiten.

Im untersuchten Sample konnten in allen Fällen Nuancen hiatischen Lernens empirisch nachgewiesen werden. Es zeigt sich insbesondere in zynisch-frustrierenden Erzählungen und konkreten Beschreibungen von Überforderungssituationen mit den kulturellen Unterschieden:

„Aber das hing jetzt nicht nur mit dem Programm zusammen dass mich das so angekotzt hat sondern es gab halt so viele mentale so Mentalitäten konnte ich da nicht ab, also zum Beispiel also so als Weißer bist du einfach mal so DIE Person und wirst da angehimmelt wie so ein kleiner Gott und ich meine am Anfang ist es alles auch noch schön und gut und Dein Ego steigt auch [lacht] aber ja zum Ende hin konnte ich nicht mehr“ (Sirko, Z. 305).

Frustrationserzählungen in Kombination mit impliziten stereotypischen Darstellungen des Fremden, wie sie im Fall Sirko verstärkt auftreten, werten in der Gesamtschau das Gastland im Globalen Süden ab und legen den Grundstein zur Manifestation von Machtungleichheiten. Eine partielle Auflösung der negativen Erfahrung beschreibt er an späterer Stelle durch das Nachbereitungsseminar.

Zusammenfassend kann hiatisches Lernen als ein negativ konnotiertes, innenorientiertes Lernen durch Scheitern beschrieben werden. Der Erwerb eines multiperspektivischen Verständnisses von Welt wäre aufgrund der Differenz zwischen Selbst und Fremd möglich, das Potential wird jedoch wegen Abwesenheit von Abstraktions- und Reflexionskompetenz nicht genutzt, sondern ins Negative umgewandelt: Hiatische Lernprozesse setzen die Grundlage für eine Verstärkung von Stereotypen und rassistischen Denkmustern.

Typ IV: Weltgesellschaftliches Lernen

Lernprozesse *weltgesellschaftlichen Lernens* (Typ IV) zeichnen sich durch den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und eines multiperspektivischen, systemischen Verständnisses von Welt aus. Der Anspruch einer positiv konnotierten Integration des Fremden in das Selbst wird trotz Differenz zwischen Selbst und Fremd umgesetzt. Das Verhältnis von Selbst und Fremd entwickelt sich im Lernprozess von einem distanzierten zu einem integrativen. Bei diesem Typ lässt sich Lernen beobachten, das als „weltgesellschaftliches Lernen“ betitelt werden kann (zum Begriff mit Bezug auf Luhmann 1975 siehe u.a.: Seitz, 2002; Asbrand & Scheunpflug, 2014 sowie die Beiträge in Sander & Scheunpflug, 2011). Lernen geschieht in einem Prozess der Begegnung mit dem Fremden und dem Abgleich und der Bewertung dessen mit dem eigenen Orientierungshorizont. Dieser sich wiederholende Prozess mit unterschiedlichen Aspekten des Fremden führt zur Erweiterung des Orientierungshorizontes hinsichtlich komplexer globaler Zusammenhänge und kultursensibler Handlungskompetenz.

Weltgesellschaftliches Lernen kann als positive Weiterentwicklung hiatischen Lernens interpretiert werden, in welchem eine positiv-konnotierte, konstruktive Überwindung des Hiatus gelingt. Der Lernprozess ist somit nicht nur von einem, sondern von mehreren Lernmomenten zu unterschiedlichen

Zeitpunkten geprägt. In ihrer Summe tragen diese zur Entwicklung eines multiperspektivischen globalen Weltverständnisses bei.

Die Auswertung legt zwei Ebenen weltgesellschaftlicher Lernprozesse offen: Einerseits zeigt sich ein oberflächliches multiperspektivisches Weltbild in Erzählungen über das Gastland und globalrelevante Themen im Kontext von Entwicklung. Dieses Weltbild spiegelt Programmziele wider, die vom sozialen Umfeld, von der Partnerorganisation und schließlich auch von den Freiwilligen selbst erwartet werden. Die zweite tiefergehende Ebene weltgesellschaftlichen Lernens offenbart Reflexions- und Abstraktionskompetenz der Teilnehmenden, die sich in Themenbereichen zeigt, die in der Vorbereitung keine Rolle spielen.

Zentral für die Initiierung und konstruktive Begleitung der tiefergehenden weltgesellschaftlichen Lernprozesse sind Selbst- und Weltreflexionsprozesse, die über die sozialen Interaktionen in der Peergroup der (ehemaligen) Programmteilnehmenden und mit dem pädagogischem Fachpersonal der Entsendeorganisation ausgelöst werden. Der fachlich-soziale Austausch mit ortsansässigen Individuen während des Einsatzes hat hingegen eine geringere Bedeutung in diesem Lernprozess: Die Ortsansässigen dienen eher als Reflexionsgegenstand und stellen somit als „Fremdes“ den Auslöser für Lernprozesse dar.

Für einen reflektierenden interpersonellen Austausch sind ein gewisses Maß an Reflexions- und Abstraktionskompetenz sowie praxis- und kulturell relevante Vorerfahrung(en) Voraussetzung. Im vorliegenden Material zeigen sich daher Ansätze weltgesellschaftlichen Lernens bei Individuen mit verhältnismäßig weitem Orientierungshorizont in Kombination mit einer akademisch-interkulturell geprägten Bildungsbiographie.

Organisations- und programmspezifische Bedingungen unterstützen weltgesellschaftliches Lernen durch das Ermöglichen von Reflexionsräumen in der Peergroup. Vorgaben in den Programmkonzeptionen jedoch können den Schritt vom hiatistischen zum weltgesellschaftlichen Lernen behindern, wenn aufgrund geringer Reflexionskompetenz Überforderung sichtbar wird.

Die Untersuchung zeigt, dass weltgesellschaftliches Lernen bei den Teilnehmenden über den Orientierungshorizont des Selbst und die subjektiv wahrgenommene Differenz zum Fremden geprägt ist. Die Qualität der Programmumsetzung durch Partner- und Entsendeorganisationen, insbesondere des angebotenen pädagogischen Begleitprogramms, ist ebenfalls ein bedeutender Faktor in der Initiierung von weltgesellschaftlichen Lernprozessen.

Weltgesellschaftliche Lernprozesse zeigen sich auf der Ebene einzelner Fälle nur facettenhaft. „Ideales“ weltgesellschaftliches Lernen, welches die Entwicklung eines multiperspektivischen Weltverständnisses und den Erwerb von globaler und interkultureller Handlungskompetenz bei minimaler biographischer Vorprägung bewirkt, bleibt ein idealtypisches Phänomen, das sich nur fallübergreifend im Sample rekonstruieren lässt.

Zusammenfassend kann der Typ weltgesellschaftliches Lernen als komplexes Konstrukt beschrieben werden, in welchem die Lernenden ein multiperspektivisches Verständnis von Weltgesellschaft über die Integration des Fremden in das Selbst erwerben. Lernen passiert hier mit Orientierung auf ein komplexes Äußeres: Dem Fremden als Teil der Weltgesellschaft.

Fazit

Die vorliegende Analyse zeigt, dass Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten divers und vielschichtig ist. Die untersuchten Fälle zeigen Ausprägungen aller Lernprozessstypen, wobei in der Regel ein oder zwei Lernprozessstypen in einem Fall schwerpunktmäßig vertreten sind. Ausgangspunkt aller Lernprozesse ist die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen Selbst und Fremd. In den eindimensional angelegten Lernprozessstypen I und II zeigt sich, dass die eigene Biographie in Lernprozessen im Fokus stehen: Das Fremde wird zur Entwicklung des Selbst instrumentalisiert. Mehrdimensionale Lernprozesse, die in Typ III und IV vorgestellt wurden, stellen hingegen das Fremde in seiner Qualität in den Fokus – mit der Gefahr der Überforderung.

Ausgehend von den empirischen Befunden müssen Lernprozesse in Freiwilligendiensten als komplexes Konstrukt verstanden werden, welches durch unterschiedliche Faktoren geprägt ist. Zentral ist hierbei die Persönlichkeit des lernenden Subjektes – also der Freiwilligen –, geprägt durch Vorerfahrungen und sozioökonomisches Umfeld. Die Ergebnisse legen dar, dass positiv konnotierte Lernprozesse im Sinne der Programmkonzeption und im Sinne der Freiwilligen selbst nur dann geschehen können, wenn passende individuelle Voraussetzungen und unterstützende Begleitmaßnahmen vorhanden sind. Für die Umsetzung in der pädagogischen Praxis wird daher eine verstärkte Ermöglichung einer konstruktiven inter- und intrapersonellen Selbstreflexion zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach dem Auslandsaufenthalt empfohlen.

Ein weiteres diskussionswürdiges Ergebnis stellt der Selbstbezug dar, der in allen Lernprozessstypen und in allen realen Fällen im Sample zu Tage kommt. Die Untersuchung zeigt, dass individuelle Lernprozesse aufgrund des Selbstbezugs auch vom Selbst geprägt sind. Lernen wird zwar vom äußeren Fremden initiiert, in seiner Qualität aber nur wenig und nur unter bestimmten Voraussetzungen von dem, was „das Fremde“ ausmacht, geprägt. Die ‚Notwendigkeit‘ einer Entsendung für bestimmte Individuen und Lernintentionen kann vor diesem Kontext in Frage gestellt werden.

Bemerkenswert ist zudem, dass im untersuchten Sample der ideale Lernprozess weltgesellschaftlichen Lernens nur in Facetten empirisch nachweisbar ist. Bei Teilnehmenden mit wenig Vorerfahrung erweist sich das konzeptionell vorgegebenen Bildungsziel sogar als hinderlich für ein positiv konnotiertes Lernerlebnis. Für die konzeptionelle Erweiterung von Freiwilligendiensten sollten diese Erkenntnisse mindestens zu einem zurückhaltenderen Anspruch hinsichtlich der erwarteten Lernwirkung führen.

Anmerkung

- 1 Dieser Beitrag stellt Ergebnisse aus der empirischen Forschung des Dissertationsvorhabens „Zur Qualität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden“ (Arbeitstitel) vor (Richter i.V.)
- 2 Der Begriff „Globaler Süden“ ersetzt hier in Anlehnung an den kritischen Diskurs um den Entwicklungsbegriff (Ziai, 2010) die Bezeichnung „Entwicklungsländer“.
- 3 Die Zielorientierung „Lernen“ zeigt sich in der Konzeption der Programme und eines obligatorischen Rahmenprogramms.
- 4 Lernorientierung steht hier für die Ausrichtung von Lernprozessen, nicht für den in dokumentarischen Analyseverfahren verwendeten Begriff von „Orientierung“, der sich in unterschiedlichen Sinnebenen im Material zeigt (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007).

5 Die Namen aller Interviewpartner wurden anonymisiert. Die Bezeichnung in der Klammer bezieht sich auf den Absatz im Transkript.

Literatur

- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. (4., völlig überarbeitete Aufl.), (S. 401–414). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Originalausgabe 1938). New York: Touchstone.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Krogull, S. (2016). *Weltgesellschaft verstehen. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Norden und Süden*. Inaugural-Dissertation. Otto-Friedrich-Universität, Bamberg.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mundorf, M. (2000). *Christliche Freiwilligendienste im Ausland. Lernprozesse und Auswirkungen auf die Lebensentwürfe junger Menschen: eine qualitative Studie*. Münster & New York: Waxmann.
- Polak, J. T., Guffler, K. & Scheinert, L. (2017). *weltwärts-Freiwillige und ihr Engagement in Deutschland*. Hrsg. v. DEval - Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn.
- Powell, S. & Bratović, E. (2007). *The impact of long-term youth voluntary service in Europe. A review of published and unpublished research studies*. Zugriff am 22.02.2018, <http://promente.net/AVSO.pdf>
- Richter, S. (in Vorbereitung). *Zur Qualität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden*. Dissertationsvorhaben an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Sander, W. & Scheunpflug, A. (2011) (Hrsg.). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, Perspektiven politischer Bildung* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens* (1. Aufl.) Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Stern, T., Scheller, J. O., Feix, J., Käser-Erdtracht, J., Krämer d'Oliveira, M., Plutta, K., Raetzell, L. & Würmseer, G. (2011). *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“* (Band I: Hauptbericht. Unveröffentlichter Bericht). Berlin: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Tremml, A. K. (2000). Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Perspektive. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 27–43). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tremml, A. & Becker, N. (2007). Lernen. In Heinz-Hermann Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) Opladen: Barbara Budrich.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–253). Weinheim: Beltz.
- Ziai, A. (2010). Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(10), 23–29.

Sonja Richter

Erziehungswissenschaftlerin und Lateinamerikanistin. Gründerin und Herausgeberin von *Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste* (www.voluntaris-zff.de). Freiberufliche Evaluatorin und Beraterin. Wissenschaftlich assoziiert am UNESCO Chair Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung; Freiwilligendienstforschung, Internationale Bildungszusammenarbeit, Schulentwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.

Gisela Wohlfahrt

Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern mit von eurozentrischen Perspektiven geprägte Lehrmaterialien eine politische Bildungsarbeit unter der Berücksichtigung kritischer postkolonialer Perspektiven im außereuropäischen Kontext betrieben werden kann. Gegenstand der Analyse sind ausgewählte Lehrmaterialien, die durch das Engagement der internationalen Bildungszusammenarbeit in Myanmar zur Verfügung gestellt werden. Sich an den zentralen Argumenten der kritischen postkolonialen Theorie orientierend, werden die Defizite und Potenziale des Materials sowie dessen Rezeption und die Rolle der Lehrkraft diskutiert. Die ausgewählten Kapitel des Materials beziehen sich auf die Vermittlung der als universell geltenden Menschenrechte, den Kontraktualismus der europäischen Aufklärung und die bürgerliche Partizipation in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbildes. Obwohl sich das Material zunächst teilweise als ungleiche Machtverhältnisse reproduzierend erweist, ist dessen Eignung nicht als per se ungeeignet zu bewerten. Es wird aufgezeigt, von welchen Faktoren eine verantwortungsvolle politische Bildungsarbeit, die im Sinne einer GCED, die unter anderem Handlungsoptionen auf lokaler, regionaler und globaler Ebene vermittelt, abhängig sein kann.

Schlüsselworte: *postkoloniale Theorie, politische Bildung, Global Citizenship Education*

Abstract

The present article addresses the question in how far teaching materials shaped by Eurocentric perspectives are applicable for political education in extra-European regions whilst taking into account critical postcolonial perspectives. Object of the analysis are specific teaching materials provided by international development agencies in Myanmar. In this article, the deficits and potential of the materials as well as their reception and the role of the teacher are discussed in the context of critical postcolonial theory. The selected chapters pertain to the conveying of the Universal Declaration of Human Rights, contractualism as it originated during the European Enlightenment, and civic participation as put into practise in European/US-American democracies. Although the material reproduces postcolonial power relations to some extent, it should not per se be classified as inappropriate. The decisive factors for a responsible political

education in accord with the GCED, which supplies opportunities for action on the local, regional, and global level, are illustrated.

Keywords: *postcolonial theory, civic education, global citizenship education*

Einleitung

Politische Bildung wird weltweit als wichtiges Instrument zur Lösung zahlreicher, vor allem auch sozialer Herausforderungen erachtet. Für die Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert gewinnen die Ausweitung des politischen Raumes und die Wahrnehmungsfähigkeit diverser Perspektiven – im Sinne einer *Global Citizenship Education (GCED)* – zunehmend an Relevanz. Ausschlaggebend hierfür sind grenzüberschreitende Entwicklungen und deren Auswirkungen auf den Alltag der Menschen, was mit dem Bedarf der Förderung der eigenen Meinungsbildung und Handlungsfähigkeit einhergeht. So auch in Myanmar¹, wo interne Veränderungen von Ereignissen und Einflüssen außerhalb der Landesgrenzen beeinflusst werden.

Achtsamkeit ist jedoch geboten, wenn im außereuropäischen Kontext Bildungsinhalte verbreitet werden, die westlich geprägte Vorstellungen, Werte und Normen als einzige Wahrheit und weltweit geltend vermitteln. Vanessa Andreotti, Development/Citizen Education Forscherin, warnt: "If educators are not 'critically literate' to engage with assumptions and implications/limitations of their approaches, they run the risk of (indirectly and unintentionally) reproducing the systems of belief and practices that harm those they want to support" (Andreotti, 2006a, S. 49f.).

Mit dieser Herausforderung sah ich mich im Frühjahr 2014 konfrontiert, als ich als Dozentin für *Active Citizenship* bei einer myanmarischen Nichtregierungsorganisation (NRO) in Rangun arbeitete. Mit dem Ziel das kritische Denken der Studierenden zu fördern, wurde mir Lehrmaterial zur Verfügung gestellt, dessen Inhalte auf den Erfahrungen und Traditionen der politischen Bildungsarbeit im europäisch/US-amerikanischen Kontext basierten.

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, inwiefern der Unterricht mit diesen Materialien in einem außereuropäischen Kontext wie Myanmar dem Anspruch einer *Global Citizenship Education (GCED)* gerecht werden kann bzw. sollte.

Im Sinne einer *GCED*, welche den Anspruch hat, der Reproduktion postkolonialer Perspektiven und ungleicher Machtverhältnisse entgegenzuwirken (Wintersteiner, Grobbauer, Dendorfer & Reitmair-Juárez, 2014), orientiere ich mich an den zentralen Argumenten der kritischen postkolonialen Theorie (Danielzik, Kiesel & Bendix, 2013): (1) Geschichtslosigkeit, (2) Othering, (3) Rassialisierung, (4) Entwicklung, Moderne und Kapitalismus. Untersuchungsgegenstand sind drei ausgewählte Teilkapitel aus dem Lehrbuch, das mir zur Verfügung stand sowie die durch mich beobachtete Rezeption der Inhalte. Die Auswahl der Teilkapitel orientiert sich am Ausmaß der eurozentrischen Prägung der Inhalte und dem daraus resultierenden, bei der Zielgruppe ausgelösten, Irritationsgrad. Die Kapitel beziehen sich auf die Vermittlung der als universell geltenden Menschenrechte, des Kontraktualismus der europäischen Aufklärung und der bürgerlichen Partizipation in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbildes.

Global Citizenship Education

Im Zuge der Entkolonialisierung in den 1950er und 1960er Jahren sowie als Reaktion auf die Auswirkungen und Herausforderungen der Globalisierung, wurde die pädagogische Praxis stetig an neue Anforderungen angepasst. Im deutschsprachigen Raum wurden Konzepte wie die Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik entwickelt und zu Beginn der 1990er Jahre im Konzept des *Globalen Lernens* vereint (Scheunpflug, 2017). Im angelsächsischen Raum wurden zeitgleich die Konzepte *Development Education* und *Active Citizenship* entwickelt, wobei hier die Stärkung der Handlungskompetenzen der Bürgerinnen und Bürger einen Schwerpunkt darstellt.

Auch für die internationale Gemeinschaft wurde die Förderung eines globalen Bewusstseins ein zentrales Anliegen, was sich in der weltweiten UN-Dekade *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (BNE) widerspiegelt (2005 bis 2014). Mit dem seit dem Jahr 2012 kommunizierten neuen bildungspolitischen Denkraum *Global Citizenship Education* (GCED) sollen nun zusätzlich das Gefühl der Mitverantwortung gestärkt sowie praktische Handlungsoptionen auf unterschiedlichen Wirkungsebenen aufgezeigt werden. Dem Bedarf nach einer *GCED* wurde im Jahr 2015 mit deren Aufnahme in die *United Nations Sustainable Development Goals* (SDGs oder auch Agenda 2030) Nachdruck verliehen (SDG Bildungsziel 4.7).

GCED wird häufig als *umbrella term* definiert, der alle genannten Ansätze in sich vereint, um das Aktivieren zum friedfertigen politischen Handeln und Engagement mit globalem Verständnis zu erweitern (Education Above All, 2012). Hierbei gilt der Anspruch, dass Inhalte und Methoden jeweils an den regionalen Kontext und individuelle Möglichkeiten angepasst werden (Grobbauer, 2017). Es sollen Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen sowie Handlungen gefördert werden, welche Individuen erlauben, informierte Entscheidungen zu treffen und aktive Rollen auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene wahrzunehmen. Jugendliche sollen systematisch auf das Weltbürgerdasein vorbereitet werden und dazu befähigt werden, multiple Perspektiven einzunehmen (Wintersteiner et al., 2014).

Obwohl sich zahlreiche Bildungsministerien in Europa bereits seit Jahren mit den neuen Anforderungen auseinander-

setzen, scheint in Schulen bisher jedoch noch das Nationale Priorität zu haben, sodass Landesgeschichten kaum im regionalen oder gar globalen Kontext betrachtet werden (*Global Education Network Europe* (GENE), 2001; Kennedy & Brunold, 2012). Dies ist auch in Südostasien der Fall, wo sich die *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), angelehnt an das Vorbild der Europäischen Union (EU), seit dem Jahr 2009 verstärkt für die Förderung eines südostasiatischen Citizenship Verständnisses (ASEANness) einsetzt (Shibuya, 2015). In Myanmar dominierte bis in das Jahr 2015 das Militärregime den Bildungssektor, sodass Politische Bildung lediglich informell, beispielsweise gefördert von zivilgesellschaftlichen oder internationalen Akteuren, angeboten wurde.

Postkoloniale Theorie und ihre Analyseinstrumente

Vanessa Andreotti, *Global-Education*-Expertin an der University of British Columbia in Vancouver, ist überzeugt davon, dass uns die Thesen der kritischen postkolonialen Theorie dabei helfen können, eurozentrische Perspektiven und das immanente Selbstverständnis der kulturell überlegenen Europäer/-innen zu überwinden (Andreotti, 2006b). Nikita Dhawan, Feministin und Vertreterin der postkolonialen Theorie, bekräftigt dies mit der Aussage, dass die postkoloniale Theorie ein „Set diskursiver Praktiken“ (Castro Varela & Dhawan, 2016, S. 17) liefere, das Widerstand gegen kolonialistische Ideologien und Hinterlassenschaften ermögliche.

Die Berücksichtigung der wechselseitigen wirtschaftlichen und kulturellen Interdependenz von Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern ist entscheidend für die Befähigung hin zu einem/einer global denkenden und handelnden Bürgerin bzw. Bürger. Dies bedeutet für die Bildungspraxis, dass das Selbstverständnis der Überlegen- und Unterlegenheit ins Wanken gebracht werden muss. Eurozentrische Perspektiven und die seit der Kolonialisierung praktizierten Ungerechtigkeiten sollten berücksichtigt und diskutiert werden. Für Lehrkräfte heißt dies, dass multiple Perspektiven eingenommen und hinterfragt werden müssen: Die der Zielgruppe, des Herausgebenden des Unterrichtsmaterials, des Staates und die Perspektive der Lehrkraft. Das parallele stetige Aneignen von neuem Wissen erscheint hierfür essenziell.

Im Folgenden wird die zentralen Thesen der postkolonialen Theorie vorgestellt, wobei sich an der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? – Eine postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“ (Danielzik et al., 2013) orientiert wird. Diese beziehe ich anschließend auf die ausgewählten Teilkapitel.

Geschichtslosigkeit: Die europäischen Kolonialmächte deklarierten ihre Herrschaftsgebiete als geschichtsfrei, denn wo nichts ist, da kann auch nichts zerstört oder bewahrt werden (Castro Varela & Dhawan, 2016). Auch die einheimischen Gesellschaften Myanmars wurden gewaltsam in das westliche ökonomische System des Britischen Empires integriert. Die daraus resultierenden, bis heute andauernden kriegerischen Auseinandersetzungen brachten den Verfall des Bildungssystems mit sich (Grein, Köster & de Trong, 2014). Durch mündliche Überlieferungen kannte meine Zielgruppe eine Geschichte ihrer ethnischen Gruppe (*Shan*), jedoch keine darüber hinausreichende regionale oder nationale Geschichte.

Othering (Veränderung): Um die Ausbeutung der Kolonien zu rechtfertigen, wurden Einheimische als *anders* (z.B. primitiv, barbarisch) deklariert und kommuniziert. Dieses *Othering*, die systematische Entmenschlichung der Einheimischen, wurde mit Publikationen westlicher Schriftsteller/-innen, Akademiker/-innen und Administrationspersonal kontinuierlich reproduziert (Castro Varela & Dhawan, 2016)². Die indische postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak argumentiert, dass dieser Unterdrückung durch die Pluralisierung der „Kampfschauplätze“ der Geschichte entgegengewirkt werden kann (Dhawan, 2013). Durch die bewusste multiperspektivische Betrachtung und das Verlernen des Angelernten kann den *Subalternen* Gehör verschafft werden. *Subalterne* bestehen laut Dhawan als soziale Konstruktionen: „It has been proposed that migrants in the postcolonial German-speaking context can be understood to be subalterns, who cannot be heard by the hegemonic dominant culture“ (Dhawan, 2007).

Rassialisierung: Auch die „Idee der ‚Rasse‘ wurde erfunden, um Menschen zu entmenschlichen, um sie schamlos zu bestehlen, sie auszubeuten und zu versklaven“ (Marmer & Sow, 2015, S. 16, Herv. im Original). Diese Instrumentalisierung besteht bis heute weiter. Theodor W. Adorno unterstrich dies im Jahr 1955 mit der Aussage: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (Adorno, 1955, zit. nach Danielzik et al., 2013, S. 16f.). Auch in Myanmar ist der Begriff „Rasse“ sensibel zu verwenden, denn die gegenseitige Bekämpfung der *national races* (in Myanmar: tainingyinta) bildet eine zentrale Konfliktlinie. Bis heute kann deshalb von einer Hierarchisierung der Gesellschaft gesprochen werden, was zu einer starken Benachteiligung der überwiegend muslimischen *Rohingya* führte (Cheesman, 2017).

Entwicklung, Moderne und Kapitalismus: Aus europäischer Perspektive werden die Lebensweisen und Standards der westlichen Industriestaaten stets als modern, weiter entwickelt und erstrebenswert erachtet, während die außereuropäische Entwicklung als Nachholen der europäischen Stadien interpretiert wird (Danielzik et al., 2013). Es ist essenziell, ungleiche Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren und die systematische Ausbeutung des Globalen Südens, durch welche der Reichtum des Globalen Nordens möglich wurde, einzubeziehen (Castro Varela & Dhawan, 2015). Auch muss respektiert werden, dass der westliche Einfluss und dessen Einmischung nicht zwangsläufig willkommen sind, sondern auch als Gefahr für die eigene Kultur, Traditionen und Werte wahrgenommen werden kann.

Darstellung des Kontexts und des Lehrmaterials

Die in diesem Beitrag untersuchten Teilkapitel des Lehrmaterials stammen aus dem Lehrbuch „Active Citizenship – A Civic Education Course for Myanmar“ (Mote Oo, 2013a) für erwachsene Studierende aus und in Myanmar. Die Herausgebenden des durch internationale Geldgeber finanzierten Lehrbuchs sind zwei Politikwissenschaftler aus dem angelsächsischen Raum, die sich bereits seit dem Jahr 2007 in Myanmar im Bildungsbereich engagieren. Im Jahr 2013 gründeten sie die NRO Mote Oo.

Zum Zeitpunkt des Unterrichts, im Frühjahr 2014, regierte noch das autoritäre Militärregime in Myanmar. Die

Zielgruppe bestand aus neun ausgewählten jungen Frauen und elf Männern aus dem vom Bürgerkrieg betroffenen Staat der *Shan* (*national race*). Die meisten hatten zuvor niemals ihr Dorf verlassen, eine/n Europäer/-in gesehen oder das Internet genutzt. Die Bildungseinrichtung in Rangun war Teil eines Netzwerks der Gemeinschaft der *Shan*, welches sich durch *Peer-to-Peer-Education* für die Verbesserung der Lebenssituation im Shan Staat einsetzt. Der Unterricht fand an sechs Tagen die Woche in einem Wohnviertel Ranguns statt.

Das Lehrbuch *Active Citizenship* besteht aus den vier Kapiteln Citizenship, Community, Participation und Action Plan. Zu Beginn eines jeden Kapitels werden die Lernziele *Knowledge, Skills* und *Values* aufgeführt. Diese drei Komponenten der Civic Education wurden im angelsächsischen Sprachraum entwickelt und werden auch im Kontext von GCED verwendet (Grobbaauer, 2017).

Die für das Lehrbuch verwendeten Quellen stammen überwiegend aus der westlichen Welt: dem Vereinigten Königreich Großbritannien (7), den Vereinigten Staaten von Amerika (4), von den Vereinten Nationen (4), aus dem Kontext der Europäischen Union (2) und Australien (1). Diese bilden somit die Grundlage für das Modul zur Politischen Bildung in Myanmar.

Im Vorwort des zum Lehrbuch dazugehörigen Teacher Books erklären die Herausgebenden: „*Whoever you are and wherever you are working, we trust there will be something for you in this module. We hope you will develop the ideas in the module to meet your own needs and those of the people you work with. There is no 'right' way to use Active Citizenship, it is a flexible resource. You do not need to follow every word of the book, it should be used to match the needs of your learners*“ (Mote Oo, 2013b, S. 2).

Diese Anmerkung verdeutlicht, dass kein Anspruch auf Ganzheit oder eine einzige Wahrheit besteht. Die kritische Auseinandersetzung wird somit angeregt, jedoch wird versäumt auf die Herkunft der Informationen hinzuweisen. Kritisch erscheint deshalb, dass die Inhalte aus Mangel an Möglichkeiten zur Hintergrundrecherche und fehlenden Impulsen als unumstritten kommuniziert werden könnten.

Unterrichtserfahrung, Analyse und Diskussion

Im Folgenden werden die Inhalte und die Rezeption der drei ausgewählten Teilkapitel des Lehrbuchs (Mote Oo, 2013a) beschrieben und diskutiert. Die Auswahl der Kapitel erfolgte nach dem Ausmaß an Irritation, die die jeweiligen Inhalte bei der Zielgruppe hervorriefen, sowie nach der Dichte an Informationen europäischen Ursprungs.

Die (universellen) Menschenrechte

Im Lehrbuch werden die Menschenrechte in Form der *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR) vorgestellt sowie die Rechte und Pflichten eines Bürgers/einer Bürgerin in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbilds beschrieben. Kritikerinnen und Kritiker argumentieren, es handele sich somit um eine postkoloniale Zivilisierungsmission, getarnt als ethischer Akt. Castro Varela und Dhawan (2015) beispielsweise bezeichnen die Menschenrechtsbildung als Amnesie des Westens, da sich hierbei jene, die noch vor wenigen

Jahrzehnten die Menschen im Globalen Süden ausbeuteten und ermordeten, heute dazu berufen fühlen, Unrecht im Globalen Süden anzuklagen.

In Myanmar genoss ein Großteil der Bevölkerung bislang keine Rechtsicherheit. Dass es neben den juristisch verbrieften Rechten, auch universelle, für alle Menschen geltende moralische (nicht verpflichtende) Rechte geben sollte, erschien den Studierenden absurd. Vor allem dann, wenn der universelle Anspruch der UDHR vorgestellt und sogleich wieder aberkannt wird: „*Right and 'wrong' are different in different countries and cultures, and critics say that having one set of rules for the whole world does not reflect its diversity*“ (Mote Oo, 2013a, S. 12).

Ohne europäisches Kontextwissen zur Entstehungsgeschichte der UDHR kann jedoch auch deren symbolische Bedeutung für Europa/US-Amerika nicht nachvollzogen werden (die Erfahrung des Holocaust und die Mahnung „never again“). Problematisch ist zudem, dass im gesamten Lehrbuch Unklarheit darüber herrscht, auf wen die Zuschreibungen uns und wir genau zutreffen. Formulierungen wie „*our modern understanding of human rights...*“ (Mote Oo, 2013a, S.12) werfen unzählige Fragen auf, welche zu zeitintensiven Exkursen führen (Wer ist wir? Was bedeutet modern? Ist traditionell schlecht?). Ob es sich um die Perspektive der Herausgebenden handelt, der Menschen in Myanmar als Gesamtheit, der Studierenden oder auch der Menschheit global gesehen, ist ungewiss. Anzunehmen ist, dass hier eine bestimmte Lesart, voraussichtlich die westliche, als selbstverständliche Wahrnehmung gilt. Es bleibt gänzlich in der Verantwortung der Lehrkraft mit dieser eurozentrisch geprägten Position verantwortungsvoll umzugehen.

Auch die Formulierungen der UDHR führten zu Irritationen. Zum Beispiel, dass ein Individuum ein Recht darauf hat, adäquat zu leben, Privatheit zu genießen und frei von Umweltverschmutzung zu sein. In Myanmar steht die Gemeinschaft, nicht das Individuum im Vordergrund. Eine Studierende warf ein, es ginge doch im Grunde um die Achtung der Menschenwürde, welche in der traditionellen buddhistischen Lehre im Großen und Ganzen dieselben moralischen Werte und Haltungen beinhalte. Mouffe (2014) argumentiert ähnlich, denn die UDHR „sei eine kulturspezifische Art und Weise, der Menschenwürde Geltung zu verschaffen, und es wäre eine Anmaßung, diese zur einzig legitimen zu erklären“ (S. 60). Die Herausgebenden schenken der buddhistischen Lehre keine Aufmerksamkeit. Warum, ob aus Unwissenheit oder Gewohnheit, bleibt unklar.

Dieser Form des *Otherings* und der Geschichtslosigkeit begegnete ich mit einem ausgedehnten Exkurs, bei welchem wir einen mehrere Meter langen Zeitstrahl mit drei Einflussebenen erstellten. Während ich die größten Wendungen der Nationalgeschichte des Staates Myanmar unterrichtend aufzeichnete, ergänzten Studierende lokale Ereignisse und Entwicklungen. Zuletzt fügte ich internationale Einflüsse hinzu, wozu beispielsweise auch das wirkungsvolle und fortwährende Appellieren der internationalen Gemeinschaft zur Einhaltung der Menschenrechte zählt.

Achtsamer und didaktisch schlüssiger wäre es, die UDHR als eine Errungenschaft und als ein Sinnbild für europäische Werte und Standards in Europa und der westlichen

Welt vorzustellen, sowie dazu einzuladen, diese Werkzeuge selbst zu nutzen und nach Bedarf anzupassen. Hilfe für mehr Identifikationsmöglichkeiten bietet die *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN) und deren für die Region eigens angepasste Menschenrechtsdeklaration aus dem Jahr 2012 (ASEAN, 2012). Durch die zusätzliche Herstellung von Parallelen zur buddhistischen Lehre könnten Bedenken bezüglich einer *civilizing mission* ausgeräumt werden. Die Besprechung der drei Ideen – UDHR, buddhistische Lehre, ASEAN Menschenrechte – würde aufzeigen, dass es Unterschiede in der Umsetzung gibt, es jedoch allen Menschen letztlich um die Menschenwürde geht.

Für die in Myanmar lebende muslimische Minderheit der *Rohingya* zeigten die Studierenden wenig Mitgefühl, da auch an den *Shan* seit Jahrzehnten Menschenrechtsverletzungen (Arbeitslager, Vertreibung, Vergewaltigung) durch Rebellen und das Militär verübt werden. Indem ich auf lokale und national vorherrschende Rassismen mit friedenspädagogischen Methoden einging, konnte ich den Abbau manifestierter Vorurteile und Stereotype unterstützen.

Die Social Contract Theory

Im Lehrbuch wird die Funktionsweise der Demokratie mit Hilfe eines Gedankenexperimentes der beiden Philosophen John Locke und Thomas Hobbes eingeführt, was sehr abstrakt und belehrend wirkt. Ausgangslage für ihr Denken war die europäische Aufklärung, die für die Menschen in Myanmar keine spürbare Relevanz hat – weder damals noch heute. Politik- und Demokratiekritikerin Chantal Mouffe (2014) argumentiert: „Dieses Demokratiemodell ist für unsere Lebensweise grundlegend und es verdient zweifellos unsere Loyalität, aber es gibt keinen Grund, es als einzig legitime Organisationsform menschlicher Koexistenz darzustellen und zu versuchen, es dem Rest der Welt aufzuzwingen“ (S. 58).

Näher an deren Lebenswirklichkeit der Zielgruppe sind beispielsweise die Friedensverhandlungen der Minderheiten im Land mit der myanmarischen Regierung, ein Prozess, bei dem die Konditionen eines aktuellen *Social Contracts* ausgehandelt werden. Sich bereits im Demokratisierungsprozess befindliche Staaten Südostasiens, wie beispielsweise Thailand oder Indonesien (beliebte Studienorte für junge Myanmar/-innen), könnten ebenso als Modelle genutzt werden. Bedauerlich ist zudem, dass der Zielgruppe durch das im Buch verwendete Kontraktualismus-Beispiel suggeriert wird, dass lediglich weiße gelehrte Männer politisches Potenzial aufweisen, während heute die Myanmarin und Friedensnobelpreisträgerin *Aung San Suu Kyi* eine der mächtigsten Rollen des Staates erfüllt.

Im myanmarischen Kontext sind der Kontraktualismus und die UDHR Beispiele, von denen gelernt werden kann. Die ehemaligen Kolonien mögen heute auf die Werte der europäischen Aufklärung angewiesen sein und müssen diese laut Spivak vom Westen akzeptieren, jedoch sollten sie diese auch in Frage stellen dürfen und auf ihre eigene Art und Weise nutzen können (Castro Varela & Dhawan, 2015). Welche Form die myanmarische Demokratie annehmen wird, bleibt offen und sollte auch im Unterricht als Angelegenheit der Menschen in Myanmar besprochen werden.

Eurozentrische Darstellungen und Handlungsoptionen

Obwohl das Lehrbuch für Studierende in Myanmar konzipiert wurde, stammen einige bildliche Darstellungen aus dem europäischen/US-amerikanischen Kontext, beispielsweise zur Veranschaulichung der Möglichkeiten bürgerlicher Partizipation in einer Demokratie. Mehr als die Hälfte der dargestellten beispielhaften Partizipationsmöglichkeiten mussten zunächst erklärt werden, bevor fruchtbare Parallelen zum myanmarischen Kontext gezogen werden konnten. Wenn die Lehrkraft den europäischen Kontext jedoch nicht kennt, verliert die Darstellung an Nutzen.

Nachdem die Partizipationsmöglichkeiten erklärt worden waren, berichteten die Studierenden enthusiastisch von ihrem Wirken in den Gemeinschaften zuhause. Unter anderem bedingt durch die Auswirkungen des Bürgerkrieges und die Einschnitte im Bildungssystem, war Engagement für die Mitglieder der Gemeinde eine Selbstverständlichkeit. Was den Studierenden unklar war, war die Verortung ihres (bürgerlichen) Engagements (z.B. Lehrtätigkeit, biologisch nachhaltiger Anbau von Nahrungsmitteln, Verteilung von Nahrungsmitteln, Mitgliedschaft in Gremien) im gesamten Wirkungsspektrum eines sich entwickelnden myanmarischen Bürger/-innen/selbstverständnisses. Dass jede/r Einzelne von ihnen zudem Einflussmöglichkeiten auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene haben kann, war neu für die Studierenden.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnis, entschied ich mich für einen Exkurs zu ausgewählten Millenniumsentwicklungszielen der UN. Die Studierenden erstellten Plakate, auf denen Herausforderungen und Handlungsoptionen dargestellt wurden. Weitere Exkurse, Projektstage und Workshop-Einheiten ermöglichten das Veranschaulichen lokaler Einflussmöglichkeiten für globale Herausforderungen. Exemplarisch sind hier Projektstage über die Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels, sowie über die Vermittlung von Verhandlungskompetenzen zur kooperativ/friedfertigen Ansprache von lokalen Entscheidungsträgern zu nennen.

Schlussfolgerungen

Die vorliegende Analyse und Diskussion zeigt am Beispiel informeller Bildungsangebote der internationalen Bildungszusammenarbeit in Myanmar, dass Politische Bildung im Sinne einer *Global Citizenship Education (GCED)* auch mit primär europäisch ideengeschichtlich geprägten Inhalten möglich ist. Dass bei den als Untersuchungsgegenstand zur Verfügung stehenden Materialien eine westliche Zivilisierungsmission mitschwingt, zeigt sich insbesondere in den fahrlässig oder bewusst verwendeten Zuschreibungen wie *unser* und *wir* sowie *modern* und *traditionell*. Es wird jedoch deutlich, dass Lehrkräfte der Reproduktion postkolonialer Perspektiven und ungerechter Machtverhältnisse durch Achtsamkeit und das zur Diskussion stellen von Sachverhalten bewusst entgegenwirken können.

Die Arbeit von NROs wie *Mote Oo*, die (kostenfreie) Materialien für politische Bildungsarbeit in politisch fragilen Kontexten zur Verfügung stellen, ist essenziell. Entscheidend bei der Vermittlung der Inhalte ist jedoch, dass die *„Masters Tools“*, wie Spivak diese nennt, weder 'übergestülpt' werden (im außereuropäischen Kontext), noch als einzig richtige und glo-

bale Strategie kommuniziert werden (in der westlichen Welt), sondern als Optionen oder Hypothesen angeboten und diskutiert werden. Wenn die Inhalte zur Diskussion gestellt werden, können Irritationen besprochen und Räume für die Akzeptanz verschiedener Perspektiven geschaffen werden. In den Worten der Herausgebenden des Lehrbuchs: *“There is no ‘right’ way to use Active Citizenship, it is a flexible resource. You do not need to follow every word of the book, it should be used to match the needs of your learners”* (Mote Oo, 2013b, S. 2). Jeder Kontext und jede Zielgruppe erfordert die Konfrontation und Berücksichtigung einzigartiger Spannungsfelder und differenter multipler Perspektiven. Denn wir alle leben in einer postkolonialen Welt, im Globalen Süden ebenso wie im Globalen Norden.

Paul Mecheril (2015), Professor für Interkulturelle Bildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, argumentiert, dass der Begriff des *Otherings* beispielsweise auch für in unserer Zeit gegenwärtige, postkoloniale migrationsgesellschaftliche Verhältnisse relevant sei. Die fortschreitende Betonung der Eigenschaften Geflüchteter oder Asylbeantragender wird seiner Meinung nach von zahlreichen Akteuren unterschiedlicher Ebenen der Gesellschaft geprägt: „Die Subjektivierungspraktiken, mit denen wir es zu tun haben, haben für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen“ (Mecheril, 2015, S. 2). Unterscheidungen führen zu Unter- und Überordnung, zur Zuteilung von Chancen oder auch deren Unzugänglichkeit.

Wichtig erscheint deshalb, unabhängig vom regionalen Kontext, dass in der politischen Bildungsarbeit Raum für thematische Erweiterungen und Exkurse geschaffen wird. Bislang zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterialien greifen noch selten grenzübergreifende Themen wie das Weltklima, Nachhaltigkeit und Handlungsoptionen für das Individuum auf. Ebenso ist die Einbeziehung und Wertschätzung des indigenen, nationalen und regionalen sowie im multikulturellen Klassenzimmer existierenden Wissens essenziell. Nur so kann die Reproduktion inhärenter postkolonialer Perspektiven überwunden werden. Denn es gilt den ‚Subalternen‘ Gehör zu verschaffen und zu realisieren, dass es niemals nur eine Geschichte zu einem Ort gibt. Nur dann sind wir in der Lage Zusammenhänge und faszinierende Ausprägungen unserer Realität zu verstehen (Adichie, 2009).

Von erheblicher Relevanz ist deshalb auch die Kompetenz der Lehrkraft. Die notwendige Selbstsicherheit für das Fördern kritischen Denkens erfordert ein umfassendes Basiswissen. Ebenso hängt der Erfolg eines jeden Bildungsangebotes vom Interesse, der Bereitschaft und der Beteiligung der Zielgruppe ab.

Die verantwortungsvolle und erfolgreiche Vermittlung Politischer Bildung im Sinne einer *GCED* im inner- und außereuropäischen Kontext – insbesondere auch die Erweiterung des politischen Raumes und ein damit verbundenes aktiv ausgeübtes Verantwortungsgefühl gegenüber Mensch und Natur auf nationaler, regionaler und globaler Ebene – hängt demzufolge von den folgenden Faktoren ab:

1. Qualität der zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien
2. Belesenheit, Reflexionsfähigkeit und Flexibilität der Lehrperson
3. Extern produziertes Wissen darf nicht als Tatsache, sondern sollte als Hypothese präsentiert werden

4. Beispiele und Ideen aus der Region müssen gleichberechtigt präsentiert werden und zur multiperspektivischen Auseinandersetzung anregen
5. Perspektiven müssen eindeutig formuliert sein (*unser* und *wir*)
6. Achtsamkeit ist geboten mit Wertungen wie *modern* und *traditionell*
7. Nahebringen von verschiedenen Wirkungsebenen und Handlungsoptionen – lokal, national, regional und global
8. Erforschende, kreative und experimentelle Methoden sowie kompetenzorientiertes Lernen sollten das lehrkraftzentrierte Unterrichten ergänzen
9. Voraussetzung der Bereitschaft der Zielgruppe

Anmerkungen

- 1 Das Militärregime änderte den Landesnamen im Jahr 1989 in „Union Myanmar“, um sich vom durch die Kolonialmacht England gegebenen Landesnamen Birma/Burma zu distanzieren. Die Vereinten Nationen und die meisten Minderheiten akzeptieren den neuen Namen.
- 2 Nachgewiesen durch Edward Saids Werk „Orientalismus“ (1979).

Literatur

- Adichie, C. N. (2009). *The Danger of A Single Story*. TED Talk online. Zugriff am 14.02.2018 https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript
- Andreotti, V. (2006a). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2006b). *The contributions of postcolonial theory to development education*. DEA Thinkpieces. University of British Columbia: Development Education Association.
- Association of South East Asian Nations (ASEAN) (2012). *ASEAN Human Rights Declaration*. Zugriff am 05.12.2017 <http://aichr.org/documents/>
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*, Cultural Studies Bd. 36 (2. überarbeitete Auflage). Bielefeld: transcript.
- Cheesman, N. (2017). How in Myanmar „National Races“ Came To Surpass Citizenship and Exclude Rohingya. *Journal of Contemporary Asia*, 47(3), 461–483.
- Danielzik, C., Kiesel, T., Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? – Eine postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V.

Dhawan, N. (2007). *Can the Subaltern Speak German? And Other Risky Questions, Migrant Hybridism versus Subalternity*. Zugriff am 05.12.2017 <http://translate.eicpcp.net/strands/03/dhawan-strands01en#redir>

Dhawan, N. (2013). Coercive Cosmopolitanism and Impossible Solidarities. Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences, *Special Issue: Human Rights between Past and Future*. 22(1), 139–166.

Education Above All (2012) (Hrsg.). *Education for Global Citizenship*. Qatar: Education Above All.

Grobbauser, H. (2017). Global Citizenship Education. In U., Klemm, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete Aufl. S. 115–119.). Ulm: Klemm und Oelschläger.

Inbaraj, J., Kumar, S., Sambili, H. & Scott-Baumann, A. (2003). Women and citizenship in global teacher education: the global-ITE project. *Gender & Development*, 11(3), 83–92.

Marmar, E. & Sow, P. (2015). Rassismus, Kolonialität und Bildung. In E. Marmar, & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 14–25). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. Zugriff am 30.01.2018 <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>

Mote Oo (2013a). *Active Citizenship – A Civic Education Course for Myanmar, Student Book*. Rangun, Myanmar.

Mote Oo (2013b). *Active Citizenship – Teacher Book*. Rangun, Myanmar.

Mouffe, C. (2014). *Agonistik – Die Welt politisch denken*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Scheunpflug, A. (2017). Globales Lernen – Geschichte. In U. Klemm, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete Aufl. S. 141–144.). Ulm: Klemm und Oelschläger.

Shibuya, M. (2016). Rethinking a conceptual framework for citizenship education in ASEAN countries. In K. J. Kennedy, & Brunold (Hrsg.), *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe, Asia-Europe Education Dialogue* (S. 107–114). New York: Routledge.

Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* Basingstoke: Macmillan.

Wintersteiner, W., Grobbauser, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft*, Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Gisela Wohlfahrt

ist Master of Arts Global Studies (2010), Akademische Politische Bildnerin (2017) und derzeit als Friedensfachkraft für das Evangelische Hilfswerk Brot für die Welt in Nepal tätig. In den vergangenen sieben Jahren arbeitete sie für verschiedene Organisationen in Deutschland und Asien mit Schwerpunkten in den Bereichen Kommunikation, Politische Bildung und Stärkung der Zivilgesellschaft.

Jörg Stratmann/Gregor Lang-Wojtasik/
Ronja M. Erichsen-Morgenstern

Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung

Zusammenfassung

Im Folgenden wird ein Vorhaben beschrieben, in dem Kompetenzerwerbsprozesse im Umgang mit Globalisierung und Digitalisierung zusammengeführt werden. Im Fokus steht ein Programm universitärer Lehre im Schnittbereich des Globalen Lernens und der Medienpädagogik, mit dem online-basierter Austausch im interkulturellen Kontext deutscher, indischer und japanischer Studierender ermöglicht werden soll.

Schlüsselworte: *Globalisierung, Digitale Medien, Globales Lernen, Medienkompetenz*

Abstract

The following describes a project which combines competency acquisition processes in the context of globalization and digitization. The focus is on a program of academic teaching in the intersection of Global Learning and Media Pedagogy, which will enable online-based exchange in the intercultural context of German, Indian and Japanese students.

Keywords: *Globalization, digital media, global learning, media competence*

Global Medial als Modellprojekt

Wie gehen Studierende der Bildungswissenschaften aus drei Regionen der Weltgesellschaft mit Globalisierung und Digitalen Medien um und welcher Kompetenzerwerb ist dabei bedeutsam? Über das Vorhaben ‚Global Medial‘ wird versucht, die Diskursfelder der Medienpädagogik und des Globalen Lernens im interkulturellen Kontext konzeptionell aufeinander zu beziehen (Kammerl & Lang-Wojtasik, 2006; Kammerl, 2009; Stratmann, 2017). Dabei stehen praktische Erfahrungen von Studierenden in Deutschland, Indien und Japan im Rahmen einer online angebotenen Lernumgebung für einen eigenverantwortlichen Kompetenzerwerb im Mittelpunkt.

In dem Projekt sollten Studierende aus drei höheren Bildungseinrichtungen in Deutschland (Pädagogische Hochschule Weingarten), Indien (Maharaja Sayajirao University of Baroda) und Japan (Hiroshima City University) in einer online stattfindenden Lehrveranstaltung in internationalen Studierenden-gruppen für ein Semester zusammen arbeiten (aufgrund organisatorischer Herausforderungen fand es im ersten Durchgang

ohne indische Beteiligung statt). Im Kern ging es darum, dass sich Studierende der drei Standorte in die Lage versetzen, mit den Herausforderungen einer Weltgesellschaft kommunikativ umzugehen und dabei sowohl Kompetenzen im Bereich des Globalen Lernens, der Medienpädagogik als auch in verbindenden Formen zu erwerben. Sie stellen sich damit der zunehmenden Komplexität technischer und gesellschaftlicher Systeme angesichts von „Informationstechnologie und Globalisierung“ (Honegger, 2016, S. 54).

Globales Lernen und Medienpädagogik

Die Entwicklungstatsache einer Weltgesellschaft (Luhmann, 1971; 1997) ist mit umfassenden gesellschaftlichen, anthropologischen und pädagogischen Herausforderungen verbunden (Lang-Wojtasik, 2013), die in der Konzeption des Globalen Lernens gebündelt werden (Scheunpflug & Schröck, 2002; Lang-Wojtasik & Klemm, 2017). Im Kontext von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit werden Überlebensfragen der Menschheit als Lernofferten in den Blick genommen: Frieden und Gewaltfreiheit als Rahmen angestrebter Handlungsoptionen (räumlich), Migration und Interkulturalität als zentrale Herausforderungen auf der Wissensebene (sachlich), Entwicklung und Umwelt für Überlebensfragen der Menschheit (zeitlich) sowie Menschenrechte und Vielfalt als Prämissen des Zusammenlebens von Menschen (sozial). Der aktuelle Stand der Debatte lässt sich konzeptionell auf vier Ebenen verorten, die Kompetenzerwerbsprozesse erwarten lassen: Globale Abstraktion und Konkretion (räumlich), nachhaltige Entschleunigung und orientierende Positionierung (zeitlich), exemplarische Interkulturalität und zukunftsorientierte Querschnittsthemen (sachlich) sowie kooperative Pluralität und bedürfnisorientierte Handlung (sozial) (Lang-Wojtasik, 2014; 2017a; b).

Medienpädagogik hat sich als eigenständige Disziplin in den 1970er Jahren herausgebildet (Hüther & Podehl, 2010, S. 117; Schiefner, 2011, S. 2), um Medienentwicklungen im gesellschaftlichen Kontext für Pädagogik zu reflektieren. Sie gliedert sich in verschiedene Bereiche (Kerres, 2013, S. 41; Kammerl, 2017, S. 283). Medienerziehung beschäftigt sich insbesondere mit der Betrachtung des Aufwachsens und Lebens in einer von Medien durchdrungenen Welt (Moser, 2010 S. 12; Feierabend et al., 2016) und der Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Medien. Im Rahmen der Mediendidaktik wird v.a. die Gestaltung medialer Lernumgebungen fokussiert. Beide

Aspekte medienpädagogischen Handelns sind in diesem Lehr- und Forschungsvorhaben virulent. Innerhalb des Vorhabens geht es um die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Medienkompetenz, mit dem der bewusste und kritisch-reflektierte Umgang mit Medienangeboten beschrieben wird (Stratmann, 2017; KMK, 2012; 2016). Es geht um die kompetente Nutzung von Medien in Bezug auf Dinge (Sachkompetenz), in Bezug auf andere Personen (Sozialkompetenz) und um die kompetente Nutzung hinsichtlich der eigenen Person (Selbstkompetenz) (Roth, 1971).

Dokumentiert ist eine Reihe von Bezügen zu Kompetenzen, die im Rahmen des Globalen Lernens diskutiert werden. So zeigt die Konzeptualisierung von Medienkompetenz (Baacke, 1998) Überschneidungen zu Kompetenzen des DeSeCo-Rahmens der OECD (Rychen, 2003) auf, innerhalb dessen Schlüsselkompetenzen identifiziert werden, die für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft in der heutigen Zeit benötigt werden. Auch zum Konzept Globalen Lernens von Lang-Wojtasik (2014) weist das Konstrukt Medienkompetenz Bezüge auf (Stratmann, 2017, S. 279f.).

Innovationsgrad des Vorhabens und Stand der Dinge

Bei dem Vorhaben handelt es sich um eine intradisziplinäre Lehrveranstaltung, in der zwei erziehungswissenschaftliche Diskurse – Globales Lernen und Medienkompetenz – miteinander verbunden werden. Die Lehrveranstaltung fand interkontinental mit Teilnehmenden aus zwei Kontinenten statt. Das Studienangebot bot den Ausgangspunkt für ein intradisziplinäres Forschungsvorhaben, in welchem untersucht wird, wie Studierende Kompetenzen in den Bereichen Globalen Lernens und Medienkompetenz erwerben und reflektieren.

Um den Innovationsgrad des Vorhabens einschätzen zu können, wurden vorhandene Publikationen hinsichtlich Beiträgen gesichtet, auf die eine oder mehrere der folgenden Aspekte zutreffen: intradisziplinär, interkontinental, interkulturell. Die Auswahl der Publikationen konzentrierte sich auf einen klaren Bezug zu den Bereichen Globales Lernen und Medienpädagogik, einen erkennbaren Bezug zum Hochschulkontext, die Zugänglichkeit und auf den Analysezeitraum von zwei Jahren.

Für den Bereich Medienpädagogik fiel die Wahl auf die Tagungsbände der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, auf die, die genannten Kriterien par excellence zutreffen.¹ Die Publikationen wurden auf relevante Beiträge im Inhaltsverzeichnis und Abstract der Publikationen sowie ggf. innerhalb des Artikels gesichtet. Zudem wurde im Volltext der Tagungsbände/Online-Zeitschrift nach Folgenden Begriffen gesucht: „G/globales Lernen“, „I/Iinternational“, „I/interkulturell“, „I/interkulturell“. Fundstellen im Text wurden hinsichtlich Überschneidungen mit einer oder mehrerer der Innovationsebenen geprüft.

Für den Zeitraum 2015–2016 weisen elf von insgesamt 103 Artikeln der Tagungsbände der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft Überschneidungen mit dem Vorhaben auf. Diese beziehen sich i. d. R. auf die Ebene der Internationalisierung von Lehre (zehn Beiträge). In zwei Beiträgen konnte eine Nähe zu dem Feld des Globalen Lernens festgestellt werden. Darüber hinaus gibt es verschiedene Publikationen, in denen Bezugspunkte des Vorhabens deutlich werden: Dazu gehören das Themenheft merzWissenschaft (2012) und Kammerl &

Lang-Wojtasik (2006). Bedeutsam ist auch die Arbeit von Höhnle (2014), die die hohe Bedeutung neuer Medientechnologien für das Globale Lernen empirisch aufgreift. Insgesamt lässt sich jedoch eine überschaubare Menge an Forschungsarbeiten zum Globalen Lernen und der Medienpädagogik ausmachen. Zudem ist bekannt, dass erfolgreiche Kompetenzorientierung im Globalen Lernen v.a. davon abhängt, „kognitive Aspekte mit affektiven Zugängen zu verbinden, Sozialitätserlebnisse zu ermöglichen sowie reflexiven Umgang mit Vielfalt und Hierarchie zuzulassen“ (Lang-Wojtasik, 2016, S. 82).

Lernumgebung – Konzeptionelle Überlegungen

Die hier beschriebene mediengestützte Veranstaltung kann dem E-Learning (elektronisch unterstütztes Lernen) (Stratmann, 2007, S. 12) zugeordnet werden. Dieses wird mit Hilfe digitaler Medien umgesetzt, die als Kommunikationswerkzeuge oder zur Informationsbeschaffung, -bearbeitung und -speicherung genutzt werden (Back, Bendel & Stoller-Schai, 2001, S. 35). Es kann zwischen drei Graden der Virtualisierung unterschieden werden: Anreicherung der Präsenzlehre, Kombination von Präsenz- und Onlinelehre oder reines Online-Lernen (Wannemacher, von Imke Jungermann, Scholz, Tercanli, & von Villiez, 2016, S. 26ff.). Die hier dargestellte Lehrveranstaltung kann dem letzten Bereich zugeordnet werden.

Die Veranstaltung fand erstmalig im WiSe 2017/18 statt. Sie umfasste sieben synchrone Onlinetreffen sowie verschiedene asynchrone Selbstlernphasen, innerhalb derer die Studierenden in ihren internationalen Lerngruppen kooperierten. Das Angebot richtete sich an Studierende bildungswissenschaftlicher Studiengänge am Ende der Bachelor- und Beginn der Master-Phase, um ein grundlegendes bildungswissenschaftliches Wissen annehmen zu können. Die Regelsprachen waren Deutsch und Englisch.

Kompetenzorientierte Lehrinhalte der Veranstaltung

Mit der Veranstaltung wurden verschiedene Zielbereiche angesprochen. Im Kern standen Kompetenzerwerbsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Mediatisierung und Digitalisierung sowie damit assoziierte Lernarrangements, um Performanz erfahr- und sichtbar zu machen. Im Zuge dessen waren die Studierenden aufgefordert, ihre Kompetenzen innerhalb von E-Portfolios (Stratmann, Preußler & Kerres, 2009a) zu dokumentieren, die hier im Sinne einer Methodengroßform (Stratmann, Preußler & Kerres 2009b) zum Einsatz kommen sollten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass der Erwerb von Kompetenzen über die in den E-Portfolios dokumentierten, von den Studierenden erstellten Artefakten (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007, S. 13) und den damit verbundenen Erläuterungen und dokumentierten Austauschprozessen nachvollziehbar wird.

In der Beschäftigung mit Globalem Lernen ging es v.a. darum,

- die Bedeutung der Globalisierung und Entwicklung hin zur Weltgesellschaft für Kommunikationsprozesse in Ansätzen zu verstehen und auf Lernarrangements beziehen zu können;
- sich mit theoretischen Grundlagen des interdisziplinären

Diskursfeldes vertraut zu machen und diese auf eigene Fragestellungen zu beziehen;

- aktuelle Konzeptionen und Kompetenzdebatten kennenzulernen und auf ihre Tragfähigkeit in eigenen Reflexions- und Handlungsfeldern zu prüfen;
- Handlungsfelder über den eigenen Handlungskontext hinaus kennenzulernen und an eigene Aktivitäten anzuschließen;
- sich mit der bildungspolitischen Relevanz des Themenfeldes zu beschäftigen.

Im Rahmen von Medienkompetenz ging es um die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen (Roth, 1971, S. 180f.) der Studierenden. Sie sollten

- die Bedeutung von Medienkompetenz in einer von (digitalen) Medien durchdrungenen Gesellschaft erläutern und sich sicher in ihrer medialen Umwelt bewegen und diese so gestalten können, dass ihre Bedürfnisse befriedigt werden (Sachbezug);
- den Einfluss von Medien auf den Kommunikationsprozess erläutern und medienvermittelte Kommunikationsprozesse den Anforderungen entsprechend gestalten können (Sozialbezug);
- den Einfluss von Medien auf den Sozialisationsprozess erläutern und ihre eigene mediale Umwelt daraufhin reflektieren und (digitale) Medien für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung auswählen und verwenden können (Selbstbezug).

Medienpädagogik und Globales Lernen wurden durch Parallelen und Abgrenzungen der beiden Herangehensweisen in theoretischer, praktischer und konzeptioneller Perspektive aufeinander bezogen. Zudem sollten eigene Ideen zur Weiterentwicklung des interdisziplinären Feldes entwickelt werden.

Inhaltsbezogenes und methodisches Vorwissen der Studierenden

Nach eigenen Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule (PH) Weingarten und im Austausch mit den Kolleg/inn/en in Indien und Japan wurde davon ausgegangen, dass die Studierende keine oder kaum Erfahrung mit mediengestützten kooperativen Lernangeboten oder Vorwissen im Feld der Globalisierung, Mediatisierung und Digitalisierung sowie damit assoziiertem Lernen haben. Diese Ausgangslage wurde für die Planung berücksichtigt. Aus mediendidaktischer Perspektive eignete sich in diesem Fall eine expositorische Lernumgebung (Kerres, 2013, S. 352), durch die eine stärkere Strukturierung und Sequenzierung des Lernprozesses ermöglicht wurde.

Erfahrungen aus verschiedenen Projekten der PH Weingarten mit Studierenden und Lehrenden aus Indien (seit 2007) und Japan (seit 2008) zeigen, dass der Begriff Globalisierung sehr different zu Deutschland eingeschätzt wird (Kumar, 2017; Urabe, 2017). Während Globalisierung in Indien häufig angstbesetzt mit Postkolonialismus in Verbindung gebracht wird, ist sie in Japan stark synonym zu Internationalisierung verbunden. Die normativen Horizonte von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit als Basis des deutschsprachigen Verständnisses werden zur Kenntnis genommen, jedoch anders thematisiert. In Indien ist das Themenfeld stark mit den He-

rausforderungen um „Education For All“ verbunden; im japanischen Kontext geht es v.a. um die Erzielung von Wettbewerbsvorteilen durch eine Öffnung über Landesgrenzen hinaus.

Zum Thema Medienkompetenz wurde ein recht heterogenes Vorwissen erwartet. Die Studierenden aus Deutschland waren mindestens in der Einführungsvorlesung Erziehungswissenschaft mit dem Thema in Berührung gekommen. Bei den Studierenden aus Japan wurde ein grundlegendes Wissen über den Umgang mit Hard- und Software erwartet, das im Rahmen einer Pflichtveranstaltung im Bachelor Internationale Beziehungen erworben wird.

Es wurde davon ausgegangen, dass sowohl in Deutschland als auch in Japan Studierende an kooperative Arbeitsformen in ihren Präsenzveranstaltungen gewöhnt sind. Vor diesem Hintergrund war es interessant zu beobachten, ob sich die Studierenden auf relativ offene Formate einstellen würden, zumal die Herkunftsländer der Studierenden sehr unterschiedliche hochschuldidaktische Kulturen haben (Lang-Wojtasik, 2009; 2010). Damit ist auch die Rollenverteilung angesprochen, wenn es um Fragen des Global Teacher oder Facilitator geht, der oder die kompetenzorientierte Lernprozesse arrangiert (Darji & Lang-Wojtasik, 2014; Lang-Wojtasik, 2014).

Förderung eines kooperativen Lernklimas

Um einen kooperativen Austausch in der ausschließlich online stattfindenden Lehrveranstaltung zu fördern, mussten bestimmte Bedingungen gegeben sein. Zunächst war es wichtig, dass sich die an der Veranstaltung Teilnehmenden als real existierende Menschen wahrnahmen, um eine grundlegende Identifikation und Zufriedenheit mit dem Lernangebot zu ermöglichen und „interpersonales Vertrauen“ (Kerres, 2013, S. 190) im Sinne sozialer Präsenz zu fördern.

Im Vorfeld wurden die Studierenden gebeten, einen Video-Steckbrief zu ihrer Person anzufertigen. Hierdurch wurde das Gegenüber als Person mit bestimmten Zielen und Interessen wahrgenommen, wodurch Austauschprozesse initiiert und die Zusammenfindung der internationalen Kleingruppen erleichtert werden konnte/n.

Die synchron stattfindenden Veranstaltungen wurden mit Hilfe der Software Adobe Connect durchgeführt. Darin sind Tools enthalten, die das Präsenzerleben der beteiligten Teilnehmenden in sozialen Gruppen fördern (Kerres, 2013, S. 182).

Um den netzbasierten Austausch zu fördern, sollten Studierendengruppen gebildet werden, die aus einer Person pro Land bestehen. Durch den Wegfall der indischen Teilnehmenden entstanden drei Gruppen, die sich aus deutschen (4/2/4) und japanischen (2/3/2) zusammensetzten.

Ein Großteil der Veranstaltungszeit und der Auseinandersetzung mit globaler Medienkompetenz fand innerhalb dieser internationalen Gruppen statt.

Das Präsenzerleben und die Bildung sozialer Gruppen wurde zudem, v.a. in der Anfangszeit, über methodische Maßnahmen unterstützt. Hierzu wurden im Sinne der Media-Synchronicity-Theorie synchrone Meetings abgehalten (Dennis & Valacich, 1999). Diese ermöglichten für Gruppenbildungen notwendige soziale Aushandlungsprozesse (Stangor, 2004, S. 133ff.). Die Initiierung von fokussierten Lern- und Austausch-

prozessen geschieht innerhalb online basierter Lernumgebungen i. d. R. durch Lernaufgaben.

Realisierter Ablauf

Dem Austausch der Studierenden untereinander kam eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen der Veranstaltung zu. Durch die zeitliche Strukturierung wurde die Aufmerksamkeit der Studierenden zu einem Zeitpunkt auf ein bestimmtes Thema gerichtet (Kerres, 2013, S. 419). Hierdurch wurden Austauschprozesse erleichtert, da sich alle Studierenden zur gleichen Zeit Kenntnisse zu diesem Thema aneignen und sich parallel über ihre Konstruktionen austauschen sowie prüfen können, inwieweit diese viabel sind (Siebert, 2005, S. 81; 2012).

Innerhalb der expositorischen Lernumgebung wurde eine Sequenzierung des Lernprozesses durch eine zeitliche Taktung vorgenommen. Die Veranstaltung bestand insgesamt aus sechs aufeinander folgenden Takten sowie einer Abschlusssitzung. Um die Orientierung der Studierenden innerhalb des Lernangebots zu unterstützen verfügte jeder Takt über folgende Elemente:

Einem *Lehrvideo*, innerhalb dessen die Lehrperson auf die Bedeutung des jeweiligen Themas einging und dieses ggfs. an Beispielen verdeutlichte (deduktiv-induktives Vorgehen). Wenn prozedurales Wissen vermittelt werden sollte, orientierte sich dies am Instructional Design Model des Cognitive Apprenticeship. Jedem Takt lag mindestens ein *Studententext* zugrunde. Die *Lernaufgaben* zielten auf eine kooperative Bearbeitung des jeweiligen Themas, innerhalb der internationalen Gruppen ab und manifestieren sich i. d. R. in einem gemeinsamen Produkt, das in einer *Online-Konferenz* präsentiert und im Online-Plenum diskutiert wurde.

Die unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über die zeitliche Abfolge der Elemente.

Erste Ergebnisse und Perspektiven

Bedauerlich war, dass die indischen Teilnehmenden kurz vor Beginn der Veranstaltung aus organisatorischen Gründen absprangen. Das führte zu Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppen sowie der sprachlichen Fokussierung von Englisch auf Deutsch und Englisch, Daraus ergab sich ein kommunikativer Nachteil der japanischen Studierenden.

Bei der Evaluation des Vorhabens haben wir uns an der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) orientiert und die Studierenden gebeten einzuschätzen, in wie weit sie sich innerhalb der Veranstaltung als kompetent, selbstbestimmt und sozial eingebunden erlebt haben. Nach jedem Takt hatten die Studierenden die Möglichkeit dreizehn Statements (drei zu den Texten, drei zu den Video, vier zu den Lernaufgaben, sowie drei zur Kooperation) mit Hilfe einer Ratingskala (von 1/stimmt gar nicht bis 5/stimmt völlig) zu bewerten. Insgesamt kann an dieser Stelle festgehalten werden,

dass die Veranstaltung bzgl. dieser drei Dimensionen von den Studierenden gut bewertet wurde, für die Statements zu den Texten ergibt sich für alle Takte ein Arithmetisches Mittel von 4,07, für die Videos von 4,29, für die Lernaufgaben von 4,18 und für die Kooperation von 3,85.

Erkennbar war, dass alle Studierenden mit sehr großem Elan an der Veranstaltung dabei waren. In den Gruppen hat sich eine grundlegende emotionale Bindung des ‚Wir‘, im Sinne einer Gruppenkohäsion eingestellt. Innerhalb dieser entwickelten sich von allen geteilte Rollen, Strukturen und Normen. Ein Drop-out hat nicht stattgefunden. Die Qualität der Präsentationen entsprach weitgehend den vorab vermuteten Erwartungen. In den Diskussionen dominierten die deutschen Studierenden, was in den Rückmeldungen v.a. auf sprachliche Herausforderungen zurückgeführt wurde.

Die Erfahrungen mit digitalen Medien, Globalisierung und Lernen wurden für die deutschen Studierenden zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung im Rahmen je einer Gruppendiskussion erhoben. Die Auswertung dauert noch an. Erste Eindrücke zeigen, dass ein Kompetenzerwerb stattgefunden hat, der sich auf reflexive Aspekte des eigenen Tuns in einer zunehmend unübersichtlichen Welt konzentriert.

Mit dem Vorhaben wurde weitgehend inhaltliches und methodisches Neuland betreten. Zunächst wurden die beiden erziehungswissenschaftlichen Reflexions- und Handlungsfelder der Medienpädagogik und des Globalen Lernens zusammengedacht. Sodann wurden innovative Aspekte des jungen Diskurses aufgegriffen und in ein eigenes konzeptionelles Setting virtueller Lernumgebungen eingebettet. Daraus lassen sich verschiedene empirische Forschungsinteressen generieren. Uns interessiert v.a., wie sich globalorientierte Medienkompetenz im interkontinentalen und interkulturellen Kontext entwickelt und welche Bedeutung dabei Einstellungen und Haltungen im virtuell-konkreten Raum haben.

Anmerkung

- 1 Für eine vertiefte Recherche im Rahmen der weiteren Forschungsaktivitäten wird der Blick auf weitere Publikationen ausgeweitet, in diesem Rahmen soll u.a. die Zeitschrift für Medienpädagogik analysiert werden.

Literatur

- Baacke, D. (1998). *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. Zugriff am 29.09.2017 <http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/baacke-medienkompetenz,property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Back, A., Bendel, O. & Stoller-Schai, D. (2001). *E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien* (1. Aufl.). Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Darji, B. & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers' – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49–62.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi
Online: Bereitstellen neuer Lehrinhalte																								
Asynchrone Lernphase																								
Synchrone Treffen für Fragen																								
Online-Konferenz																								

Abb. 1: Elemente der einzelnen Takte; Quelle: eigene Darstellung

- Dennis, A. R. & Valacich, J. S. (1999). *Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity*. 32th Hawaii International Conference on Systems Sciences (HICSS-32), 1–10. Los Alamitos, California: IEEE Computer Society.
- Höhnle, S. (2014). *Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven*. Münster: MV-Verlag.
- Honegger, B. D. (2016). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (1. Aufl.). Bern: hep verlag.
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2010). Geschichte der Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (5. Aufl., S. 116–127). München: kopaed.
- Kammerl, R. (2009). Web 2.0. Neue Medien – neue Chancen für Partizipation und Demokratieverzierung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(3), 9–13.
- Kammerl, R. (2017). Medienpädagogik und -didaktik global. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm, (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., erw. Aufl., S. 282–284). Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Kammerl, R. & Lang-Wojtasik, G. (2006). Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(3), 2–6.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. (2017). Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 85–104). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- KMK. (2012). *Medienbildung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012) (S. 1–10). Berlin: KMK.
- KMK. (2016). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin. Zugriff am 29.09.2017 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung-digitale_Welt_Webversion.pdf
- Kumar, A. (2017). Globales Lernen in Indien. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 183–187). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2009). Reflections on practical training within the teacher education in Germany. Hiroshima University (Hrsg.), *Interim Report on Ed.D program* (10–17; 47–48). Hiroshima.
- Lang-Wojtasik, G. (2010). Training University Teachers within the Educational Science, reflecting comments on a Japanese Reform-Program from a German Perspective. In Hiroshima University (Hrsg.), *Final Report on Ed.D program* (S. 45–48). Hiroshima.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 13–34). Münster et al.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2014). Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 4–9.
- Lang-Wojtasik, G. (2016). Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines pädagogisch-didaktischen Hoffungsprogramms in der Weltgesellschaft. *Territorium Comparationis*, 22(1), 73–87.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). *Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?* Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 78–90). Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2017). *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl.). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1997). Globalization or World Society: How to conceive of modern society? *International Review of Sociology*, 7(1), 67–81. Zugriff am 29.09.2017 www.generation-online.org/p/fpluhmann2.htm
- MerzWissenschaft (2012). *Medienhandeln in globalisierten und multilokalen Lebenswelten im Spannungsfeld von Ökonomie und Subjekt*, 56(6).
- Moser, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter* (5., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Key competencies for a successful life and well-functioning society* (S. 63–108). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schiefner, M. (2011). Medienpädagogik – Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben. In S. Schön & M. Ebner (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Zugriff am 29.09.2017 <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/45>
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Siebert, H. (2012). *Lernen und Bildung Erwachsener* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stangor, C. (2004). *Social groups in action and interaction*. New York, NY: Psychology Press.
- Stratmann, J. (2007). *Pädagogischer Mehrwert und Implementierung von Notebooks an der Hochschule* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Stratmann, J. (2017). Medienkompetenz global. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 277–282). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009a). Lernerfolg und Kompetenz bewerten – didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext. *Medienpädagogik*, 18, 1–19. <http://www.medienpaed.com/issue/view/17>
- Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009b). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE), 4(1), 90–103.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Education. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar.
- Urabe, M. (2017). Globales Lernen in Japan. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 187–191). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Wannemacher, K.; von Imke Jungermann, U. M.; Scholz, J.; Tercanli, H. & von Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. CHE Hochschulforschung Digitalisierung, 114. Zugriff am 29.09.2017 http://www.his-he.de/pdf/pub_hfd_digitale_lernszenarien.pdf

Dr. Jörg Stratmann

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Stellvertretender Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Implementierung mediengestützten Lernens in Organisationen, Gestaltung mediengestützter Lern- und Prüfungsszenarien, medienbezogene Kompetenzentwicklung.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

Ronja M. Erichsen-Morgenstern

ist Doktorandin und (bis 10/2017) Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelle Pädagogik, Schulentwicklungsforschung.

Zeitschriften zu Global (Citizenship) Education aus Irland, Großbritannien und Portugal

Policy and Practice: A Development Education Review



Policy and Practice: A Development Education Review

Policy and Practice is a bi-annual, peer reviewed, open access journal published by the Centre for Global Education, a development non-governmental organisation based in Belfast. First published in 2005, Policy and Practice aims to provide a space for development education practitioners to critically reflect on their practice and debate the policy environment in which it is delivered. The journal considers development education to be a lifelong educational process which aims to increase public awareness and understanding of the rapidly changing, interdependent and unequal world in which we live.

Policy and Practice is hosted on a stand-alone web site (www.developmenteducationreview.com) with all previous editions archived and available for viewing and downloading. Each issue addresses concepts and themes central to development education policy and practice. The most recent analysis of users shows that the Policy and Practice site attracted 145,000 visitors between January and December 2016 from the global North and South. The number of users is on a steep upward trajectory with the total for 2016 representing an increase of over 40 % on that for 2012. Policy and Practice celebrates and promotes good practice in development education, and builds bridges into related adjectival educations with similar values and goals. We welcome contributions from authors working in these sectors with an interest in social justice, equality and sustainability.

To submit an article or for more information contact: Stephen McCloskey, Centre for Global Education, 9 University Street, Belfast, BT7 1FY | Phone +44 (0) 28 90241879 | stephen@centreforglobaleducation.com

International Journal of Development Education and Global Learning

The International Journal of Development Education and Global Learning publishes the outcomes of research and current debates on development education and related concepts such as global learning, global education, and global citizenship since 2008. The content reflects international debates and un-

derstanding of public support for global development issues. It offers greater understanding of the reasons for global inequality and how global issues such as poverty affect people's everyday lives. It is an academic response to the increased public and educational interest in learning and understanding about the

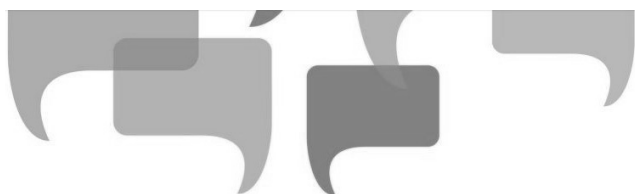
wider world. The journal's purpose is to help advance theoretical and empirical understanding of development education and global learning through a focus on research and reviewing policy and practice in the field. Everyone is invited to submit papers on all aspects of development education and global learning from any educational context. The editor also particularly aims to publish articles from different parts of the world in order to ensure a diversity of voices and perspectives. The criteria for papers are that they are analytical and critical, and that the ideas being discussed are transferable to other educational systems and cultures and accessible to an international audience. The journal is published three times a year and is fully open access.

To submit an article or for more information contact: Clare Bentall UCL Institute of Education, United Kingdom, c.bentall@ucl.ac.uk, <http://www.ingentaconnect.com/content/ioep/ijdeg>

INTERNATIONAL JOURNAL OF DEVELOPMENT EDUCATION AND GLOBAL LEARNING



Synergies – Educational Dialogues for Social Change



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Educação para a Transformação Social – Diálogos sobre Desenvolvimento

Synergies – Educational Dialogues for Social Change is a specialized scientific journal with peer-review conceived within the scope of the project Synergies ED: strengthen the link between research and action in Development Education in Portugal. Its purpose is to establish itself as an international platform of discussion and conceptual, methodological and practices reflection in Development Education (DE)/Global Citizenship Education/Global Education and serve as a mean of knowledge dissemination and production in this area.

It is intended that this journal may integrate and combine different visions, voices and practices in Social and Human Sciences areas, namely on DE, Global Citizenship and Development, recognizing the diversity and appropriation of this area in contexts inside and outside Europe. This is a digital journal and is currently free, since it is intended for maximum dissemination and accessibility, having already published four issues.

Synergies journal has a permanent Scientific Board composed of Portuguese and international researchers of recognized merit in the field and other actors with relevant work in their practices, seeking to connect the areas of research and action, academia and civil society. The Editorial Board, in turn, includes the team of the project „Synergies DE“ and other invited actors according to the theme to be worked on the issue. So far, there was no public call for articles submission yet, since it was decided to identify and invite some researchers and/or activists with recognized work on the themes of the journal and/or articles already published previously in other scientific journals.

This journal has peer-review, as a way of improving the quality standards and to create participatory processes. Each issue has a thematic focus and its base structure is flexible. The previous numbers were composed by: a) a thematic dossier (with 4 to 7 articles); B) a background interview; C) a presentation of a key document for DE; D) critical reviews of recent works; E) summary of Master and/or PhD dissertations in DE area. It also includes a thematic editorial that starts each edition.

The journal has a biannual publication period and, although originating from a project of national scope, it is projected at an international level, admitting articles written in Portuguese, English, Spanish and French. It is also possible to publish in other languages, when accompanied with translation in one of the publication languages.

To submit an article or for more information contact: Tânia Neves, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), ceaup.ed@gmail.com; Jorge Cardoso, Fundação Gonalo da Silveira (FGS); jorge.cardoso@fgs.org.pt, <http://www.sinergiased.org/index.php/revista>

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Winter School 2017 für den wissenschaftlichen Nachwuchs „Den Vergleich deuten“

Am 30.11. und 01.12.2017 fand am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main zum 5. Mal die Winter School der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der DGfE statt. Sie richtet sich grundsätzlich an Wissenschaftler/-innen, die sich in der Qualifizierungsphase befinden und zu international vergleichenden Themen der Erziehungswissenschaft arbeiten.

Dieses Mal war die Winter School Fragen nach der Auslegung der erhobenen Daten und ihren Bezugspunkten zu Theorien, Modellen und Methoden gewidmet und trug den Titel „Den Vergleich deuten – Reflexionen auf die internationale Perspektive. Methodische und methodologische Fragen der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft“. Die Vortragsbeiträge thematisierten z.B. das Phänomen des Transnationalismus, zeigten internationale Entwicklungen der beruflichen Bildung auf oder waren den methodologischen Schwierigkeiten, die die Erhebung in mehreren Sprachen und von verschiedenen Datentypen evoziert, gewidmet.

30 Teilnehmende tauschten sich interessiert in fünf Sessions aus. Die Vortragenden stellten dabei nicht nur das jeweilige Thema ihrer Qualifizierungsarbeit vor, sondern waren aufgefordert, ihre methodologischen Fragen zur Sprache zu bringen. Diese wurden durch die anwesenden Professorinnen und Professoren kommentiert und im Plenum diskutiert. Ziel war es einen Austausch herzustellen, der die Reflexion über das eigene Tun ermöglicht und von den Erfahrungen anderer profitieren lernt.

Zudem wurde durch zwei Plenarvorträge das Thema der Tagung noch einmal aus zwei Perspektiven bestimmt. Am ersten Tag eröffnete Sigrid Hartong (Helmut Schmidt-Universität Hamburg) die Winter School mit ihrem Vortrag „International vergleichende Forschung zwischen ‚Minenfeld‘ und ‚Wunschkonzert‘“, indem sie auf die Problematik der Vergleichseinheit der Nation einging und Wege des methodologischen Umgangs aufzeigte. Am zweiten Tag setzte Susanne Müller-Using (Universität Osnabrück) mit einem Vortrag zum Thema „Qualitative Daten kultursensibel deuten. Herausforderungen der internationalen Perspektive und Wege, damit wissenschaftlich umzugehen“ einen weiteren Schwerpunkt, indem sie über verschiedene Deutungsperspektiven in verschiedenen Kulturen berichtete und auch hier methodologische Überlegungen anstellte.

Neben diesem Vortragsformat bot die Winter School auch zwei Workshops an. Der erste Workshop befasste sich mit „Academic Writing in English“ und wurde von Lesley-Anne Weiling

durchgeführt, die mit den Teilnehmenden praktische Übungen zu den Kernpunkten des akademischen Schreibens auf Englisch durchführte. Der zweite Workshop bot die Gelegenheit, am Material zu arbeiten. Nina Meister (Universität Marburg) und Sieglinde Jörnitz (DIPF/Universität Frankfurt am Main) führten in die dokumentarische Methode und diejenige der objektiven Hermeneutik ein und interpretierten zusammen mit den Teilnehmenden von ihnen eingebrachtes Beobachtungsmaterial.

Insgesamt kann der rege Austausch untereinander hervorgehoben werden, der eine offene Diskussion ermöglichte, die am Abend des ersten Tages nach einer kurzweiligen Stadtführung durch die weihnachtlich geschmückte Innenstadt Frankfurt/M. beim gemeinsamen Essen fortgesetzt werden konnte.

Sieglinde Jörnitz, DIPF/Universität Frankfurt am Main,
jornitz@dipf.de

Nachwuchstagung: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – aktuelle Herausforderungen für die Forschung

Die jährliche Nachwuchstagung der DGfE-Kommission BNE fand 2017 am 27. und 28. Oktober an der Universität Hildesheim statt. Ca. 35 Wissenschaftler/-innen präsentierten und diskutierten gemeinsam ihre Forschungsprojekte im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Tagung wurde eröffnet mit einer Keynote von Prof. Dr. Jürgen Menthe (Universität Hildesheim) mit dem Thema „Verklärte Aufklärung: Die Rolle der Ratio im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Dieser impulsgebende, interdisziplinäre Vortrag und die anschließende Diskussion stellten eine gelungene Überleitung zu den Präsentationen der teilnehmenden Doktorand/inn/en dar. Deren Diskussionsanliegen im Rahmen ihrer vorgestellten Arbeiten umfassten sowohl theoretisch-konzeptionelle Fragen wie auch quantitative und qualitative methodische Verfahren. Vier Themenstränge ließen sich innerhalb der Nachwuchsprojekte ausmachen:

- Strukturelle Verankerung von BNE im Bildungssystem
- Einstellungsforschung zu BNE
- Lateinamerika und BNE
- Modellierung und Interventionsstudien zu BNE

Ein „Senior Board“ von erfahrenen Wissenschaftler/innen brachte sich in die Diskussion zu jedem Vortrag ein und gab Rückmeldung zu den vorgestellten Forschungsprojekten. Ergänzt wurden Präsentationen der Nachwuchswissenschaftler/-innen durch ein Rahmenprogramm. Am Abend des ersten

Tages diskutierten Dr. Sabrina Eggert, Prof. Dr. Arne Dittmer, Prof. Dr. Christiane Meyer und Prof. Dr. Jürgen Menthe, moderiert von Prof. Dr. Katrin Hauenschild, auf einem Podium gemeinsam über die Frage, welche Bildungszugänge es für eine erfolgreiche Bildung für nachhaltige Entwicklung brauche.

Der zweite Tag wurde abgerundet mit einer gemeinsamen Plenumsdiskussion, die nicht nur Forschungsthemen der Tagung zusammenführte, sondern auch strukturelle Rahmenbedingungen

für Nachwuchsforschung in der BNE in den Blick nahm. Moderiert wurde diese Diskussion von Dr. Verena Holz, Dr. Torsten Richter und Prof. Dr. Marco Rieckmann.

Ein herzlicher Dank seitens der Kommission gilt der Universität Hildesheim für die gelungene Ausrichtung der Tagung und Schaffung einer tollen Arbeitsatmosphäre für alle Teilnehmenden.

Verena Holz und Marco Rieckmann,
verena.holz@leuphana.de, marco.rieckmann@uni-vechta.de

„Frauen in Konflikten“ – ein Seminar für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Der Hashtag #MeToo ist derzeit in aller Munde. Weltweit teilen Menschen ihre Erfahrungen mit Chauvinismus, Sexismus und Übergriffen. Sie zeigen damit „Du bist nicht allein“. Diese Online-Bewegung existiert nicht erst seit dem Skandal um den Filmproduzenten Harvey Weinstein, sondern ist ein gutes Jahrzehnt alt. Angestoßen wurde sie von der Aktivistin Tarana Burke, die für Empathie mit Opfern sexueller Gewalt einsteht. Frauen erfahren Gewalt in vielen Situationen: in bewaffneten Konflikten; in engen Beziehungen; während der Flucht; in der Prostitution oder durch Arbeitsausbeutung. Die Frage ist, wie diese Frauen nach dem fünften Ziel der Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen in all diesen Formen von Gewalt beraten, begleitet und geschützt werden können. Gleichzeitig sind Frauen vor, während und nach Konflikten wichtige Akteurinnen bei der Konfliktvermeidung, in Friedensprozessen und bei der anschließenden Friedensbewahrung. Zu diesen Fragen, Problematiken und vermeintlichen Widersprüchen diskutierten 22 internationale Studierende vom 20. bis 22. Oktober 2017 in Fulda im Rahmen des Seminars „Frauen in Konflikten“, das von STUBE Hessen, ein studienbegleitendes Programm des World University Service (WUS) für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika, die in Hessen studieren, organisiert wurde.

Den Auftakt der Workshops vom 20. bis 22. Oktober 2017 in Fulda machte Ruth Müller, Pressesprecherin bei SOLWODI Deutschland e.V., die Projekte zum Schutz von Frauen in Gewaltsituationen vorstellte. Um den vielfältigen Problemen und Notlagen, gerecht zu werden, bietet SOLWODI Migrantinnen u.a. psychosoziale Beratung, sichere Unterbringung, spezielle Beratung bei Zwangsheirat, Integrationshilfen und spezialisierte Rückkehrberatung an. In einer offenen Gesprächsrunde diskutierte die Referentin mit den Teilnehmenden das Thema Prostitution hinsichtlich „Freiwilligkeit vs. Zwang“ und stellte hierzu das Nordische Modell vor, das den Fokus auf die nachfragende Seite legt und Sexkäufer kriminalisiert.

Im zweiten Teil des Tages gestaltete Prof.'in. Dr. rer. soc. Angelika Groterath vom Fachbereich Soziale Arbeit an der Hochschule Darmstadt University of Applied Sciences einen Soziodrama-Workshop zur Exploration der Situation der Frauen in und nach Konflikten. In Gruppen tauschten sich die Teilnehmenden zunächst über die größten Probleme in ihren Regionen im Hinblick auf die Rechte der Frauen aus. Eine Teilnehmerin aus Kamerun be-

schrrieb die Situation vor Ort als schwierig, da viele Frauen trotz Universitätsabschlüssen keine Möglichkeit haben gemäß ihrer Qualifikation zu arbeiten.

Am Folgetag beschäftigten sich die Teilnehmenden mit der Beteiligung junger Frauen an antikolonialen Befreiungskriegen im südlichen Afrika. Dieser Workshop wurde von Dr. phil. Rita Schäfer, freiberufliche Wissenschaftlerin, Gutachterin und Autorin, konzipiert und umgesetzt. Frau Schäfer nahm die Teilnehmenden mit auf eine Reise zu den Konsequenzen europäischer Kolonialisierung im südlichen Afrika und zeigte, dass sich aus diesen Gewaltverhältnissen heraus Unabhängigkeitsbewegungen entwickelten, die mitunter in bewaffnete Kriege mündeten. Auf Grundlage des Buches „Die Frauen von Zimbabwe“ (1983) von Ruth Weiss, vermittelte die Referentin unterschiedliche Geschichten von Frauen, die an dem bewaffneten Guerillakampf in Simbabwe aktiv beteiligt waren. Die Teilnehmenden erkannten in den Geschichten einzelner Frauen die Vielfalt und die Widersprüche – Frau sein, Mutter sein, Kämpferin sein – und diskutierten in Kleingruppen die Fragen, wie die Frauen in den unterschiedlichen Geschichten ihre Rolle beschreiben und welche Probleme es gibt.

STUBE Hessen ist ein studienbegleitendes Programm des World University Service (WUS) für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika, die in Hessen studieren. Weiterführende Informationen unter www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/stube-hessen.

Eileen Paßlack, STUBE Hessen-Referentin,
stube-ref@wusgermany.de



Abb 1: Seminarteilnehmende; Quelle: © STUBE Hessen

„Von der Relevanz der Zivilgesellschaft für eine globale nachhaltige Entwicklung“ –

Studientag des Referats für Inlandsförderung im Evangelischen Werk für Diakonie und Entwicklung

Seit 40 Jahren fördern die evangelischen Kirchen die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit in Deutschland. Aus diesem Anlass führte das Referat Inlandsförderung von Brot für die Welt-Evangelischer Entwicklungsdienst zusammen mit den landeskirchlichen Beauftragten für den Kirchlichen Entwicklungsdienst einen Studientag durch, der der Bestandsaufnahme diente und nach den künftigen Herausforderungen – sowohl für eine Fördereinrichtung als auch für die geförderten Akteure – fragte. Ca. 130 Teilnehmende sind der Einladung für den 08.11.2017 gefolgt.

In seinem Eingangsreferat warnte Walter Eberlei, Politikwissenschaftler an der Hochschule Düsseldorf, vor Selbstüberschätzung und ermutigte gleichzeitig zu einem selbstbewussten Auftreten zivilgesellschaftlicher Akteure. Beispiele aus der Geschichte der vergangenen 40 Jahre zeigten, dass Bildungsarbeit, Kampagnen und kluge Lobbyarbeit zivilgesellschaftlicher Gruppen und Einrichtungen maßgeblichen Einfluss auf die politische Praxis hatten. Aus dieser Erfahrung formulierte er Gelingensbedingungen für zivilgesellschaftliche Interventionen.

- „Wer gestalten will, muss gestalten WOLLEN“ war die erste These, die dazu ermutigte, der politischen Leidenschaft das Augenmaß für das politisch Notwendige und Mögliche hinzuzufügen und nicht nur Recht haben zu wollen, sondern auch dazu beizutragen, Recht durchzusetzen.
- Er forderte eine „deutlich vertiefte Politik-Kompetenz“, die in der Lage ist, die Komplexität der Probleme zu erkennen und Ansatzpunkte für politische Forderungen und Interventionen zu entdecken. Dazu gehört, die Regeln des „politischen Geschäfts“ zu kennen und sie – in Kooperation mit anderen und mit langem Atem – geschickt zu nutzen.
- „Wer gestalten will, braucht einen Kompass, der Orientierung gibt“ – es muss ein Kompass sein, mit dem auch politische Gegner überzeugt werden können. So ein Kompass kann die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sein, die in die Formulierung der SDG eingeflossen ist.

Zum Schluss seiner Ausführungen machte er deutlich, dass die Zivilgesellschaft ihre Legitimation nicht durch politische Entscheidungen gewinnt, sondern aus ihrer „sensorischen Funktion kommunikative Macht“ entwickelt, die die politische Entwicklung entscheidend vorantreiben kann.

In dem zweiten Eingangsreferat setzte sich Christine Müller, Beauftragte für den Kirchlichen Entwicklungsdienst in der Evang.-Lutherischen Landeskirche Sachsens, mit der Frage auseinander, was der besondere „Mehrwert“ der kirchlichen Förderarbeit sein kann und muss. Für sie ist entscheidend, dass sich kirchliche Einrichtungen durch die Förderarbeit für außerkirchliche Akteure öffnen und neue Koalitionen ermöglichen. Ferner betonte sie, dass die kirchliche Unterstützung zu der politischen



Abb. 1: Podium; Quelle: Brot für die Welt©

Unabhängigkeit der Geförderten beiträgt und äußerte die Hoffnung, dass die Inlandsförderung weiterhin durch Offenheit und Gesprächsbereitschaft zu einem guten Miteinander zwischen der entwicklungspolitischen Basis und der verfassten Kirche beiträgt.

Die Impulse wurden in die Arbeitsgruppen getragen, die sich mit den derzeit virulenten Themen und Herausforderungen der zivilgesellschaftlichen Akteure beschäftigten. So befassten sich zum Beispiel Arbeitsgruppen mit der Rolle von Migranten und Migrantinnen in der entwicklungspolitischen Arbeit. Dabei zeigte sich, dass es dazu weiterhin Gesprächsbedarf gibt – Teilnehmende mit Migrationshintergrund wehrten sich gegen ethnische Zuschreibungen und verwiesen auf ihre Professionalität. Eine AG beschäftigte sich mit der Frage, wie mit durch Aktionen und Kampagnen ausgelösten Konflikten umzugehen ist. In der Diskussion wurde deutlich, dass Konflikte nicht zu vermeiden sind, da durch die Einforderung einer gerechten Entwicklung Interessen tangiert sind und entsprechende Gegenwehr provoziert wird. Deshalb plädierte die Arbeitsgruppe nicht für ängstliche Konfliktvermeidung, sondern dafür, sich das nötige Rüstzeug für Gespräche oder den konstruktiven Streit anzueignen. Eine kritische Rückmeldung zur Förderpraxis kam aus einer Arbeitsgruppe, die sich mit der Frage befasste, wie kontinuierliche entwicklungspolitische Arbeit und der Aufbau von Expertise, die für den politischen Dialog nötig ist, gelingen soll, wenn die Förderer immer nur Projekte fördern und die Strukturen nur notdürftig gesichert sind.

Der Studientag war ein Innehalten im entwicklungspolitischen Alltagsbetrieb und bot Gelegenheit für Gespräche. Nun besteht die Herausforderung, die Impulse und Fragen in die entwicklungspolitische (Förder-)Arbeit einfließen zu lassen.

Barbara Riek, Brot für die Welt,
barbara.riek@brot-fuer-die-welt.de

„Global Teacher“

Qualifizierungsangebot für Globales Lernen für Lehrkräfte aller Schularten in Baden-Württemberg

Die Inhalte und Konzepte des Globalen Lernens (GL) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit ihrem Anspruch, einen substantiellen pädagogischen Beitrag zu einer Transformation der Gesellschaft im Sinne einer zukunftsfähigen Entwicklung zu leisten, finden zunehmend Einzug in schulische Bildung – sowohl mit Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis als auch bezogen auf das gesamte System Schule.

Aufwind dafür bietet der 2017 in Kraft getretene Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. In den dort formulierten Zielen und Handlungsempfehlungen wird gefordert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell in der deutschen Bildungslandschaft verankert werden soll. Dies betrifft Lehrpläne, Curricula und Ausbildungsordnungen sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildungen der pädagogischen Fachkräfte. Weitere zentrale Aspekte sind dabei auch eine stärkere Vernetzung der Akteure und guter Praxis, sowie eine ganzheitliche Transformation von Lerneinrichtungen hin zur Nachhaltigkeit. In Baden-Württemberg finden diese Ziele einen guten Nährboden: Im Schuljahr 2017/18 sind neue Bildungspläne in Kraft getreten, die vor allem mit ihrer allgemeinen Leitperspektive „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aber auch in weiteren Leitperspektiven viele Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in der schulischen Bildung bieten. Deshalb steigt in Baden-Württemberg und auch bundesweit die Nachfrage nach Fortbildungsangeboten, in denen die Lehrkräfte ihre Kompetenzen im Bereich Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitern können.

Wie können die Institutionen diese Nachfrage bedienen und Lehrkräften Kompetenzen vermitteln, die sie brauchen und wünschen, um Lernen im Sinne des GL und der BNE zu ermöglichen? Der Qualifizierungskurs „Global Teacher“ des

Entwicklungspädagogischen Informationszentrums EPiZ Reutlingen in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat zum Ziel, den Lehrkräften diese Kompetenzen zu vermitteln, sie zu ermutigen GL- und BNE-Themen in ihrem Unterricht einfließen zu lassen und darüber hinaus ganzheitlich an ihrer Schule vorzuleben und zu verankern. Im Herbst 2017 und Frühjahr 2018 wird der Kurs bereits zum zweiten Mal durchgeführt.

Dieses aus zwei zweitägigen Modulen bestehende Angebot vermittelt fachliche Grundlagen und didaktisch-methodische Zugänge zu Globalem Lernen und seiner schulpraktischen Umsetzung mit besonderem Augenmerk auf die Leitperspektive BNE. Es richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten, -fächer und Klassenstufen. Das Angebot thematisiert übergreifende didaktische Aspekte wie schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Prinzipien und Kompetenzen für GL und BNE und bietet inhaltliche Anregungen zu Themen wie Transformation und postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen. Des Weiteren bieten Praxisworkshops zu spezifischen Methoden z. B. zur Arbeit mit Bildern, Theater- und Naturpädagogik konkrete Impulse zur Umsetzung. Auch der Vorstellung von Angeboten aus dem außerschulischen Bereich, die die schulische Praxis bereichern und unterstützen, wird Raum gegeben. Über diese Bestandteile hinaus bilden der Austausch und die Vernetzung der Lehrkräfte untereinander einen zentralen Mehrwert des Angebots. Über die Vorstellung und das Reflektieren über ihre eigene Praxis aber auch über Gespräche, die sich während der Module entspannen, und Kooperationen, die sich ergeben, werden die Teilnehmenden im Sinne einer ganzheitlichen, transformativen Bildung gestärkt. Gerade die Mischung von Lehrkräften aus verschiedenen Schulformen und mit unterschiedlichen Fächerbezügen bietet in diesem Kontext Möglichkeiten, den Blick für neue Ideen und Visionen einer gelungenen Schulpraxis als Beitrag zu einer Bildung auf dem Weg zu einer global gerechten Welt zu weiten.

Die positiven Rückmeldungen der bereits qualifizierten „Global Teacher“ ermutigen die Veranstaltenden, diesen Kurs regelmäßig anzubieten. Sie setzen sich dafür ein, dass alle Lehrkräfte in Baden-Württemberg und bundesweit die Möglichkeit bekommen, eine Qualifikation „Global Teacher“ zu erwerben.

Gundula Büker und Sigrid Schell-Straub, EPiZ Reutlingen
gundula.bueker@epiz.de und sigrid.schell-straub@epiz.de
www.epiz.de/globales-lernen/qualifizierung.html

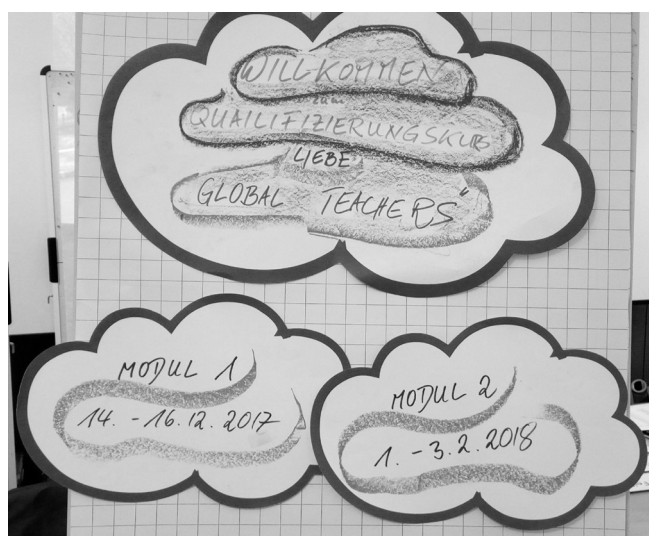


Abb. 1: Willkommen zum Qualifizierungskurs, liebe Global Teachers:
Quelle EPiZ Reutlingen©

Rezensionen

Redaktion Weltalmanach (Hg.) (2017). *Der neue Fischer Weltalmanach 2018. Zahlen, Daten, Fakten*. 736 S. + CD ROM, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)/United Nations Population Fund (UNFPA) (Hg.) (2017). *Weltbevölkerungsbericht 2017. Gespaltene Welt – Reproduktive Gesundheit und Rechte in Zeiten der Ungleichheit*. 82 S., (Deutsche Kurzfassung), Hannover.

T. Müller-Heidelberg et al. (2017). *Grundrechte-Report 2017. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland*. 223 S., Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

OECD (Hg.). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. 568 S., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bei einer Rezension zu Jahrbüchern und Almanachen stellt sich sofort die Frage, ob entsprechende Werke denn überhaupt noch zeitgemäß sind und nicht eher etwas für bibliophile Sammler? Aber, „Hand aufs Herz“, wo bekommen wir denn einen Überblick über einen Jahresverlauf her? Aus dem Netz? Und wenn ja, lesen wir dann am Bildschirm die oftmals mehreren hundert Seiten? In vielen Fällen finden wir eine andere Lösung – so meine Vermutung: Wir lassen es sein! Jahrbücher und Almanache haben aus verschiedenen Gründen ihren Charme und Mehrwert scheinbar verloren. In einer „to go-Kultur“ halten solche Printmedien nur auf und sind „Zeitfresser“ geworden?

Voraussetzung für eine Mehrwertnutzung solcher Werke sind zweierlei: Man benötigt ein Interesse am Überblick, am „Großen Ganzen“, und Disziplin in der Arbeit. Wenn beides vorhanden ist, dann greifen wir zum Jahrbuch und zum Almanach. Und in diesem Sinne habe ich einige Vorschläge:

Der Klassiker unten den jährlichen Nachschlagewerken ist in Deutschland zweifellos der „Fischer Welt-Almanach“, der erstmals für 1960 erschien und derzeit auch noch (!) allen Online-Konkurrenzen als Printausgabe trotzt. Die Gliederung ist klassisch und bewährt: Im Einleitungskapitel werden für 2017 wesentliche globale Themen prägnant und immer mit Farbfotos und farbigen Tabellen/Grafiken aufgezeigt: Pressefreiheit, Gewalt gegen Frauen, Krieg und Konflikte, Raumfahrt, Hunger und Naturkatastrophen. Nach diesem Warming up folgt der umfangreichste Teil des Almanachs: 195 Staaten von Afghanistan bis Zypern werden im Umfang von einer Seite (z.B. Vatikanstadt) bis zu 48 Seiten (BRD) vorgestellt – bei den USA sind scheinbar zwölf Seiten ausreichend. Daran schließt ein Europa-Kapitel an, das sowohl Basisinformationen zur EU als auch aktuelle politische Entwicklungen (z.B. „Brexit“) beleuchtet. Obwohl umfassend in der Systematik, fällt das Kapitel über die UN dagegen etwas mager aus. Etwas mehr Tiefenbetrachtung an einigen Stellen hätte nicht geschadet. Mit den beiden letzten Kapiteln zur Wirtschaft und zur Umwelt folgen zwei ebenso interessante wie kurze Abschnitte. Natürlich hätte man an der einen oder anderen Stelle einen anderen Schwerpunkt setzen können und auch etwas ausführlicher schreiben – jedoch: Ein solcher Almanach muss endlich bleiben und wird auch immer

Lücken haben müssen. Eine Lösung bietet die beiliegende CD ROM mit zusätzlichen Informationen.

Ebenfalls aus dem Fischer Taschenbuchverlag kommt ein anderes jährliches Periodikum: Der erste Grundrechte-Report erschien vor zwanzig Jahren und wird heute als „wahrer“ Verfassungsschutzbericht – so auf dem Cover vermerkt – bezeichnet. In der aktuellen Ausgabe für 2017 sind 42 Beiträge von 46 Autor/-innen enthalten, die vielfältige Themen in Deutschland im Horizont des Grundgesetzes bearbeiten. Gegliedert sind die kurzen Artikel, die jeweils einen Umfang von etwa vier Seiten haben, nach verschiedenen Grundrechtsartikeln aus dem Grundgesetz. Dabei werden aus den letzten Jahren wiederkehrende Themen wie die anlasslose Vorratsdatenspeicherung, Diskriminierung von Sinti und Roma, Menschenrechte behinderter Menschen, Mindestlohn, Skandale der deutschen Geheimdienste oder Versammlungsfreiheit mit neuen Fällen und Ereignissen erörtert, aber auch neue(re) Themen aufgegriffen. Dazu zählen beispielsweise Racial Profiling, die demokratischen und sozialen Auswirkungen des Freihandelsabkommens CETA oder die Abschottungs- und Abwehrmaßnahmen gegenüber Flüchtlingen. Die Artikel bieten eine schillernde Mischung deutscher Menschenrechtsverletzungen 2017. Eine Vertiefung und ein Diskurs mit Details sind dabei jedoch nicht zu erwarten. Die Autor/-innen reißen Themen an, setzen einen Spot und machen neugierig bzw. sorgen für Erstaunen – mehr geht auch nicht. Ihre juristische Expertise wird dabei immer wieder sichtbar. Der Sammelband ist ein zivilgesellschaftliches Produkt und wichtiger denn je. Im Zeitalter von Fake-News, permanenten Internet-Informationen und einer Halbwertszeit von Nachrichten im Minutentakt, ist dieser Grundrechte-Report ein Ruhepunkt, der Orientierung bietet und aber auch Anlass zu zivilem Ungehorsam.

Das dritte hier zu besprechende Jahrbuch stammt von der OECD und erscheint seit 1996 mit dem deutschen Titel *Bildung auf einen Blick* (Education at a Glance).

Die OECD veröffentlicht jährlich diesen Indikatorenbericht, der international und vergleichend zentrale Bildungsindikatoren misst. Insgesamt werden dabei mit über 30 Indikatoren die Bildungssysteme beurteilt. Das Ziel ist eine umfassende statistische Erfassung und Beschreibung der Situation internationaler Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang sind auch die PISA- und PIAAC-Studien der OECD zu sehen, die als kompetenzorientierte Ergänzungen zu den Indikatorenstudien seit 2001 (PISA) bzw. 2013 (PIAAC) regelmäßig veröffentlicht werden.

Auch *Bildung auf einen Blick* bietet 2017 wieder eine Zusammenstellung von vergleichenden OECD-Bildungsindikatoren. Untersucht wird die Qualität von Lernergebnissen, (bildungs-)politischen Ausgangspunkten und gesellschaftlichen sowie individuellen Bedingungen. Betrachtet wird das gesamte Bildungssystem von 46 Ländern von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung (wobei hier die formale berufliche und betriebliche Bildung im Mittelpunkt steht und nicht die allgemeine, non-formale). Die Studie 2017 – die Untersuchungsthemen wechseln jährlich – hat zum Schwerpunktthema die MINT-Bil-

dung. Wie jedes Jahr in Deutschland, wurde auch 2017 *Bildung auf einen Blick* wieder von der OECD zusammen mit dem Bundesbildungsministerium und der KMK vorgestellt. Dies geschah letztes Jahr mit Bundesbildungsministerin Johanna Wanka und Susanne Eisenmann, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg und KMK-Vorsitzende, im September 2017 mit der Pressemeldung „Deutschland ist OECD-Spitze in der MINT-Bildung“. Und in der Tat weist Deutschland nach dieser Studie einen sehr guten Stand in der naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung auf und auch mit 40 % aller Studienanfänger/-innen in den MINT-Fächern ist Deutschland Spitzenreiter. Hinzu kommt das bewährte System der dualen Berufsausbildung. Aber auch die „dark side“ zeigt diese Studie erneut: Deutschland investiert deutlich weniger als vergleichbare Staaten in das Bildungssystem und Bildungschance sind signifikant ungleich verteilt. Nehmen wir noch andere Studien hinzu, die ergänzende Faktoren betrachten – z.B. die Leo-One-Studie von Anke Grotluschen (2011) zur Literalität von Erwachsenen und dem Ergebnis von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten – dann muss dieses Ergebnis relativiert werden. Das positive Ergebnis verdeckt aber auch noch eine andere Realität: Die Bildungsinvestitionen in den MINT-Bereich gehen einher mit der Vernachlässigung der sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie musischen Themen und Fächer. Sport, Kunst, Musik, Geschichte, politische Bildung werden zu Marginalien in den Schulen. Und in der Erwachsenenbildung ist die politische Bildung signifikant abgebaut worden und unterfinanziert. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Versäumnisse derzeit vor allem in den neuen Bundesländern mit Schnellprogrammen – im Horizont des politischen Rechtsrucks und der zunehmenden Demokratieferne bestimmter Bevölkerungskreise (Stichworte: Pegida, AfD) – kompensiert werden sollen.

Diese jährlichen OECD-„Bildung auf einen Blick“-Studien gehören zu den Basics der internationalen Bildungsforschung und sind eine Pflichtlektüre für Wissenschaft und Praxis.

Der Weltbevölkerungsbericht 2017 mit dem Titel *Gespaltene Welt*, der im Oktober 2017 in der Bundespressekonzferenz in Kooperation mit der *Deutschen Stiftung Weltbevölkerung* (DSW) vorgestellt wurde, ist die deutsche Kurzfassung (82 Seiten) des jährlichen Berichts des UNFPA (United Nations Population Fund), des Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen. Was wir täglich in den Medien lesen und sehen, wird in diesem Bericht statistisch belegt und in nüchternen Worten beschrieben: „In der heutigen Welt ist die Kluft zwischen Arm und Reich erschreckend groß geworden“ (DSW/UNFPA 2017, S. 5). Zwei Gründe für die globale Ungleichheit werden dafür ausgemacht: Die mangelnde Geschlechtergerechtigkeit und die Ungleichheit bei der Verwirklichung der sexuellen und reproduktiven Gesundheit und Rechte. Vor allem diesem zweiten Aspekt, der eher selten in den Blick bei der Ursachenforschung genommen wird, widmet sich der Weltbevölkerungsbericht 2017. Die Auswirkungen der Ungleichheiten der sexuellen und reproduktiven Gesundheit und Rechte auf gesellschaftliche Entwicklungen sind massiv. Im Kern geht es um ungewollte Schwangerschaften von Mädchen und Frauen, die Bildung und politische Mitbestimmung beschränken bzw. behindern und berufliche Entwicklungen sowie ökonomische Selbständigkeit verhindern. Ein großes Problem ist dabei der eingeschränkte Zugang zu Dienstleistungen bei der Familienplanung und Verhütung. In Zahlen

ausgedrückt bedeutet dies: 43 % aller Schwangerschaften sind in Entwicklungsländern ungeplant und ungewollt, das sind 89 Millionen Schwangerschaften; diese führen zu 48 Millionen Abtreibungen, 10 Millionen Fehlgeburten und einer Millionen Totgeburten. Auch wenn am Ende des Berichts ein 10-Punkte-Massnahme-Katalog steht (DSW/UNFPA 2017, S. 64/65), ist dies nur eine schwache Perspektive. Bereits 1994 wurde ein ähnliches Aktionsprogramm bei der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo aufgestellt. Wir wissen, dass die UN-Aktionsprogramme und Schwerpunkt-Dekaden notwendig und unverzichtbar sind. Wir wissen aber auch, dass die Umsetzung Generationen dauern kann. Dieser knapp formulierte und grafisch exzellent gestaltete Bericht von 2017 hat eine breite Resonanz verdient und sollte in die schulische und außerschulische Bildungsarbeit einfließen.

Fragt man nach einem Fazit aus diesen vier Almanachen, dann wird deutlich, dass es nicht an Daten und an internationaler Forschung mangelt. Die Sozial- und Humanwissenschaften sowie nationale und internationale (zivilgesellschaftliche) Organisationen sind sich ihrer Verantwortung bewusst. Die Wissenschaften verfeinern ständig ihr empirisches Methoden-Repertoire, um ihre Gütekriterien noch souveräner erfüllen zu können – und auch Finanzmittel für Datenanalysen sind vorhanden. Jedoch: Ohne einen politischen Willen, der in der Folge von Forschungsergebnissen entstehen kann, bleiben die Ergebnisse Makulatur. Was bedeutet dies aber für die Wissenschaft? Kann sie und muss sie sich „nur“ um Daten kümmern und alles andere der Politik und Zivilgesellschaft überlassen? Zu dieser „alten“ Frage gibt es keine einfache Antwort – aber vielleicht können die angesprochenen Jahrbücher auch dafür mal wieder einen Anlass zum Nachdenken geben.

Ulrich Klemm

Gottfried Böttger, Siegfried Frech, Andreas Thimmel (Hrsg.) (2016). Politische Dimensionen internationaler Begegnungen (Non-formale politische Bildung 10). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 144 S., 16,89€.

In dem von Gottfried Böttger, Siegfried Frech und Andreas Thimmel herausgegebenen Sammelband „Politische Dimensionen internationaler Begegnungen“, der in der Reihe „Non-formale politische Bildung“ im Wochenschau Verlag erschienen ist, wird sich aus unterschiedlichen Perspektiven der von den Herausgebern in der Einführung formulierten Frage genähert, wie „die angesichts der weltweiten politischen Veränderungen notwendigen Thematisierung des Politischen und die politischen Bildungsmöglichkeiten, die sich in einer Jugendbegegnung eröffnen“ (S. 12) umgesetzt werden können, dabei jedoch gleichzeitig „den sozialen und touristischen Ansprüchen an eine Jugendbegegnung gerecht zu werden“ (ebd.). Diese Annäherung geschieht sowohl theoretisch und empirisch, als auch konzeptionell und praxisorientiert.

Nach einer thematischen Rahmung durch die Herausgeber nimmt Monika Oberle Begriffsbestimmungen vor und beschreibt das Potenzial internationalen Schüleraustausches für politische Bildung. Janina Jaspers und Hermann Josef Abs zeigen anhand einer empirischen Studie und basierend auf den theore-

tischen Überlegungen von Antikainen zu „significant learning experiences“ und den Akkulturationstypen von Berrz, dass „kritische Situationen einen bedeutenden Kontext für signifikante Lernerfahrungen in Akkulturationsprozessen von Schülerinnen und Schülern bilden“ (S. 45f.). Benedikt Widmaier benennt „Aktive Bürgerschaft“ als verbindendes Element von politischer Bildung und internationaler Jugendarbeit und stellt Überlegungen an zu einer Kooperation mit Schulen. Andreas Thimmel beschreibt den Beitrag internationaler Jugendarbeit zu politischer Bildung anhand von sieben Elementen. Darauf aufbauend schlägt er eine „reflexive internationale Jugendarbeit“ vor, eine Erweiterung einer reflexiven interkulturellen Jugendarbeit um eine neue Perspektive der politischen Dimension.

In den sich anschließenden Artikeln wird die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit aus Sicht unterschiedlicher Akteure und Programme beschrieben. Helle Becker stellt politische Bildung anhand von vier Dimensionen der europäischen Jugendarbeit im Programm JUGEND IN AKTION vor. Gottfried Böttger geht der Frage nach, wie politisch Schulbegegnungen sein sollen, benennt die Interessenslagen unterschiedlicher Akteure im Feld und weist auf die fehlende fachliche Ausbildung der begleitenden Lehrkräfte hin. Anna Veigel lenkt den Blick auf internationale Freiwilligendienste basierend auf dem Programm „kulturweit“, Vera Phillips gewährt einen Einblick in die Förderpraxis anhand des Beispiels der Stiftung MERCATOR und Knut Mueller beschreibt politische Bildung aus der Perspektive des langfristigen Jugendaustauschs (Youth For Understanding). Den Abschluss des Bandes macht Ulrich Ballhaus mit einem Plädoyer für die Ermöglichung von politischen Bildungsprozessen in internationalen Jugendbegegnungen.

Der Sammelband gibt einen interessanten Einblick in die aktuelle deutsche Diskussion um die Praxis politischer Bildung in internationalen Begegnungen. Durch die theoretischen, empirischen, konzeptionellen und praxisorientierten Beiträge aus Sicht von Theoretikern und Praktikern des Feldes kann der Band eine breite Leserschaft ansprechen, sei es in der Wissenschaft, der Praxis internationaler Jugendarbeit, bei Förderern oder politisch Verantwortlichen.

Die vornehmlich europäische Perspektive internationaler Jugendarbeit in diesem Band hätte durch die Perspektive internationaler Jugendarbeit und/oder Schulaustausch im globalen Nord-Süd-Kontext etwas aufgebrochen werden können. Eine Bereicherung für den Band hätte darüber hinaus auch die Perspektive der (kirchlichen) internationalen Jugendverbandsarbeit sein können, die sich in viele Fällen als explizit politisch versteht und somit Anregungen zur politischen Bildung in internationalen Jugendbegegnungen geben könnte.

Der Sammelband leistet einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Zielrichtung internationaler Jugendbegegnungen und die Integration einer politischen Perspektive in diese. Es bleibt zu wünschen, dass die in diesem Band veröffentlichte Diskussion auf breite Rezeption stößt und internationale Jugendbegegnungen zu einer politischen Nachhaltigkeit beitragen.

Susanne Krogull

Reheis, Fritz; Denzler, Stefan; Görtler, Michael & Waas, Johann (Hrsg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2016, 239 S., 26,80€.

Widerstand und Kompetenz sind zwei große Begriffe mit umfassenden Diskurskontexten, die mit der Publikation zusammengebracht werden und sich als Aufforderung an eine streitbare Demokratie mit langen Traditionslinien aufeinander beziehen lassen. Damit wird das Interesse der Herausgeber unterstrichen, den Kompetenzdiskurs aus seinem stark ökonomisch-politisch gewollten Korsett der Entmündigung zu befreien und Kompetenz als das zu würdigen, was sie in bildungstheoretischer Tradition ist: Mündigkeit (Roth 1971, S. 180f)! Möglicherweise ist dies bereits eine Form des Widerstandes, die im Anliegen der Tagung mitschwingt, die im März 2015 an der Universität Bamberg stattfand und in der präsentierten Publikation in insgesamt 23 interdisziplinären Beiträgen dokumentiert wird – davon eine systematische Einleitung (Reheis) und ein fokussierendes Fazit aller Herausgeber.

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Thema sind die aktuellen Veränderungen im Widerstandsverständnis politischer Bewegungen zwischen Links und Rechts sowie die Rückbindung an eine demokratisch gesetzte Pflicht zum Widerstand angesichts des real existierenden Faschismus in Deutschland von 1933 – 1945. Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, wie umfassend der Fragenkatalog ist, der debattiert werden soll. Es geht v.a. um soziologische, politische, bildungswissenschaftliche und politikwissenschaftlich-didaktische Fragen nach dem „Kontinuum zwischen Anpassung und Widerstand“, der Optionen einer Operationalisierung von „Widerstandskompetenz“, nach Erkenntnissen zu „Motivation und Volition in Bezug auf Widerstand“ sowie damit assoziierte tragfähige Variablen, die Bedeutung von Einflussfaktoren usw. (S. 8). Um die hohe Komplexität des Themenfeldes zu würdigen, wird der Sammelband in vier Abschnitte untergliedert – 1) Widerstand und Widerständigkeit, 2) Phänomenologische Zugänge zu Widerstandskompetenz, 3) Optionen einer Förderung einer Kompetenz zum Widerstand bezüglich Legitimations-, Demokratie- und Kompetenzdiskurs, 4) Zugänge einer Förderung von Widerstandskompetenz in der Schule, Arbeitswelt, im öffentlichen Raum, medial und methodisch.

Erfreulich ist, dass neben metatheoretischen und konzeptionellen Herangehensweisen auch empirische Zugänge ihren Platz haben; z.B. eine häufigkeitsstatistische Fragebogenuntersuchung zum Demokratieverstehen von Schüler/innen (Förster/Weiß), eine rekonstruktive Untersuchung (dokumentarische Methode) zu Handlungspraxen von Lehrkräften des Faches Politik mithilfe narrativer Interviews (Kessler) oder multimethodische Studien zu „Solidarität und Widerstand in der Arbeitswelt“ (Held). Sehr lesenswert sind auch die fächerübergreifenden Anregungen musikdidaktischen Sozialkundeunterrichts (Gloe) oder deutschdidaktische Globalisierungskritik als Handlungs- und Produktionsorientierung (Zelger).

Wenn das Widerstandsthema eng mit der Pflicht zum Widerstand angesichts nationalsozialistischer Geschichte verbunden ist, wäre eine größere Distanz zu bestimmten Autoren wünschenswert gewesen. Überraschend ist z.B. die weitgehend unreflektierte Parallelität von Adorno und Gehlen in der Argu-

mentation Keupps (S. 37ff.). Immerhin ist die Adorno'sche „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 1966) vor dem Hintergrund seiner Exilerfahrungen entstanden; also einer Zeit, in der Gehlen seine These des Mängelwesens zur Entfaltung brachte, die in der Erstausgabe mit dem Rekurs auf „Oberste Führungssysteme“ (Gehlen 1940, S. 447ff.) unproblematisch in einen faschistischen Kontext gestellt werden konnte. Dass er sich von seinen Positionen jemals ernsthaft distanziert hätte, ist nicht bekannt. Ihn vor diesem Hintergrund als „konservativen Denker“ (S. 40) zu beschreiben, ist aus demokratiegeleiteter Widerstandsperspektive euphemistisch. Vielmehr ist dies ein Hinweis darauf, wie schwer es im wissenschaftlichen Diskurs bis heute fällt, Ross und Reiter zu benennen. Und gerade die Debatten um eine kompetenzorientierte „Nützlichkeit“ (S. 44) oder leistungsorientierte Exzellenz des Menschen mithilfe ökonomischer Leistungskategorien und jenseits seiner natürlichen Menschlichkeit lassen oft einen historischen Tiefgang vermissen. Damit assoziierte kognitivistisch verkürzte Kompetenzverständnisse hätten hier historisch-systematisch anders gerahmt werden können.

Überraschend ist in diesem Zusammenhang auch, dass auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rasse“ (S. 12, 116) verzichtet wird. Diese auf Menschen übertragene Kategorie aus dem Tierreich „feiert bis heute fröhliche Urständ“. Dies geschieht z.B. dann, wenn die erwähnten „besorgten Bürger“ (S. 228) mit entlehnten Analogien einer aufgeklärten Wissenschaft – wie etwa Identität in der Identitären Bewegung oder Ethnopluralismus als abgrenzender Wortverbindung von Ethnien und Pluralismus – grundsätzliche und unveränderliche Eigenschaften von Menschengruppen unterstellen und so ein territorial gedachtes Rassekonzept der Neuen Rechten mit vermeintlich positiv besetzten Begriffen einer der Demokratie verpflichteten Wissenschaft etabliert wird. Nach meinem Verständnis hätte es hier auch gewinnbringend sein können, einen Blick auf die Weltbilder von Kant oder Hegel zu werfen, mit denen heute zu oft unreflektiert argumentiert wird und so Argumentationslinien einer europäischen Aufklärung bemüht werden, die mühelos die Zeit des Kolonialismus überdauert haben. Alles in allem heißt dies, dass wir als Wissenschaftler/-innen und Aktive der Zivilgesellschaft wieder stärker aufpassen dürfen, wenn Begriffe und Zusammenhänge weitgehend unreflektiert verwendet werden und so Türen für vermeintlich neue Setzungen eröffnen. Wer heute von Widerstand spricht, darf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte nicht aus den Augen lassen. In dieser ist deshalb kein Widerstandsrecht vorgesehen, weil mit ihrer Umsetzung im staatlichen Rahmen der Kampf gegen „Tyrannei und Unterdrückung“ (S. 82) als institutionalisiert galt. Jeder Widerstand jenseits eines menschenrechtlichen Fundaments ist daher ein Kampf gegen „illegitime Herrschaft“ (ebd.). Diese Option riecht dann doch wieder schwer nach Weimarer Republik und der Tatsache einer faschistisch geleiteten Machtübernahme in demokratischen Bahnen, die im Rückblick gerne als Machtergreifung bezeichnet wird.

Deshalb lohnt es sich, dass sich die Kinder, Enkel und Urenkel der schweren Verantwortung deutscher Geschichte stets bewusst sind: Demokratie war schon immer und bleibt anstrengend. Ein demokratisches Gemeinwesen fordert institutionalisiertes Wissen und organisationale Ausdifferenzierungen massiv heraus; also auch die Bildungsarbeit und allen voran die Schule. Damit stellen sich neue Anforderungen an alte Herausforderungen

auch politischer Bildungsarbeit in lebenslanger Perspektive: Was bedeuten Mündigkeit, Aufklärung, Vernunft, Solidarität in Zeiten immer stärker entdemokratisierter ‚Wutbürger/-innen‘? Oder anders formuliert: Was eigentlich ist ‚gewaltfrei‘ an Pegida, wie es auf ihren Leittransparenten heißt? Das muss ein anderes Verständnis von Gewalt und ihrer Überwindung sein, wenn gleichzeitig mit dem Skandieren der ‚Lügenpresse‘ eine ganze Branche unter Generalverdacht gestellt wird!

Die Publikation ist eine Fundgrube einer neu zu etablierenden Leidenschaft für Demokratie, die von den Herausgebern als „Widerstandskompetenz“ (S. 230ff) bezeichnet wird: Denn existierender Widerstand braucht stellungnehmende Widerständigkeit, eine als immer ungerechter wahrnehmbare Ökonomisierung aller Lebensbereiche erfordert ein widerständiges Innehalten und eine Rückbesinnung auf Menschlichkeit, eine immer stärker erschwerte Widerständigkeit darf im Rahmen von Bildungsangeboten für Mündigkeit stärker gefordert werden und Widerstand bietet auch Möglichkeiten, die eigene Bequemlichkeit vermeintlicher Alternativlosigkeit zu überwinden.

Und hier ist das Anliegen des Bandes auch eine Steilvorlage für ein dringend notwendiges Nachdenken für eine noch stärkere Re-Politisierung des Globalen Lernens jenseits ökonomisierender Herausforderungen und mit einem historisch-reflektierten Rekurs auf anthropologische sowie gesellschaftstheoretische Fundamente.

Gregor Lang-Wojtasik

Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. (S. 88–104). Frankfurt: Suhrkamp

Gehlen, A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: AULA Verlag.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

Patricia K. Kubow & Allison H. Blosser (2016). Teaching Comparative Education: trends and issues informing practice. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books, 212 S., £42.00.

Die Edition verfolgt die Fragestellung, welche Rolle der Theorie- und Forschungsstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Ausbildung von Lehrkräften spielt, und zwar sowohl in der akademisch- professionellen Erstausbildung (preservice training) als auch bei berufsauffinen Graduiertenprogrammen (Master of Education und PhD oder Doctor of Education) sowie in der innerberuflichen Weiterqualifizierung (in-service-training). Nahezu gemeinsame Grundannahme der Beiträge ist dabei die Feststellung einer weltweiten „technizistisch-utilitaristischen“ Wendung der Bildungspolitik nicht nur in der Lehrerbildung, die durch Stichworte wie Standardisierung, Kompetenzentwicklung, evidenzorientierte Überprüfung und flächenstatistische Vergleichsstudien des Unterrichtserfolgs gemessen an Schülerleistungen, gekennzeichnet ist. Diese Tendenz wird als bildungsbezogene Dimension eines neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells gesehen. Forschungsmethodisch geht die Orientierung mit einer stärkeren Gewichtung

der positivistisch-empirisch-nomothetischen gegenüber der philosophisch-hermeneutisch-idiographischen Herangehensweise in der Bildungswissenschaft einher.

Im ersten Kapitel der Edition „Ideenbezogene und begriffliche Landschaft der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ finden sich Beiträge von Robert M. Arno und Barry L. Bull zur „Rolle der Sozialwissenschaften und der Philosophie in der Hochschullehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ und von Michael Crossley zur „Rekonzeptualisierung der Lehre der vergleichenden Erziehungswissenschaft“.

Darüber hinaus greift der Disziplinhistoriker Erwin H. Epstein die in der US-Fachgesellschaft seit Jahrzehnten schwelende Auseinandersetzung um die Relation der Begriffe „comparative“ und „international“ in der Bezeichnung der Disziplin auf und plädiert für eine klare definitorische Trennung: Vergleichende Erziehungswissenschaft ist „die Anwendung der Werkzeuge der Geschichtswissenschaft und der Sozialwissenschaften, um internationale Probleme des Bildungsbereichs zu verstehen“, wohingegen International Erziehungswissenschaft die Anwendung der Ergebnisse dieses Verstehens bedeutet, um die administrative Wirksamkeit von bildungsbezogener Auslandshilfe, international ausgreifender Bildungszusammenarbeit und entsprechender Studienprogramme zu erhöhen“. Bei der Lösung konkreter Aufgaben sind beide Seiten freilich funktional verschränkt.

In demselben Kapitel widmet sich der Beitrag der Herausgeberinnen mit Blick auf die USA der Frage, warum die Multi- bzw. Interkulturelle Erziehungswissenschaft in der Erstausbildung von Lehrkräften seit längerem einen festen Platz hat, der der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht eingeräumt worden ist. Die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen, die von den ca. 4 Millionen Lehrkräften an amerikanischen Schulen unterrichtet wird, ist in deutlichem Wandel begriffen. Im Jahr 2019 wird die Mehrheit der Schüler/-innen „farbig“ (of color) sein. Schwarze, einheimisch indianische, Inuit-Kinder in Alaska und Hispanic-Kinder sind darüber hinaus überdurchschnittlich von Kinderarmut betroffen. Der Lehrerberuf ist von weiblichen Lehrkräften geprägt. An öffentlichen Elementarschulen sind 84 % der Unterrichtenden Frauen, an Sekundarschulen 59 %. Im Gegensatz zur Schülerschaft ist der Lehrkörper der Schulen noch mehrheitlich weiß, nur 7 % der Lehrenden kommen aus schwarzen oder Hispanic-Familien. Kritisch sogenannte Apartheid-Schulen, die 90 % der „farbigen“ Schülerschaft betreuen, haben weniger qualifizierte Lehrkräfte. Die Dozentenschaft an Lehrerbildungsinstitutionen ist überwiegend weiß. Zum Ausgleich der sich aus der Situation ergebenden Spannung sind in die Lehrerbildungsprogramme Kurse in multikultureller Bildung, Englisch als Zweitsprache und „stadtbezogener Bildung“ (urban education) eingefügt worden, wobei die übrigen curricularen Inhalte unverändert blieben. Zur Inklusion in sozialer und kultureller Hinsicht sind multikulturelle pädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte unabdingbar, wie sie schon in den frühen 1990er Jahren von dem Klassiker des Feldes Banks mit den Dimensionen – kulturspezifische Inhalte integrieren, Wissenskonstruktion ermöglichen, Vorurteile reduzieren, auf Chancengleichheit gerichtete Unterrichtsverläufe organisieren, eine entsprechende Schulkultur etablieren – entfaltet worden waren. Darüber hinaus aber haben viele Unterrichtende kaum

Kenntnisse über die internationalen Zusammenhänge in der Weltgesellschaft. Die ihnen zu vermitteln ist eine wichtige Möglichkeit der Beteiligung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an Programmen der Lehrerbildung. Neben der Multikulturellen ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft ein unverzichtbarer Bestandteil des kritischen globalen Lernens der Lehrkräfte im Dienste ihrer Schülerschaft.

Im zweiten Kapitel „Ziele und Zwecke der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ (in der Lehrerbildung) untersucht der Beitrag von Karen I. Biraimah die Funktion des Auslandsstudiums für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Irving Epstein plädiert für eine Abkehr vom Standardisierungs-Professionalisierungs-Modell der Lehrerbildung. Das führt er am Beispiel der Erfordernisse für eine Lehramtslizenz im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium der „undergraduates“ in seinem Heimatbundesstaat Illinois vor. Die in dem Programm vorgesehenen Kompetenzen sind in neun Standards entfaltet, deren Inhalt in 159 Indikatoren ausbuchstabiert ist. Zugleich müssen die Lehramtsstudierenden ähnliche Indikatorenmengen in ihren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien bewältigen und für den Studienabschluss nachweisen. Bei dieser curricularen präskriptiven Kleinteiligkeit bleibt kaum Zeit für eigenes kritisches Denken oder gar für die Hinwendung zu Themen außerhalb der direkten Programminhalte. Epstein setzt dem ein Modell der „liberalen Erkundung“ (liberal inquiry) entgegen. Die Themen der Kurse in Vergleichender Erziehungswissenschaft bieten ein Aufgabenfeld, das dieses eigenaktive Lernen provoziert. Nicht umsonst sind solche Studierende auch in Aktivitäten wie Auslandsstudium, Projektarbeit oder Lernen durch Erbringung einer sozialen Dienstleistung (service learning) engagiert. Das Lehramtsstudium rückt näher an das der Sozialarbeit heran.

Maria Manzoni fragt in ihrem Beitrag explizit nach den Zielen und Zwecken der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, verfolgt also eine Fragestellung, die in Deutschland mit den Funktionen der Disziplin bezeichnet worden ist. In Anlehnung an verschiedene Autoren arbeitet sie mit Dreier-Einteilungen: akademische (theoretische), professionsbezogene (Lehrerbildung) und interventionistische (Politikberatung) Vergleichende Erziehungswissenschaft, die Disziplin als Spiegel der nationalstaatlichen Erziehungswirklichkeit, als Fenster zur Erweiterung der eigenen Perspektive, als Mikroskop zur Vergrößerung unseres Blickes auf die Situierung der Bildung in ihrem sozialen Kontext, theoretische, pragmatische und kritische Orientierung des Feldes. Ziel des theoretischen Interesses ist die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung per se, die des pragmatischen die Entgrenzung nationalstaatlichen Ethnozentrismus zugunsten einer internationalen Offenheit sowie das Lernen von fremden Bildungssystemen zur Verbesserung des eigenen, die des kritischen die Herstellung von Bildungsgleichberechtigung (equity) durch die analytische Kritik von Machtverteilung, die sich verbindet mit Stichworten wie wirtschaftlicher Wohlstand, politischer Einfluss, Sozialprivilegien, kulturelles Kapital, Sozialprestige. Hier nimmt die Autorin explizit auf Habermas' Begriff des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses Bezug. Diese Zielüberlegungen kontrastiert sie mit der kaum vorhandenen Rolle der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den akademischen und Lehrerbildungsinstitutionen ihres Dienstsitzes Hongkong. Der Zustand ist umso erstaunlicher als sich die Ver-

treter des halbsouveränen Stadtstaats ständig mit den Spitzenrepräsentanten des technologischen Weltfortschritts vergleichen, sich an ihnen messen und umgekehrt der Ruf der Qualität des Bildungssystems nach Erfolgen bei PISA und anderen Leistungsvergleichsstudien zu einer Art Pilgerbetrieb in das Gebiet durch Bildungsexperten anderer Länder geführt hat. Forschungsergebnisse der Disziplin werden allenfalls außerhalb wissenschaftlicher Institutionen (extramural) gelegentlich als Impulse zur Bildungssteuerung (educational governance) genutzt.

Im dritten Hauptteil „Soziopolitische Trends und Gegebenheiten, die die Praxis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beeinflussen“ fragt Noah W. Sobe angesichts der Globalisierung, ob es sich bei der Lehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft um eine mit oder gegen den Nationalstaat handelt. Des Weiteren bietet der Freireaner (Selbstbezeichnung) Alberto Carlos Torres entlang gehend an einem von ihm mitverfassten erfolgreichen und in mehrere Sprachen übersetzten Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft neben Überlegungen aus der feministischen, der explizit postkolonialistischen Theorieperspektive, der Theologie der Befreiung oder der amerikanischen Rezeption der Kritischen Theorie und sich stützend auf die 2012 vom Generalsekretär der Vereinten Nationen proklamierte „The Global Education First Initiative“ ein praxisrelevantes, auf Veränderung gerichtetes Programm der globalbürgerschaftlichen (global citizenship) oder weltbürgerlichen Bildung auf. Es ist eingebettet in ein neues sich von neoliberalen Vorstellungen absetzendes bildungsbezogenes Narrativ. Das entsteht in kontroversen Diskursen, Spannungen und Paradoxien, die eine „heilsoffizielle“ Verordnung eines Programms ausschließen und, wie gebrochen auch immer, eine demokratische Beteiligung sichern. Dennoch ist die Richtung nicht beliebig. Es orientiert sich an den Menschenrechten, die eine moralische und eine rechtlich-politische Seite haben. Wenn freilich von politischen Mächten im Namen der Menschenrechtswahrung militärisch in Konflikte interveniert wird, sind viele Menschenleben zu beklagen, die nicht als Kollateralschaden verharmlost werden dürfen. Bei der Bearbeitung dieses Programms in Kursen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unter Wahrung von Stärke und Exzellenz (rigor and excellence) sind acht didaktische und unterrichtsorganisatorische Prinzipien und Arrangements wichtig: Respekt vor Wissen und Erfahrungen der Studierenden; Respekt vor klassischen (z.B. soziologischen) Texten; Nachdruck auf Daten; solide Forschungsmethoden unter Einschluss sowohl qualitativer als quantitativer Verfahren, einer Vielzahl von Formen des Herangehens verbunden mit einer „Dosis“ von analytischer Skepsis; relationale Analyse, etwa der Verbindung von Bildungsgegebenheiten mit Wirtschaft, Politik und Kultur, aber auch mit Aspekten wie Ethnizität, „Race“, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Klasse; Respekt vor Widersprüchen und Spannungen; Beachtung der Verbindung von Theorie, Praxis und Transformation; Respekt vor der langen klassischen Tradition akademischer Lehre.

Der aus Deutschland kommende Beitrag von Marcelo Parreira do Amaral und Sabine Hornberg skizziert die Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (für die in der früheren DDR wird nur auf Literatur verwiesen). Einflussfaktoren wie die durch die deutsche Teilung bedingte Orientierung auf den Ost-West-Vergleich, die Neusituierung der Erziehungswissenschaft an ost-

deutschen Hochschulen nach der Vereinigung, die durch Migrationsbewegungen ausgelöste Veränderung (nicht nur) der Schulpopulation, die sich u.a. in der Festschreibung des europäischen Bildungsrahmens auswirkende EU-Mitgliedschaft werden gekennzeichnet. Die sich in der Gliederung der entsprechenden Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausdrückende Erweiterung der komparativen Fragestellung um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Interkulturelle Pädagogik wird eingeschätzt. Dabei lässt sich für die Interkulturelle Bildung eine Konzentration auf die Problemstellungen und -lösungen in der Aufnahmegesellschaft bemerken. Der weltweite Trend zu einer auf messbare Leistung gerichteten Umstrukturierung der Schulen, der in Deutschland mit dem Wechsel von einer input- zu einer output-Steuerung verbunden wurde, die auf standardisierte Kompetenzförderung gerichtete Neuausrichtung der Lehrerbildung, die Bedeutung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, deren Auswertung in der wissenschaftsinteressierten Öffentlichkeit fast ausschließlich als Zweck vergleichender Ansätze angesehen wird, haben die philosophisch-historisch-kulturtheoretischen Anteile komparativen Bemühens gerade auch in Kursen der Lehrerbildung verringert. Als Beispiele für die „Brückenbildung“ zwischen praktischen performanzbasierten Kompetenzen und kritischer Reflexivität werden die Fragestellungen, Inhalte und hochschuldidaktischen Prozeduren des Seminars „Bildungssysteme in international komparativer Perspektive“ an der Universität Dortmund und der Vorlesung „Einführung in die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft“ an der Universität Münster ausgebreitet.

Gegen jeden der näher besprochenen Aufsätze kann Kritik vorgebracht werden. In Erwin Epsteins Beschreibung der Internationalen Erziehungswissenschaft mag man einen von der dominierenden Rolle der USA ausgehenden paternalistischen Trend erkennen. Pragmatische Reformer können in Bezug auf den Beitrag von Irving Epstein argumentieren, dass es nicht um einen absoluten Paradigmenwechsel sondern um eine Verbindung professionsorientierter Bildung mit kritischer Reflexivität gehen sollte. Bei den Studien von Kubow und Blosser, Manzon und Torres kann man konkretisierende Hinweise, wie die Vorschläge hochschuldidaktisch umgesetzt werden können oder Vermessungen, wie sie realisiert worden sind, vermissen. Der Beitrag von Parreira do Amaral und Hornberg ist sehr auf die deutschen Verhältnisse fixiert und – so mag man einwenden – entbehrt damit gerade der nationalstaatlichen Entgrenzung, die ein Charakteristikum vergleichender Forschung ist. Es ist nicht nur die vorgegebene Ausrichtung auf die Lehrerbildung sondern auch diese Begrenzung, die ein näheres Eingehen auf die „interventionistische“ Hauptfachausbildung etwa pädagogischer Entwicklungsfachleute vermeiden lässt.

Insgesamt erhalten Hochschullehrer/-innen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aus dem Band theoretische Aufklärung über die aktuelle Situation des Faches und sie erhalten Argumentationshilfen für die Einbringung ihrer Thematik in Curricula der Lehrerbildung. Die konkrete Umsetzung freilich bleibt ihnen überlassen.

Volker Lenhart

Richter, Sonja; Krogull, Susanne (Hrsg.) (2017): *Globales Lernen in Begegnungsreisen. Reihe: Globales Lernen in der Schule – Impulse aus Theorie und Praxis. Comenius-Institut-Münster. Als pdf zum Download unter: <http://fachstelle-glilis.de/neue-veroeffentlichung-globales-lernen-in-sued-nord-begegnungsreisen/>*

Die Publikation *Globales Lernen in Nord-Süd-Begegnungsreisen*, hg. von Sonja Richter und Susanne Krogull, versammelt dreizehn Beiträge einer Tagung der Fachstelle Globales Lernen in der Schule des Comenius-Instituts, die 2016 in Kassel stattfand. Der Band versteht sich als erweiterte Dokumentation der dort diskutierten Vorträge und verfolgt das Ziel, einerseits theoretische Reflexionen und andererseits praktische Anregungen zu Gestaltung und Umsetzung von schulischen Begegnungsreisen in globalen Schulpartnerschaften vorzustellen. Im Fokus stehen Einfluss der Globalisierung auf Bildung und globales Lernen, der Umgang mit Machtdifferenzen und der kolonialen Vergangenheit der beteiligten Länder und die zum Teil herausfordernden Strukturen des Feldes Schule. Der Zielsetzung entsprechend gliedert sich der Sammelband in einen ersten Teil theoretischer Auseinandersetzungen und einen zweiten, der unterschiedliche Erfahrungen aus der Praxis darstellt.

Im einführenden Beitrag fasst Sonja Richter den Stand der Forschung zusammen, indem sie fünf Herausforderungen beschreibt, denen sich Wissenschaft und Praxis im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Nord-Süd-Schulpartnerschaftsprogrammen stellen müssen. Dabei eröffnet sie zugleich das Themen- und Gegenstandsspektrum, in das sich die folgenden Texte einordnen: Lehrerbildung, Umgang mit der Kolonialvergangenheit, Sicherstellung einer langfristigen und umfassenden Wirkung mit Hilfe des Whole School Approaches, die Rolle von Nichtregierungsorganisationen und die Aufgabe der Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Von den sechs Texten, die theoretische Impulse geben, sind die Beiträge von Annette Scheunpflug, Susanne Krogull und Dunja Živanović, sowie das Interview mit Vanessa Andreotti besonders lesenswert: Scheunpflug setzt sich mit der weltgesellschaftlichen Rahmung des Lernens im Zusammenhang mit Nord-Süd-Begegnungsreisen auseinander und stellt die Frage, welchen Beitrag sie für eine weltbürgerliche Bildung leisten können. Nach einer Definition von Weltgesellschaft unter Rekurs auf Luhmann stellt sie fünf didaktische Grundsätze auf, die zu berücksichtigen sind, um ein breites Bildungsspektrum sicherzustellen: Perspektivenwechsel, Selbstreflexion, abstrakte Sozialität, Empowerment und Kommunikation. Empirisches Material zu weltbürgerlicher Bildung und zum Verständnis der teilnehmenden deutschen Schüler/-innen von Transnationalität liefert Susanne Krogull. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sie Weltgesellschaft als eine „Addition von Nahräumen konstruier[en], die in einem hierarchischen Binnenverhältnis verfasst sind. Die Begegnung ermöglicht den Zugang zu anderen Nahräumen, ohne dass“ eine (welt-)gesellschaftliche Perspektive eingenommen würde (S. 22). Die postkoloniale Blickrichtung bringt das Gespräch mit Vanessa Andreotti ein, die eindrucklich Möglichkeiten und Grenzen dieser Theorierichtung markiert. So ist postkoloniales Denken nicht unmittelbar ein Werkzeug zum Ausgleich von Machtdifferenzen, keine Handlungsanweisung, sondern vielmehr eine

Einladung, „unsere Zufriedenheit mit den überlieferten Formen der Existenz zu hinterfragen“ (S. 9). Dunja Živanović legt den vierphasigen erfahrungsbasierten Lernzyklus nach Kolb zugrunde, um sich einer Optimierung des Lernprozesses bei interkulturellen schulischen Begegnungsreisen anzunähern. Sie weist auf dafür bereitgestellte Ressourcen z.B. des Europarates für Planung, Durchführung und Auswertung hin und schafft damit einen Übergang zum praktisch orientierten Teil.

Im Rahmen der insgesamt fünf Praxisimpulse ermöglichen Klaus Schilling, Lacina Yéo, Minnie Maisie Salanga und Uwe Berger sowie Claudia Schilling vielgestaltige Einblicke. Klaus Schilling beschreibt unter Berufung auf Bhabha einen Versuch, Schulbegegnungsprojekte zum Third Place werden zu lassen. Yéo stellt die vom deutschen Auswärtigen Amt angestoßene PASCH-Initiative vor. Dabei werden formale Schulen weltweit ausgewählt und als Partnerschulen im Bereich ihrer Deutschförderung besonders unterstützt. Der Autor fragt kritisch, inwiefern es sich dabei um ein einseitiges Instrument globalen Lernens handelt, das ausschließlich von Deutschland als Mittel der eigenen Kulturdiplomatie gesteuert wird. Salanga und Berger widmen sich der Rolle von Nichtregierungsorganisationen und beschreiben die Herausforderungen, denen sie sich bei ihrer Arbeit stellen müssen incl. administrativer Hürden und Ideen für Fundraising. Sie messen denjenigen Organisationen besondere Bedeutung bei, die die Schulen unmittelbar an ihren Standorten unterstützen. Claudia Schilling berichtet schließlich aus der Perspektive des ENSA-Förderprogramms, in dessen Rahmen das BMZ Begegnungen und die Qualifizierung von SchülerInnen, LehrerInnen und Nichtregierungsorganisationen im Rahmen von Schulpartnerschaften in Deutschland und in ausgewählten Ländern des globalen Südens fördert. Sie stellt klar, dass es kaum möglich ist, Nord-Süd-Schulbegegnungsreisen auf Augenhöhe zu gestalten. Sie wirbt für Bewusstwerdung und Haltungsänderung als Notwendigkeiten für Partnerschaftlichkeit.

Der Band räumt mit der oft impliziten Annahme auf, dass das Reisen, die Begegnung allein schon zum interkulturellen Lernerfolg und damit dazu führt, dass sich die reisenden Schülerinnen und Schüler zu kritischen, offenen Mitgliedern der Weltgesellschaft bilden. Die Aufsätze belegen stattdessen, dass interkulturelle Erfahrung systematisch pädagogisch begleitet werden muss, sowohl vor als auch während und nach der Reise.

Die AutorInnen mahnen immer wieder zurecht an, die Südperspektive nicht zu kurz kommen zu lassen; allerdings – das mag der Kürze der Beiträge geschuldet sein – schleichen sich Einzelformulierungen ein, die auf vorschnelle Festlegungen hindeuten (Othering) oder selbst die Südperspektive unterlaufen. Z.B. wenn der Süden im Gegensatz zum Norden davon freigesprochen wird, eine multiperspektivische Sicht einzunehmen und ihm stattdessen nahegelegt wird, sich auf „eigene Errungenschaften (zurück-) [zu] besinnen“ (S. 19). Hier ließe sich fragen, ob eine Weltgesellschaft, die an einen ihrer Teile den Anspruch der multiperspektivischen Kritikfähigkeit nicht stellt, diesen überhaupt ernst nimmt.

Melanie David

Schlaglichter

ANGEL (red.): Das im Mai 2017 neu gegründete, in enger Zusammenarbeit zwischen dem Global Education Network of Europe (GENE) und dem Development Education Research Center (DERC) am UCL Institute of Education, aufgebaute Academic Network on Global Education and Learning zielt darauf ab, einen Rahmen zur Etablierung einer europäischen Gemeinschaft aus Akademiker/innen und Wissenschaftler/innen zu initiieren, um bestehende Beziehungen im Kontext von Global Education zu verstärken und neue Kooperationen zu ermöglichen; beispielsweise zwischen Wissenschaftler/innen und politischen Entscheidungsträger/innen. Ziel ist, dass ein Pool von Experten und Expertinnen forschungsbasierte Ressourcen für politische Entscheidungsträger/-innen zur Verfügung stellt sowie dass es Nachwuchswissenschaftler/-innen und Doktorand/innen erleichtert wird, europaweit Kontakte zu knüpfen. Um Mitglied von ANGEL zu werden, muss ein Bewerbungsbogen ausgefüllt werden. Falls ihr Interesse geweckt wurde, finden Sie weitere Informationen unter <https://angel-network.net/>.

University of Peace (red.): Das Projekt University of Peace gibt international Fortbildungen und vernetzt so Menschen aus Afrika, die sich für Frieden einsetzen. Dieses Jahr wird für einen Workshop vom 15.07 bis zum 5.08.2018 nach Ruanda eingeladen. Teilnehmen kann jeder, der sich für Frieden und soziale Versöhnung einsetzt und seine Fähigkeiten hinsichtlich dieser Themengebiete für seine Arbeit in einer NGO oder einer staatlichen Organisation verbessern möchte. Der diesjährige Workshop ist in drei Module unterteilt: Im ersten Modul „Individual Transformation“ wird man sich zum einen mit der eigenen Biografie und einem positiven Selbstbild auseinandersetzen. Das zweite Modul „Changing Paradigm“ konzentriert sich auf gewaltfreie Kommunikation und eine ganzheitliche soziale Entwicklung. Zuletzt wendet man sich im dritten Modul dem Thema „Social Transformation“ zu: Konflikte, Konfliktbearbeitung und Soziale Therapie stehen hier im Mittelpunkt. Die Einheiten werden auf Französisch und Englisch abgehalten. Weitere Informationen finden Sie unter <http://www.universitedepaixenafrique.org>.

Förderpreis des World University Service (WUS) für Abschlussarbeiten zu Nachhaltiger Entwicklung (red.): Das Deutsche Komitee des WUS hat einen Förderpreis in Höhe von 1.500€ für Absolvent/innen von deutschen Hochschulen ausgeschrieben, die sich in ihren Studienabschlussarbeiten mit den Themen Migration, Flucht, Menschenrecht auf Bildung, Globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinandergesetzt haben. Sowohl Diplom-, Master-, Bachelor- und Staatsexamensarbeiten als auch vergleichbare Abschlussarbeiten jeglicher Fachrichtungen, die im Kalenderjahr 2017 vollständig abgeschlossen wurden, können online eingereicht werden. Die vollständige Bewerbung muss bis zum 30. Juni 2018 eingegangen sein. Weitere Infos finden Sie unter: <http://www.wusgermany.de/de/wus-service/wus-aktuelles/wus-foerderpreis/wus-foerderpreis-2018>.

Global Pedagogical Network – Joining in Reformation (E.P.): Das Global Pedagogical Network – Joining in Reformation (GPENreformation) ist ein weltweites Netzwerk evangelischer Schulen und Bildungseinrichtungen. Verbunden durch die gemeinsamen Wurzeln in der Reformation finden Einrichtungen verschiedener protestantischer Denominationen hier Kontakt zueinander. Ziel ist es, weltweit von- und miteinander zu lernen, gute Bildung zu entwickeln und weltweite Solidarität zu leben.

Globales Lernen, Friedenspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität, interkonfessioneller und interreligiöser Dialog im Bildungsbereich gewinnen neuen Schwung und neue Perspektiven durch den weiten Blick über den eigenen Horizont hinaus. Temporäre, global vernetzte Lernprojekte unterstützt das Netzwerk dabei genauso wie die Anbahnung, Förderung und Begleitung von Schulpartnerschaften. Vielfältige internationale Begegnungen bereichern fachlich und vor allem auch menschlich. Mithilfe von Gottes Menschenfreundlichkeit und Freude an der globalen Vielfalt sollen Ängste vor dem Fremden überwunden werden. So möchte das weltweite Netzwerk GPENreformation jungen Menschen die Erfahrung eröffnen, dass sie etwas bewegen können – lokal und global. Mehr Informationen unter www.gpenreformation.net.

Policy and Practice: A Development Education Review (red.): Die nichtstaatliche Regierungsorganisation „Centre for Global Learning“ mit Sitz im irischen Belfast veröffentlicht die halbjährlich erscheinende Open-Access-Zeitschrift Policy and Practice: A Development Education Review. Mit der Zeitschrift existiert ein Medium, das die Entwicklungspädagogik darin unterstützt, neue Forschungsergebnisse zu veröffentlichen und eine Plattform für den wissenschaftlichen Diskurs um entwicklungspädagogische Arbeit im sich stetig wandelnden politischen Kontext zu bieten.

Eine kürzlich durchgeführte Evaluation, geleitet von Dr. Patricia McCann, durch die Leser und Leserinnen zeigt, dass eine hohe Zufriedenheit mit dem Beitrag, den die Zeitschrift für die Entwicklungspädagogik leistet, herrscht. Sie fördert die Praxis von Lehrenden aktiv, indem sie das Profil der irischen Entwicklungspädagogik schärft und zur akademischen Fundierung beiträgt. Außerdem konnten Ideen zur Weiterentwicklung der Zeitschrift gesammelt werden. Es besteht seitens der Lesenden der Wunsch nach mehr Beiträgen zum Globalen Süden, eine stärkere Nutzung der Website zur Veröffentlichung von Veranstaltungshinweisen und die Chance, die Zeitschrift als Plattform zum Austausch zu verwenden. Weitere Informationen zur Umfrage und zum Journal finden Sie unter: <https://www.developmenteducationreview.com/>.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

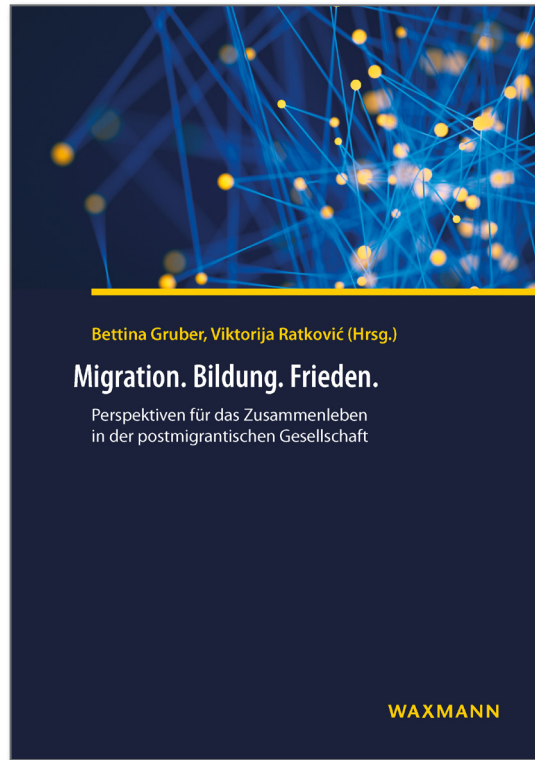
Bettina Gruber,
Viktorija Ratković (Hrsg.)

Migration. Bildung. Frieden.

Perspektiven für das
Zusammenleben
in der postmigrantischen
Gesellschaft

2017, 232 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3724-1

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8724-6



Es ist weniger die Tatsache, dass sich weltweit Millionen von Menschen in Bewegung befinden, die Migration zu einem brandaktuellen Thema europäischer Debatten macht, als die Tatsache, dass immer mehr dieser Menschen den Weg in die Länder der europäischen Union schaffen – um nicht zu sagen: überleben. Diese Menschen werfen mit ihrer Mobilität Fragen auf, denen sich die europäischen Gesellschaften nun langsam und dabei angst- und zum Teil auch gewaltvoll stellen. Es sind Fragen nach (globalen) Ungleichheiten, nach (un-)gewünschten Formen des Zusammenlebens, nach (Un-)Recht, Ordnung, (legitimer) Gewalt und Frieden, die auch in der vorliegenden Publikation beleuchtet werden. Die Beiträge in dieser Publikation analysieren die aktuelle Situation, behandeln und kontextualisieren die Debatten über diese Situation und eröffnen Perspektiven für gewaltfreiere Formen des Zusammenlebens in der postmigrantischen Gesellschaft.



WAXMANN