



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

4/2020

43. Jahrgang

The Policy Environment for Development Education and Global Learning

Development Education – Globales Lernen –
Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und
strategische Offerten im Weltkollektiv

Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens
in Schule und Unterricht

Why Context Matters for Educational Policy –
Analysing Interactive Practice in the Governance of
Education for Sustainable Development in Germany

Development Education and Global Learning: Lessons from
Educationists in the Global South Members of GPENreformation



WAXMANN

Vier europäische Zeitschriften im Feld des Globalen Lernens und der Entwicklungspolitische Bildung lancierten Anfang des Jahres einen gemeinsamen Call: „*The Policy Environment for Development Education and Global Learning*“. Neben der ZEP sind das *International Journal of Development Education and Global Learning* aus Großbritannien, *Sinergias: Educational Dialogues for Social Change* aus Portugal sowie *Policy and Practice: A Development Education Review* aus Irland an diesem gesamteuropäischen Vorhaben beteiligt. Dieser gemeinsame Call war darauf ausgerichtet, dass verschiedene Autor/-innen in den europäischen Sprachen sich an einer gemeinsamen Debatte beteiligen und Review passieren lassen, wie Politiken auf den verschiedenen Ebenen mit Globalem Lernen und der Entwicklungspolitischen Bildung interagieren. Globale Herausforderungen (z. B. Klimawandel, Flüchtlingsbewegungen usw.) ziehen die Frage nach sich, welche Rahmenbedingungen und Strukturierungen des Handelns notwendig sind bzw. werden, um ebendiesen Herausforderungen begegnen zu können. Gleichzeitig erfordern diese Herausforderungen es, dass auch das Ziel, globale und soziale Gerechtigkeit mit Bildungsanstrengungen zu unterstützen, in einer kontextübergreifenden Lern- und Forschungscommunity verfolgt wird. Beiträge, die in diesem Heft versammelt sind, nehmen die inhaltliche Ausrichtung des Calls entsprechend in den Blick.

Vor diesem Hintergrund versammelt die aktuelle Ausgabe der ZEP Artikel, in denen der Frage nachgegangen wird, wie auf der einen Seite politische Anregungen Bildungsansätze gestalten können, und wie auf der

anderen Seite Bildungseinrichtungen auf einen Mangel politischer Empfehlungen usw. reagieren (können). Die Diskussionsbeiträge, Einblicke in empirische Untersuchungen und Portraits von Praxisprojekten sind somit als ein Beitrag zu einem mehrstimmigen Diskurs zu verstehen, der von je eigenen Akzentuierungen geprägt ist.

Gregor Lang-Wojtasik und Selina Schönborn spannen das Feld aktueller Transformationsherausforderungen der Welt zwischen weltgesellschaftlich-kommunikativen Offerten und weltgemeinschaftlich-interaktiven Optionen auf. Sie fragen nach dem Zukunftspotenzial, das Bildung und Lernen eröffnen kann, und markieren damit implizit Policy-Anforderungen für die Rahmungen von Globalem Lernen, Development Education und Global Citizenship. Juliane Engel, Stefan Applis und Rainer Mehren geben Einblicke in Ergebnisse des DFG-Projekts „Globalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“. In einer videobasierten Prä-Post-Untersuchung haben sie die performative Ebene ethischen Urteilens rekonstruiert und spüren didaktisch Perspektiven für die Verankerung von Lernelementen auf, die für das Globale Lernen grundlegend wie bildungspolitisch angezeigt sind. Janne von Seggern und Mandy Singer-Brodowski legen Ergebnisse eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorhabens vor, in welchem sie die Handlungskoordination im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung für fünf Bildungsbereiche – die frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule und non-formales Lernen – daraufhin untersuchen, wie

sie sich durch eine aktivere staatliche Regulierung verändert. Die Autorinnen fragen danach, wie die Handlungspraxen von Akteursgruppen unterschiedlicher Provenienz durch Policy Initiativen tangiert werden. Christine Nyiramana und Emmanuel Niyibizi haben in einem qualitativen Design untersucht, wie sich das Globale Schulnetzwerk schools-500reformation (<https://www.gpenreformation.net/de/>) auf die Qualitätsentwicklung teilnehmender Schulen im Globalen Süden auswirkt. Damit steht ein Policy-Instrument auf dem Prüfstand, das globale Vernetzung als intermediäres Tool zwischen Schulentwicklung und weltgesellschaftlichen Entwicklungen konkretisiert. Edith Gmeiner, Lisa Herrmann und Kristina Klecko veranschaulichen am Beispiel der Arbeit von TransFair e. V. die Interdependenzen, die im globalen Nachhaltigkeitsdiskurs zwischen politischen Entscheidungen im nationalen und internationalen Rahmen auf der einen Seite und der entwicklungs- und nachhaltigkeitsbezogenen Bildungs- und Kampagnenarbeit auf der anderen Seite angesiedelt sind. Wolfgang J. Fischer führt in ein Praxisprojekt ein, in welchem auf innovative Weise Kinder in einem partizipatorischen und fächerübergreifenden Ansatz in einem multidimensionalen Lernansatz zu globalen Themen arbeiten. Das Mittel der Wahl ist ihre Ansprache durch Märchen und deren eigenständige Bearbeitung.

Wir wünschen viel Anregungen durch die Lektüre des Heftes!

Caroline Rau & Susanne Timm

Bamberg, im Dezember 2020

doi.org/10.31244/zep.2020.04.01

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

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (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. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

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

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

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

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

Titelbild: © Photo by j-mel, Adobe Stock

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; 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 – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	Gregor Lang-Wojtasik/Selina Schönborn Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv
	13	Juliane Engel/Stefan Applis/Rainer Mehren Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht
	25	Janne von Seggern/Mandy Singer-Brodowski Why Context Matters for Educational Policy – Analysing Interactive Practice in the Governance of Education for Sustainable Development in Germany
	30	Christine Nyiramana/Emmanuel Niyibizi Development Education and Global Learning: Lessons from Educationists in the Global South Members of GPENreformation
Portrait	36	Edith Gmeiner/Lisa Herrmann/Kristina Klecko Umsetzung der SDGs in deutschen Städten am Beispiel der Fairtrade- Kampagnen
	37	Wolfgang J. Fischer Wie Naturmärchen und partizipative Medienarbeit Bildung für nachhaltige Entwicklung vermitteln
VIE	38	Global vernetzt, lokal engagiert: Trinationales Begegnungsprojekt mit (angehenden) Sozialarbeiter/-innen in Jordanien
	39	Die Welt als Bedrohung. Der Ausweg heißt nachhaltige Entwicklung
	40	Rezensionen
	42	Schlaglichter

Gregor Lang-Wojtasik & Selina Schönborn

Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv

Zusammenfassung

Die aktuellen Transformationsherausforderungen der Welt werden zwischen weltgesellschaftlich-kommunikativen Offerten und weltgemeinschaftlich-interaktiven Optionen aufgespannt. Die damit verbundene Einheit der Differenz wird mit dem Konstrukt des Weltkollektives markiert. Dies ist der Ausgangspunkt für Fragen nach dem durch Bildung und Lernen erhoff- und erwartbaren Zukunftspotenzial, das Konzeptionen global orientierter Bildungsarbeit immanent ist. Damit wird der Rahmen in den Blick genommen, in dem sich Development Education, Globales Lernen und Global Citizenship Education entfalten können.

Schlüsselworte: *Transformation, Weltgesellschaft, Weltkollektiv, Globales Lernen, Global Citizenship Education, Entwicklungspädagogik*

Abstract

The current transformation challenges of the world span between communication offers of the world society and action-related options of the world community. The inseparable unity of their difference is marked by the construct of the global collective. This serves as the point of departure for questions concerning the future potential that is intended and expectable through education and learning and that is immanent to conceptions of globally oriented educational work. Thus, the type of framework moves into focus in which the concepts of development education, global learning and global citizenship education can flourish.

Keywords: *Transformation, World Society, World Community, Global Collective, Global Learning, Global Citizenship Education, Development Pedagogy*

Einleitende Überlegungen

Development Education, Globales Lernen und Global Citizenship Education (GCED) sind Konzeptionen, durch die mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen auf Herausforderungen einer sich globalisierenden Weltgesellschaft reagiert werden soll (Scheunpflug & Schröck, 2000; Lang-Wojtasik & Klemm,

2017; Grobbauer, 2017; Tremml, 2017; Surian, 2018; Bourn, 2020). Bereits in den kombinierten Begrifflichkeiten stecken eine Menge Fragen: Welche Verständnisse sind Bildung, Lernen, Pädagogik, Entwicklung, Bürger/-innentum und Globalität unterlegt und wie hängt alles zusammen? In welchen Traditionen und interdisziplinären Bezügen sind sie systematisch für Mensch und Welt verortet?

Das thematische Feld bleibt dynamisch und konzeptionelle Suchbewegungen zu Interkultureller, Friedens-, Menschenrechts- oder Umweltpädagogik sind ein bleibendes Debattefeld (LfpB, 2019). Insbesondere Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat mit der Verabschiedung der SDGs (Sustainable Development Goals) (UN, 2015) einen neuen Aufschwung bekommen. Bisher parallellaufende Debatten von EFA (Education for All) (UNESCO; 2020) und BNE haben im vierten Zielbereich intensive Berührungspunkte. GCED bietet mit seinen Wurzeln in der weltbürgerlichen Erziehung (Tremml, 2011) und systematischen Bezügen bis hin zu politischer Bildungsarbeit (Wintersteiner et al., 2015) nachhaltige Anknüpfungspunkte an zukunftsfähige BNE (Lang-Wojtasik, 2020a).

Immer schnellere und unübersichtlichere Transformationsprozesse der Welt (WBGU, 2011) unterstreichen die Notwendigkeit, das Verhältnis gesellschaftlicher Herausforderungen und bildungsbezogener Optionen auf den Prüfstand zu heben (Clemens, Hornberg & Rieckmann, 2019; Lang-Wojtasik, 2019a). Spätestens seit der Deklaration von Maastricht haben sich auf europäischer Ebene (O’Laughlin & Wegimont, 2003) und mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (KMK, BMZ & Engagement Global, 2016) auch die nationalen politischen Rahmenbedingungen geändert. International ist der Versuch hervorzuheben, den Zusammenhang von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education darzustellen (Bourn, Hunt & Bamber, 2017; UNESCO, 2018). Auf europäischer Ebene werden strategische und Policy-bezogene Prozesse insbesondere vom Global Education Network (GENE) vorangebracht (Forghani-Arani, Hartmeyer, O’Loughlin & Wegimont, 2013; Hartmeyer & Wegimont, 2016; McAuley, 2018; Trindade Dolejšivá, 2018). Auf der Ebene deutscher Bundesländer gibt es umfassende Mög-

lichkeiten, konzeptionelle Anliegen des Globalen Lernens und der GCED auch über die wachsende Implementierung der BNE voranzubringen (Overwien, 2016), die ein stetiges Ausbaupotenzial auf allen bildungsrelevanten Ebenen hat (Arnold, Carnap & Bormann, 2017; Brock, de Haan, Ertzkorn & Singer-Brodowski, 2018; Müller-Christ, Giesenbauer & Tegeler, 2018; BMBF, 2020).

Bei alledem bleiben ungelöste und möglicherweise unlösbare Herausforderungen erhoffter Transformation, die angesichts der Klimakatastrophe und Covid-19-Pandemie erneut zu Tage treten und den Gesamtdiskurs in verschiedener Intensität begleiten werden. In diesem Aufsatz geht es um die Re-Formulierung dieser Aporien und es werden strategische Offerten für die Zukunft angedeutet: (1) Welche Herausforderungen stellen sich in der aktuellen Transformationssituation? (2) Welche Optionen hat die Weltgemeinschaft, angesichts weltgesellschaftlicher Herausforderungen, ins Handeln für ein transformatives Weltkollektiv zu kommen? (3) Welcher zukunftsfähige Beitrag ist durch Bildung und Lernen für das Weltkollektiv im Sinne der UN-Transformationsagenda denkbar? (4) Welche konzeptionellen Offerten von Lernen erscheinen tragfähig, um das Bewusstsein von Menschen nachhaltig zu verändern, damit diese das Zusammenleben mit anderen und dem Planeten zukunftsfähig gestalten können? Diesen Fragen widmen wir uns in vier Thesen.

These 1: Sichere Unsicherheit als Rahmen sozialer Ordnung

Fundamentale Veränderungen auf dem Globus stellen die Lebensgrundlagen aller Menschen infrage und tragen zu Verunsicherungen bei.

Kaum etwas scheint derzeit sicherer zu sein als die zunehmende Wahrnehmung einer von Unsicherheit und Verunsicherung geprägten Welt, in der wir leben. Eigentlich war die angenommene „Normalität“ sozialer Ordnung nie anders. Möglicherweise haben wir es schlicht geschafft, den Herausforderungen stets fragiler Sicherheit einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Gesellschaft semantisch zu begegnen und so die Unsicherheit als Grundlage verwundbarer Zivilisation aushalten zu können (Lang-Wojtasik, 2020d/i. E.).

Bei alledem hatten nationale Begrenzungen eine entscheidende Bedeutung, um internationale Grenzüberschreitungen als Erweiterung des eigenen Horizonts kennenzulernen und auch mögliche Handlungserfahrungen jenseits bekannten Terrains zu erproben. Sicherheit blieb dabei als Normalitätskonstrukt stets fragil und unsicher. Ein interessierter Blick hinter die Kulissen der großen Diskrepanzen zwischen globalem Norden und Süden sowie innerhalb von Weltregionen und Ländern eröffnete stets die Sicht auf schreiende Ungerechtigkeiten, die häufig intersektional verschränkt waren und sind. Globale Ungleichgewichte haben sich stets wiedergespiegelt: auf der einen Seite in der Verteilung von Ressourcen und Macht und auf der anderen Seite im Intensitätsgrad ihrer Auswirkungen auf verschiedene Teile der Welt. Dahinter liegen Fragen von Privilegien und Teilhabe (Datta, 2013). Gerade die Beschäftigung mit Fragen der De-Kolonisierung jenseits imperialistischer Weltgeschichte und -gestaltung nach 1945 oder

entwicklungspolitische Bemühungen und der Ausbau internationaler Organisationen gaben der Idee einer Weltgemeinschaft neuen Auftrieb. Während die Menschheit heute insgesamt wohlhabender als je zuvor ist, ist die Welt weit von Gerechtigkeit oder Gleichwürdigkeit im Sinne der Menschenrechte entfernt und charakterisiert sich durch enorme Ungleichgewichte auf unterschiedlichen Ebenen. Der weltweit zunehmende Wohlstand ist der Motor global ansteigender Umweltzerstörung, wobei die reichsten 10% der globalen Bevölkerung für mehr als die Hälfte der globalen CO₂-Emissionen verantwortlich sind (Gore, 2020). Insbesondere unterliegt der enge Zusammenhang zwischen Einkommen und Kohlendioxid ausstoß gewaltigen Ungleichgewichten existierender Lebensstile und des Konsumverhaltens. Dabei sind diejenigen von den Klimawandelauswirkungen am meisten betroffen, die am wenigsten Kohlendioxid ausstoßen (Gore, 2015).

Der vielschichtig-interdisziplinäre Globalisierungsbegriff (Niederberger & Schink, 2011) ist hilfreich, um die räumlichen Charakteristika der Welt, in der wir leben, für sachliche, zeitliche und soziale Facetten in den Blick nehmen zu können. Die Globalisierung hat ein hohes Maß an komplexer Vernetzung und wechselseitiger Abhängigkeit erreicht und lässt neben Chancen und Möglichkeiten vermehrt weltweite Herausforderungen kommunikativ in den Vordergrund treten. Globale Ungleichheit in ihrer sozialen und ökonomischen Dimension bleibt neben der globalen Erderwärmung eine der zentralsten Problematiken, denen endlich transformativ begegnet werden müsste. In dieser Aussage steckt eine implizite Handlungsaufforderung an Menschen, die gesellschaftlich expliziert und in politische, juristische, ökonomische usw. Agenden gegossen werden sollte.

Die vor fast fünfzig Jahren empirisch beschriebenen „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al., 1972) werden im fortschreitenden 21. Jahrhundert immer greifbarer (IPCC, 2018). Dahinter steht die Frage, ob sich die moderne Gesellschaft auf ökologische Gefährdungen einstellen kann (Luhmann, 1986), die jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen relevant sind. Damit zusammenhängend müsste geklärt werden, über welche Steuerungsmechanismen die moderne Gesellschaft verfügt und in welchem Verhältnis diese zu individuellen Entscheidungen für Veränderungen stehen. Immerhin gilt es, die seit langem beschriebene Klimakatastrophe mit all ihren Vernetzungen und Interdependenzen abzuwenden.

These 2: Weltkollektiv zwischen Kommunikationsofferten und Handlungsoptionen

Um Optionen großer Transformation im Sinne der SDGs zu erschließen, braucht es systematische Überlegungen zur Reichweite von Kommunikationsofferten (Weltgesellschaft) und Handlungsoptionen (Weltgemeinschaft) im Weltkollektiv.

Mit dem schwerfällig anmutenden Begriff des *Weltkollektivs* (Lang-Wojtasik, 2020b/i. E.) wird an dieser Stelle der spannungsreiche Zusammenhang von Gesellschaft und Gemeinschaft (im Anschluss an Tönnies, 1887/1922) auf die Ebene einer Weltbetrachtung gehoben, um soziale Ordnung als Grundlage und Rahmen globaler Herausforderungen begrei-

fen zu können. In den Blick kommt die Einheit der Differenz systemtheoretisch beschriebener *Weltgesellschaft* (Kommunikationsofferten im Anschluss an Luhmann, 1971) sowie einer anthropologisch relevanten *Weltgemeinschaft* (Interaktionsoptionen im Anschluss an Plessner, 1924/2003). Das „Global Village“ müsste sich demnach spannungsreich als ein abstraktes Kommunikationsangebot beschreiben lassen, zu dem konkrete Erprobungsoptionen in Gemeinschaft mit anderen in Beziehung gesetzt werden können (Lang-Wojtasik, 2014).

Die UN-Nachhaltigkeitsziele richten sich explizit an die Weltgemeinschaft und sind in ihrer radikalen Semantik für die Weltgesellschaft bisher beispiellos. Ob sie das Zeug haben, zu einer Charta („völkerrechtliches Grundgesetz“) für das Weltkollektiv der Menschen und des Planeten im 21. Jahrhundert zu werden (UN, 2015, S. 13), wird sich im weiteren Verlauf bis 2030 zeigen. Die ersten fünf Jahre nach ihrer Verabschiedung sind eher ernüchternd. Die fünf normativen Ps (*People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership*) der Präambel, 17 Zielbereiche und 169 Teilziele sind das Ergebnis jahrelanger Beratungen, die zunächst kommunikativ relevant sind. Daher bleibt die Frage an die Weltgemeinschaft: Wie kommt es wo von wem zu Aktionen und Interaktionen, damit sich etwas verändert? Dieses würde ein umfassendes Ausmaß an Gemeinsinn erfordern, der Verzicht und Umkehr v. a. im globalen Norden bedeutete. Lassen sich damit Menschen zu Handlungen bewegen?

Deutlich wird, dass das Risiko und Variationsvielfalt mit der Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft als grenzüberschreitendem Kommunikationsangebot (Luhmann, 1971) stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden. Kommunikative Offenheit wird zum *räumlich* eingrenzenden Rahmen sozialer Ordnung jenseits nationalstaatlicher Semantik, in dem alles denk- und vorstellbar ist. Damit einhergehen zunehmend wahrnehmbare Schwierigkeiten der Legitimation *sachlicher* Entscheidungen angesichts überbordender und redundanter Informationen, kaum umsetzbarer Planbarkeit *zeitlicher* Erwartungen im Moment zwischen Vergangenheit und Zukunft sowie kaum herstellbare Berechenbarkeit *sozialer* Erfahrungen (Lang-Wojtasik, 2017, S. 11). Was hier soziologisch beschrieben wird, hat Konsequenzen für die Betrachtung des Zusammenhanges von Gesellschaft und Individuum, ohne direkte Handlungen erwarten zu können. Die angedeuteten Herausforderungen sind das, was gesellschaftlich an Personen adressiert wird. Und Personen adressieren Kommunikationsangebote an die Gesellschaft. Beide Prozesse halten den funktional ausdifferenzierten „Laden“ der Weltgesellschaft am Laufen; allerdings ohne den implizit erhofften Handlungsauftrag und auch ohne direkten Durchgriff zwischen einzelnen Funktionssystemen. Diese agieren nach unterschiedlichen Logiken. Sie können sich gegenseitig irritieren, ohne auf unmittelbare Veränderung hoffen zu können. Das ist folgenreich für übergeordnete Steuerungsfragen. Beispielsweise haben politische Entscheidungen keine direkte Konsequenz für wirtschaftliche Maßnahmen. Vielmehr werden in Gesetze gegossene politische Entscheidungen zu einem neuen kommunikativen Handlungsrahmen, zu der sich ökonomische Logik neu justieren kann und der ggf. juristisch geprüft werden muss. Ethische Optionen können wirtschaftliche Entscheidungen irritieren, jedoch zu keiner direkten Veränderung beitragen.

Der entfesselte globale Markt ist bei alledem keine frei agierende Größe, sondern hat weltweite Verankerungen in nationalen Kontexten, die transnational und interessengeleitet agieren (Beck, 1997). Vor diesem Hintergrund scheinen nationale Staaten und deren Politiken zunehmend als passive Zugabe weltgesellschaftlich wahrnehmbarer Entwicklungen (Niederberger & Schink, 2011, S. 10). Gleichwohl braucht es politisch gesetzte, juristisch wirksame und für andere gesellschaftliche Funktionssysteme leitende Orientierungen, um staatliche Steuerung auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene annehmen zu können. Dazu helfen ethisch fundierte politische Entscheidungen für das Gemeinwohl genauso, wie ausgleichende volkswirtschaftliche Impulse oder preispolitische Maßnahmen, um den Rahmen abzustecken, in dem ein Handeln von Staatsbürger/-innen ermöglicht wird, das ihren Blick für Solidarität im Sinne eines sozial ausgleichenden Weltbürger/-inntums eröffnet. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen kann sich eine Menge ethischer Konsum ereignen, bei dem sich Menschen z. B. bewusst entscheiden, fair gehandelte, saisonal-regionale und ohne Verpackung kaufbare Produkte nachzufragen. Dabei ist im Blick zu behalten, dass dies solidarisch mit dem Blick eines sozialen Ausgleichs geschieht. Bei alledem stellt sich die Schwierigkeit, dass die lokale, regionale, nationale und internationale Ebene unterschiedliche Legitimitätsgrade haben und auf unterschiedliche Weisen miteinander kommunikativ vernetzt sind. Das ist folgenreich, wenn – wie im Falle der Klimakatastrophe – wissenschaftlich erkennbare Notwendigkeiten bekannt sind und in die SDG-Transformationsagenda übersetzt wurden. Um Veränderungen staatlicher Rahmenbedingungen zu erreichen, müssen einerseits verschiedene kommunikative Prozesse durchlaufen werden und andererseits führen kommunikative Adressierungen an Menschen zu keinen direkten Wandlungsprozessen, die über individuelle Aktivitäten hinausgehen: Selbst wenn sich eine weiterführende Schule in einer mittelgroßen europäischen Gemeinde entscheidet, nur noch fair gehandelte und lokal produzierte vegetarische Produkte zu verwenden, die Heizung klimaneutral zu betreiben, den Strom aus erneuerbaren Energien zu beziehen, nur noch auf lokale Unterrichtsmaterialien und dezentrale Verkehrsmittel zu setzen, muss sich im umgebenden Landkreis, Bundesland oder Land gar nichts verändern. Möglicherweise wird diese Schule zu einem Modell für andere Schulen und auch weltweit und ermöglicht Orientierungen für andere Kommunen. Kausal ist dies jedoch nicht. Wenn diese Erkenntnis leitend ist, erscheint die Erprobung neuer Ansätze zur Realisierung der UN-Transformationsagenda als pragmatisches Hoffnungsprogramm (Leal Filho, 2019).

Die große globale Gratwanderung eignet sich zwischen der Deckung von Bedürfnissen nach Wohlstand einerseits, und dem Sicherstellen einer Zukunft innerhalb der planetarischen Grenzen andererseits. Um hier Wandel zu erhoffen, können Bildungsprozesse initiiert werden, die sich am Weltkollektiv orientieren; also mit der beschriebenen Einheit der Differenz kommunikativer Offerten der Weltgesellschaft und Handlungsoptionen für eine Weltgemeinschaft umgehen können. Das Zusammenleben der globalen Gesellschaft in ihrer Vielfalt und Pluralität ist damit die Voraussetzung für eine nachhaltig überlebensfähige Welt (Fanghanel & Cousin, 2012) und muss im Zentrum aller Bildungsprozesse stehen.

These 3: Bildung und Lernen für das Weltkollektiv

Bildung und Lernen gelten als Schlüssel für zukunftsfähige globale Transformationsprozesse. Kontinuierlicher und nachhaltiger Zugang zu Bildungsangeboten eröffnet neue Räume des Lernens, Denkens und der Wahrnehmung des Weltkollektivs.

Die These mag vor dem Hintergrund der jahrzehntelangen Debatten um Bildung für alle/Education for All zu simpel klingen. Mitnichten! Wenn (Grund-)Bildung im Sinne eines universalen Bildungsverständnisses die „Eintrittskarte ins Leben“ und für lebenslange Bildungsprozesse ist (Delors, 1996), dann müssen Einrichtungen vorhanden sein oder geschaffen werden, die Menschen jedes Alters eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern (UN, 2015). Zugespitzt: Wem kontinuierlich jedwede Möglichkeit versagt bleibt, die Welt mit anderen mündig – und damit selbstbefreiend – zu erschließen, dem wird die Teilhabe an der Weltgemeinschaft vorenthalten (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019). In diesem Sinne wird dann die besondere Qualität des Untertitels im aktuellen UNESCO Global Monitoring Report deutlich: Alle heißt alle! (UNESCO; 2020).¹ Im vierten Zielbereich der SDGs ist der gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Zugang zu und Abschluss von kostenloser sowie hochwertiger Primar-/Sekundarbildung mit gesellschaftlich anschlussfähigen Lernergebnissen die Grundlage weiterer Forderungen. Diese sind eingebettet in die pragmatische Vision eines Lebens über die Lebensspanne sowie des Erwerbs von Kenntnissen und Qualifikationen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die „nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt“ umfasst (UN, 2015, S. 17).

Hinter diesen politischen Forderungen stehen schultheoretische Fragen konkreter Rahmenbedingungen qualitativ hochwertiger Bildungseinrichtungen sowie Fragen nach Verständnissen und erhofften Reichweiten von Bildung und Lernen. Die Schule hat sich spätestens seit der europäischen Aufklärung als Leitmedium der Bildungsexpansion bewährt (Lang-Wojtasik, 2008). Sie ermöglicht Bildungs- und Lernprozesse in einem geschützten Rahmen „unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (Scheunpflug, 2001, S. 245) mit Impulsen auch für andere Bildungsformate über die Lebensspanne.

Bildung ist in einem allgemeinpädagogischen Sinne jenes Medium, über das eine Transformation von Information in Wissen als möglich angenommen wird. Bildung ist ein Prozess, der eine mündige Beschäftigung mit der Wahrnehmung und Gestaltung von Welt ermöglicht, die Menschen umgibt (Tremml, 2000, S. 210ff.). Auf der Ebene des Weltkollektivs wäre dies der stetige Austauschprozess von Informations- und Wissensgesellschaft. Letztere generiert erneut Informationsangebote, die durch Bildung zu anderem Wissen werden können. All dies ist gerahmt durch räumliche Entgrenzung (Globalisierung), zeitliche Beschleunigung (Sozialer Wandel), sachliche Entwertung (Kontingenz) und soziale Befreiung (Individualisierung) (ebd., S. 250ff.).

Lernen kann demgegenüber aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als Steigerung der Eigenkomplexität

begriffen werden, um einer zunehmenden Außenkomplexität begegnen zu können. Dabei steht die Veränderung und Neuorganisation neuronaler Verbindungen im Mittelpunkt, über die eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires ermöglicht ist (Tremml, 1995).

Wird der Fokus von Lernen im Sinne einer Transformation der Welt als offener Prozess betrachtet, ermöglicht dies einen überblickshaften Aufbau des Weltverständnisses (Smith, 1999-2020). Die Konzentration auf Learnification ist das Resultat aus weitgehend voneinander getrennten Entwicklungen in Bildungstheorie, -praxis und -politik (Biesta, 2015). Allerdings: Lernen ist mehr als ein unspezifischer Zweck von Bildung. Lernen umfasst mindestens drei sich gegenseitig beeinflussende Dimensionen: Inhalt, Zweck und Beziehung für weltzentrierte Bildung. Wenn es um erziehungswissenschaftliche Fragen der Transformation geht, ist eine systematische Betrachtung von Bildung und Lernen unabdingbar. Lernen ist ein individueller Prozess, bei dem Transformation – strukturelle Veränderungen im Gehirn – in einem gegebenen Rahmen passiert, ohne diesen zu verändern. Es ist strukturell mit Bildung gekoppelt, die als „Lernprozesse höherer Ordnung“ bezeichnet werden kann, da der „Modus der Informationsverarbeitung“ und damit auch die umgebende Welt des sich selbst verändernden Menschen verändert wird (Koller, 2018).

Lernen für ein zukunftsfähiges Weltkollektiv könnte konsequenterweise auf individuelle Lernprozesse bezogen werden, die sich mit der bewusstseinsbezogenen Verarbeitung von Weltinformation beschäftigen und zu einer Veränderung des Individuums beitragen. Darauf bezogene Bildung wäre konsequenterweise der angenommene Rahmen, in dem Weltveränderung möglich wird. Dabei müsste deutlich geworden sein, dass Bildung und Lernen stets transformativ sind (Scheunpflug, 2019). Begriffe wie „Transformative Bildung“ oder „Transformatives Lernen“ erscheinen konsequenterweise als unterkomplex. Denn es geht ja nicht um ein per se neues Bildungs- oder Lernverständnis, sondern um die alte Hoffnung der Menschheit, dass über Bildung und Lernen zu strukturellen Veränderungen des Weltkollektivs beigetragen werden kann. Den beschriebenen Transformationsprozessen müsste transformativ begegnet werden können. Dabei geht es nicht um bloßen Wandel, sondern um strukturelle Veränderungen, die das Überleben der Menschheit als Weltgemeinschaft wahrscheinlich machen. Dazu sind Initiativen jenseits des aktuell Gegebenen nötig, um Zukunftsfähigkeit im Jetzt zu gestalten (BUND & Misereor, 1996; Schneidewind, 2018).

Dadurch, dass sich die heutige Welt durch eine volatile, ungewisse, komplexe und ambivalente Eigenschaft (VUKA-Welt) (Unkrig, 2020) mit einer beispiellosen Schnelligkeit von Veränderungsprozessen charakterisiert, stehen Bildungsträger vor großen Herausforderungen. Während viele Bildungsentscheidungen nach wie vor auf regionaler und nationaler Ebene getroffen werden, dehnt sich gleichzeitig das komplexe und zunehmend unsichere Geflecht der globalisierten Welt weiter aus, für das nächste Generationen vorbereitet werden sollen. Hier könnten universalisierte Lern- und Bildungsverständnisse (Delors, 1996) zu Orientierungen des Weltkollektivs beitragen, um den Spagat hoffnungsvoller und besorgter Reaktionen auf die sichere Unsicherheit bearbeitbar zu denken (Dill, 2013).

Noch nie dagewesene globale Krisen sind nicht durch bestehende Strukturen und Ansätze zu bewältigen, sondern müssen so wahrgenommen werden, dass über positive und kreative Haltungen etwas Neues daraus entstehen kann (Pirbhai-Illich et al., 2017). In diesem Zusammenhang ermöglichen Bildungskontexte, dominante Bezugsrahmen zu transformieren, um als Weltkollektiv gemeinsam neue Wege für ein Zusammenleben zu eröffnen. Bildung hat seit jeher den Auftrag, nach menschlich sinnvoller Entwicklung zu streben, was etwas völlig anderes ist als das Streben nach (Weiter-)Entwicklung. Hilfreich erscheint hier die Fokussierung einer „erwachsenen“ (einanderzugewandten), die eine „kindliche“ (egozentrische) Lebensweise überwindbar denkt (Biesta, 2015). Bildung trägt dann dazu bei, neue Wege für ein gerechtes und nachhaltiges Zusammenleben auf einem begrenzten Planeten zu beschreiben. Sie strebt nach Möglichkeiten, das eigene Verlangen zu kontrollieren und alte Bezugsrahmen zu verlassen, um neue Vorstellungen entwickeln zu können. Hier bieten Konzeptionen globaler Bildungsarbeit historisch-systematische Orientierungen.

These 4: Strategische Offerten global orientierter Bildungsarbeit

Development Education, Globales Lernen und Global Citizenship Education können in Bildungskontexten dazu beitragen, das Bewusstsein der Menschen über Lernen lokal zu verändern und eine Veränderung des Weltkollektivs mit globalem Blick zu erhoffen.

Im pädagogischen Diskurs der Transformation haben die Konzeptionen der Development Education/Entwicklungspädagogik, der Global Education/Globales Lernen sowie Weltbürgerlichen Erziehung/Global Citizenship Education heute eine unterschiedliche Bedeutung. Das hat mit ihrer Historie und Systematik sowie den zugrundeliegenden konzeptionellen Überlegungen zu tun. Entwicklungspädagogik thematisiert einerseits gesellschaftliche Fragen ökonomischer Unter- und Überentwicklung im Rahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit für globalen Nord-Süd-Dialog. Andererseits ist die Frage relevant, wie sich Menschen als Individuen durch pädagogische und didaktische Anregungen entwickeln lassen. Insbesondere das erste Verständnis ist in Anlehnung an Development Education auch für den Diskurs des Globalen Lernens bedeutsam. Hier ist es zunächst die komparatistische Würdigung in den 1960er-Jahren, die den Begriff auf eine Beschäftigung mit Bildungsproblemen des Globalen Südens konzentriert. Es geht um die begriffliche Verbindung zu einer Pädagogik der Dritten/Einen Welt, entwicklungspolitischer Bildung sowie konkreter Praxisherausforderungen der Nord-Süd-Solidaritätsarbeit mit bildungsbezogenen Fragen. Der gesellschaftliche Entwicklungsbegriff als Programm von Bildungsanliegen entfaltet seine theoretische Spannung zwischen evolutions- und handlungstheoretischen Zugängen, die für Debatten um Globales Lernen in den 1990er-Jahren hoch relevant sind. Letztlich geht es stets darum, wie Entwicklung zwischen Deskription und Normativität beschrieben werden kann (Tremml, 1979; 2017; Datta, 1984).

Diese paradigmatische Unterscheidung ist bis heute auch im *Globalen Lernen* für eine theoretische Beschäftigung

mit Fragen der Globalisierung und ihre metatheoretische Einbettung bedeutsam. Dahinter liegen Fragen, ob und wenn ja wie struktureller Wandel im Sinne globaler Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit ermöglicht werden kann, welches Gesellschaftsverständnis unterlegt ist und in welchem Zusammenhang dieses zur Handlungsfähigkeit von Menschen in ihrem direkten Umfeld und bezogen auf den Planeten steht. Es geht darum, wie „Bildung in der Weltgesellschaft“ (Seitz, 2002) beschrieben und umgesetzt werden kann. Die Begriffe Global Education und Globales Lernen zirkulieren seit ungefähr drei Jahrzehnten in deutschsprachigen Diskursen und wurden von der kritischen Beschäftigung mit der Kolonialzeit, einer global ausgleichenden Haltung nach dem Zweiten Weltkrieg sowie zunehmender Internationalisierung geprägt. Wichtige historisch-konzeptionelle Bezugspunkte sind im deutschsprachigen Raum die entwicklungspolitische Bildung und Dritte-Welt-Pädagogik (Scheunpflug & Seitz, 1995; Scheunpflug, 2017). Globales Lernen ist eine Querschnittskonzeption, die sich im Spannungsfeld menschlicher Lernmöglichkeiten zum Umgang mit Verunsicherung, Variationsvielfalt und Risiko sowie einer thematischen Agenda zur Umsetzung von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit bewegt (Lang-Wojtasik & Klemm, 2017) und in didaktische Bemühungen übersetzt (Scheunpflug & Schröck, 2002). Durch den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (KMK, BMZ & Engagement Global, 2016) ist es bildungspolitisch möglich, Themen des Globalen Lernens in die fach- und domänenspezifische Breite kultuspolitischer Hoheiten im deutschsprachigen Raum zu bringen und in länderbezogenen Lehr- und Bildungsplänen zusammen mit anderen Querschnittsthemen zu verankern. Entwicklungen in anderen europäischen Ländern machen Mut, dass es auch dort zu einer immer stärker wahrnehmbaren Verbreitung im Sinne gesellschaftlicher und bildungsbezogener Aktivitäten kommt (Forgani-Arani, Hartmeyer, O'Loughlin & Wegimont, 2013; Hartmeyer & Wegimont, 2016; McAuley, 2018; Trindade Dolejšivá, 2018).

Aus heutiger Sicht ergibt es Sinn, *Global Citizenship Education (GCED)* als eine Weiterentwicklung von Development Education und Globalem Lernen zu begreifen. GCED hat eine Traditionslinie weltbürgerlicher Erziehung (Seitz, 2017) mit immanenten Orientierungen an einem visionären Weltbürger/-inntum. Dies reicht zurück bis in die römische, griechische und indische Antike (Nussbaum, 2020) und entfaltet hohe Relevanz in den Vorböten und Konkretionen europäischer Aufklärung (Tremml, 2011). Die im humanistischen Lebensentwurf veranlagte weltbürgerliche Erziehung wurde mit der Gründung des Nationalstaates zurückgelassen, da eine Bildung zur Identifikation der Bürger/-innen mit dem Staat ins Zentrum rückte (Seitz, 2017). Mit der folgenden Phase der Globalisierung in den 1990er-Jahren wurde der Begriff weltbürgerlicher Erziehung wieder vermehrt aufgegriffen und wird heute auch als Globales Lernen verstanden (ebd.).

Die drei Konzeptionen eint ihre internationale Bedeutung und die Überzeugung, dass über Lernen und Bildung eine veränderte Welt möglich ist, die sich an verschiedenen normativen Leitplanken orientiert. Hier treffen sie sich mit anderen Konzeptionen „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996) wie Interkulturelle Pädagogik, Friedenspädagogik, Umweltbildung oder Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung (O’Laughlin & Wegimont, 2003). Ohne die je besondere Geschichte der einzelnen Konzeptionen in Abrede stellen zu wollen, lassen sie sich als Beiträge zu einem partnerschaftlichen Weltbürger/-innentum mit v. a. vier normativen Leitplanken begreifen, die in verschiedener Intensität zum Tragen kommen: „*Nachhaltigkeit* als bewahrend-wertschätzende Intra-/Intergenerationalität von Mensch und (Um)Welt, *Gewaltfreiheit* als rahmender Auftrag einer Kultur des Friedens, *Gerechtigkeit* als Gleichwürdigkeit im Sinne menschenrechtsbezogener Partizipation und Teilhabe, *Partnerschaftlichkeit* als kooperativer Umgang mit Anderen und Kultur(en)“ (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 30).

GCED wird auf höchster internationaler Ebene gefordert (UNESCO, 2014; 2015). Gleichwohl ist das heutige Verständnis der GCED weit von Einheitlichkeit entfernt und es wird konzeptionell vieles darunter gefasst. Bedeutsame Orientierungspunkte finden sich in diesem Zitat: „Education that is based on postcolonial inquiry, critical thinking, and deep engagement that results in changes in learning, action, and both local and global social conditions. This education does not belong to any one faculty or discipline or to either formal or non-formal education ...“ (Jorgenson & Shultz, 2012, S. 16). GCED erfordert einen Aufbau von Beziehungen und Wissensnetzwerken, die sich mit Differenzen und mit sowohl individuellen als auch sozialen Bedürfnissen der Gesellschaft unter Einbezug lokaler und globaler Blickwinkel befassen. Damit geht sie weit über internationale Bildungsbestrebungen hinaus, die Bildung als Vehikel ökonomisch handlungsfähigen Humankapitals begreift. In manchen Ansätzen wird politische Bildungsarbeit als Querschnittsanliegen ergänzt (Wintersteiner et al., 2015). Damit wird die Bedeutung des Citizenship im Weltkollektiv jenseits politikdidaktischer Fokussierungen unterstrichen.

Bei alledem bleibt die pädagogische Hoffnung leitend, dass durch Erziehung, Bildung und Lernen die Welt veränderbar sei. Dabei besteht die Gefahr eines unterkomplexen, kausal-technologischen Verständnisses (Luhmann & Schorr, 1982), das stets mit der Rationalität des unverfügbaren Menschen (Plessner, 1969/2003) rechnen muss. Damit wird auch die Notwendigkeit einer noch stärkeren theoretischen und empirischen Durchdringung des Diskursfeldes unterstrichen. Ob und wenn ja wie Wirkungen im beschriebenen Feld erzeugt werden können, bleibt umstritten und braucht noch mehr Klarheit über Entwicklung, Bildung und ihre Zusammenhänge zwischen politischem Hoffen und bildungsbezogenem Können (Bergmüller et al., 2019).

Perspektiven

Es ist ermutigend zu sehen, wie sich die empirische Forschungslandschaft zu globalen Bildungsfragen ausdifferenziert, wie dies im Rahmen des ANGEL (The Academic Network of Global Education and Learning) oder des DERC (The Development Education and Research Center) deutlich wird. Beeindruckend ist die Vielfalt an Zugängen und Thematiken sowie die stets vorhandene Hoffnung auf Innovation im Sinne gesellschaftlicher und pädagogischer Transformation. Eine wichtige Plattform für den Theorie-Praxis-Dialog ist im deutschsprachigen Raum das EWIK-Portal (www.ewik.de).

Um mit der sicheren Unsicherheit im Weltkollektiv umgehen zu können, braucht es ein Verständnis für die Bedeutung und Reichweite der verwendeten Begriffe in ihren je spezifischen Zusammenhängen. Um den non-kausalen Zusammenhang von Wissen und Handeln bildungsbezogen wertschätzen zu können, hilft zunächst die Unterscheidung kommunikativer Offerten der Weltgesellschaft und handlungsbezogenen Optionen der Weltgemeinschaft. Die untrennbare Einheit der Differenz dieser beiden Weltbeschreibungen lässt sich im Begriff des Weltkollektivs bewahren. Sodann ist es erziehungswissenschaftlich relevant, sich der bildungssoziologischen und -philosophischen Wurzeln der Disziplin rückzuversichern, um sich technologisch fokussierten Kompetenzbegriffen zu entziehen. Development Education, Globales Lernen und Global Citizenship Education interessieren sich für die Menschen als Adressat/-innen und Adressierte von Bildungs- und Lernprozessen!

Mit der erwähnten Maastricht-Erklärung wurde auf europäischer Ebene eine Policy vorgelegt, mit der sich neue strategische Spielräume öffneten, um die Arbeit lange existierenden zivilgesellschaftlichen Engagements und v. a. außerschulischer Bildungsangebote zu bündeln (Wegimont, 2017). Wurde Anfang der 2000er-Jahre noch die globale Dimension hervorgehoben, wird heute immer deutlicher, dass es eigentlich um Bildungsarbeit in lokaler (Robertson, 1995) Spannung geht. Es gibt heute keine bildungsbezogene Entscheidung mehr, die sich jenseits der Interdependenz globaler und lokaler Prozesse ereignet. Kinder, Jugendliche und Erwachsene müssten in den je spezifischen Bildungs- und Lernsettings didaktisch mit der Tatsache konfrontiert werden, dass sich Geschehnisse an voneinander entfernten Orten ereignen und sich trotzdem gegenseitig beeinflussen (Giddens, 1995). Development Education, Globales Lernen und GCED können sehr bedeutsame Bildungsbeiträge für resiliente Demokratie sein. Durch die starke Verankerung in der Tradition europäischer Aufklärung ist gleichwohl stets selbstkritisch die Gefahr einer Re-Hegemonisierung im Blick zu behalten. Immerhin waren aufklärerische Gedanken auch der Ausgangspunkt für Kolonialismus und Imperialismus. Das Festhalten an einem ökonomisch begrenzten Ökonomiebegriff, der sich an Wachstum orientiert und so Nachhaltigkeit produzieren soll, ist dysfunktional im Sinne globalen Ausgleichs. Erhoffte Partnerschaft kann zu einem Bumerang werden, weil die Augenhöhe vergessen wurde oder schlicht strukturell kaum realisierbar ist (Lang-Wojtasik, 2020c/i. E.).

In Anbetracht der vielfältigen Formen, die GCED annehmen kann, geht es vor allem um die Frage, welchen Bezugsrahmens sich das Konzept des Weltbürgertums bedient. Ein verantwortungsvolles Global Citizenship Konzept stellt sicher, dass kollektive Maßnahmen nicht zulasten eines Teils aufgrund der Wohlstandsvermehrung eines anderen Teils der Weltgemeinschaft gehen (Wringe, 1999). Wenn also Bildungsprozesse dahingehend einen Beitrag leisten sollen, dass das Weltkollektiv unter sozial verantwortlichen und nachhaltigen Umständen zukünftig zusammen existieren kann, ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem GCED Konzept eine stetige Begleiterin (Andreotti, 2006; Oxley & Morris, 2013). Diese orientiert sich an einem Rahmen, der aus einer postkolonialen Perspektive existierende Machtverhältnisse lokaler und globaler Systeme in Frage stellt (Andreotti, 2011; Abdi, Shultz & Pillay, 2015).

Wenn der Anspruch von internationalen Bürger/-innen zu transnationalen Weltbürger/-innen umgesetzt werden soll, braucht es Klarheit über das unterlegte Bürger/-innen-Verständnis jenseits von Nationen und Staatsbürgerschaften. Status- und Identitätsfragen müssen zwischen Nation, Kontinent (z. B. Europa) und Welt neu justiert werden. Damit sind auch Gefühle, damit assoziierte Zugehörigkeitsfragen in einer Gemeinschaft mit anderen sowie praktische Partizipationsoptionen verbunden (UNESCO, 2015, S. 15; Wintersteiner et al., 2015, S. 22ff.). Pädagogische und didaktische Bemühungen in gesellschaftlichen Querschnittsfeldern sind stets mit der Gefahr eines moralinsauren Zeigefingers konfrontiert. Dieser kann durch die Beschränkung des Beutelsbacher Konsenses – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler/-innenorientierung – entschärft werden (Ahlheim, 2019). Wenn GCED ernsthaft umgesetzt werden soll, braucht es dazu professionelle Kräfte, die als Global Teacher/Facilitator agieren. Diese müssten selbst ihre Position und Haltung zur Welt klären und zum Umgang mit den benannten Querschnittsherausforderungen im Sinne der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Partnerschaftlichkeit und Gewaltfreiheit qualifiziert werden (Darji & Lang-Wojtasik, 2014; Bourn, 2016).

Bildungsinnovationen in Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen brauchen Klarheit über das unterlegte Entwicklungsverständnis jenseits ökonomischer Reduktionen und über Entwicklung als historischen Begriff (Lang-Wojtasik, 2018). Dazu gehören auch aufrichtige didaktische Rückblicke mit Zukunftsinteresse (Lang-Wojtasik, 2019b; Scheunflug, 2019). Im Rahmen der Lehrendenbildung haben sich Netzwerkstrukturen v. a. im Bereich der BNE bewährt, die als Türöffner auch für globale Bildungsfragen genutzt werden können (Keil, Kuckuck & Faßbender, 2019). Um die beschriebenen Anliegen globalnachhaltiger Bildung und Gerechtigkeit noch stärker bildungspolitisch, -forschend und -praktisch voranbringen zu können, ist für Development Education, Globales Lernen und Global Citizenship Education noch viel Luft nach oben. Die Rahmenbedingungen sind in Ansätzen auf europäischer, nationaler und teilweise regionaler Ebene erkennbar. Sie brauchen jetzt jenen „Ruck“ für globale Bildungsarbeit, den der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog bereits 1976 eingefordert hatte.

Anmerkungen

- 1 Ob jemand sich auf dieses Angebot einlässt, wenn damit erkennbar Entfremdungstendenzen von eigenen Weltbeschreibungen einhergehen, ist eine lange Debatte in befreiungspädagogischen Konzeptionen (Datta & Lang-Wojtasik, 2002). Sie wird aktuell greifbar in indigenen Widerstandsformen v. a. im globalen Süden, bei denen „moderne Bildung“ als Teil zivilisatorischer Unterdrückung und Domestizierung begriffen wird.

Literatur

- Abdi, A. A., Shultz, L. & Pillay, T. (Hrsg.) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6>
- Ahlheim, K. (2019). *Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AFD und Co.* Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Arnold, M.-T., Carnap, A. & Bormann, I. (2017). *Bestandaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- BMBF (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nationaler Aktionsplan*. Zugriff am 22.10.2020 <https://www.bne-portal.de/de/die-bildungsbereiche-des-nationalen-aktionsplans-1717.html>
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster u. New York: Waxmann.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <http://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bourn D. (Hrsg.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London et al.: Bloomsbury.
- Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education. Background Paper for the 2017/18 Global Education Monitoring Report*. London: UCL Institute of Education.
- Brock, A., de Haan, G., Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (2018). *Wegmarken zur Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddz7n>
- BUND & Misereor (Hrsg.) (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie*. Basel, Boston u. Berlin: Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6070-3>
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (Hrsg.) (2019). *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742174>
- 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. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.04>
- Datta, A. (1984). *Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 7(4), 3–9.
- Datta, A. (2013). *Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren*. München: dtv.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Delors, J. (1996). *Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The modern pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Fanghanel, J. & Cousin, G. (2012). “Worldly pedagogy”: a way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590973>
- Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O’Loughlin, E. & Wegimont, L. (Hrsg.) (2013). *Global Education in Europe. Policy, Practice and Theoretical Challenges*. Münster et al.: Waxmann.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gore, T. (2015). *Extreme carbon inequality: Why the Paris climate deal must put the poorest, lowest emitting and most vulnerable people first*. Oxfam. Zugriff am 22.10.2020 <http://oxfam/Ze4e>
- Gore, T. (2020). *Confronting carbon inequality: Putting climate justice at the heart of the COVID-19 re-recovery*. Oxfam. Zugriff am 26.10.2020 <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621052/mb-confronting-carbon-inequality-210920-en.pdf>
- Grobbauder, H. (2017). Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Auflage, S.115–119). Münster u. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Hartmeyer, H. & Wegimont, L. (Hrsg.) (2016). *Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Münster u. New York: Waxmann.
- IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). *Global Warming of 1.5 °C. An IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5 °C above pre-industrial levels and related global green-house gas emission pathways, in the context*

- of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Zugriff am 20.10.2020 <http://ipcc.ch/report/sr15/>
- Jorgenson, S. & Shultz, L. (2012). Global Citizenship Education (GCE) in Post-Secondary Institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1–22.
- Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.) (2019). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Münster u. New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5. Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz.
- KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim u. München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2014). The World Society and the Human Being. The possibilities and limitations of global Learning in dealing with change. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(1), 53–74. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.1.04>
- Lang-Wojtasik, G. (2017). *Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?* Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In A. Scheunpflug, H. Simojoki & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 97–117). Münster et al.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2019a). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8>
- Lang-Wojtasik, G. (2019b). Globales Lernen als transformative Bildung – Überlegungen zu einer Allgemeinen Didaktik mit weltbürgerlichem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung. Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik* (S. 23–48). Ulm u. Münster: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2020a). Bildung für Nachhaltigkeit und oder nachhaltiges Lernen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für Global Citizenship Education. In G. Bade, N. Henkel & B. Reef (Hrsg.), *Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien* (S. 181–203). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lang-Wojtasik, G. (2020b/i. E.). Great Transition and World Collective – Education for transformation within school. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lang-Wojtasik, G. (2020c/i.E.). Global Citizenship Education als transformativer Friedensauftrag für resiliente Demokratie. In S. Wahl, T. Nauerth & S. Silber (Hrsg.), *Gewaltfreie Zukunft? Gewaltfreiheit konkret! Dokumentation des pax-christi-Kongresses 2020*.
- Lang-Wojtasik, G. (2020d/i.E.). Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer „neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(3).
- Lang-Wojtasik, G. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN Nachhaltigkeitsziele* (S. 251–270). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58717-1_14
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2017). *Handlexikon Globales Lernen*. (2. Auflage). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Leal Filho, W. (Hrsg.) (2019). *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN Nachhaltigkeitsziele*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58717-1>
- LfpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019). *SDGs: Globale Ziele, unterschiedliche Perspektiven?! Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fachtagung, 27. – 28. September 2018, Haus auf der Alb, Bad Urach*. Bad Urach: LfpB.
- Luhmann, N. (1971). *Die Weltgesellschaft. Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94325-5_21
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- McAuley, J. (Hrsg.) (2018). *The State of Global Education in Europe 2018*. Dublin: GENE.
- Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M. K. (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem – Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 19–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Niederberger, A. & Schink, P. (Hrsg.) (2011). *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart u. Weimar: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05327-5>
- Nussbaum, M. (2020). *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. Darmstadt: WBG.
- O’Loughlin, E. and Wegimont, L. (2003). Executive Summary. In E. O’Loughlin & L. Wegimont (Hrsg.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15.–17. November 2002*. Lissabon: North-South-Centre of the Council of Europe.
- Overwien, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 33–47). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3). <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pirbhaj-Illich, F., Osberg, D., Martin, F., Chave, S., Griffiths, H. & Sabbah, M. (2017). *Re-thinking the Educational Relationship Seminar Research Report*. Zugriff am 22.10.2020 https://www.researchgate.net/publication/322146946_Re-thinking_the_Educational_Relation-ship_Seminar_Research_Report?channel=doi&link-Id=5a47e02045815f6b0569d19&showFulltext=true
- Plessner, H. (1924/2003). Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. In H. Plessner, *Macht und menschliche Natur. GS V* (S. 7–133). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner, *Conditio humana. GS VIII* (S. 353–366) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Robertson, R. (1995). Glocalization, Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Hrsg.), *Global modernities* (S. 25–44). London et al.: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Scheunpflug, A. (2001). Weltbürgerliche Erziehung durch den heimlichen Lehrplan des Schulsystems? In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung* (S. 243–254). Frankfurt a. M.: IKO.
- Scheunpflug, A. (2017). Globales Lernen – Geschichte. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Auflage, S. 141–144). Münster u. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8.7>
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. (2. Auflage) Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (Hrsg.) (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Seitz, K. (2017). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Auflage, S. 395–401). Münster u. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Smith, M.K. (1999–2020). *What is learning? A definition and discussion. The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. Zugriff am 22.10.2020 <https://infed.org/mobil/learning-theory-models-product-and-process/>
- Surian, A. (2018). Mapping Global Education Discourses: A selected literature review. In D. Trindade Dolejšivá (Hrsg.), *Innovation, values and policies in Global Education* (S. 23–38). Dublin: GENE.
- Trindade Dolejšivá, D. (Hrsg.), *Innovation, values and policies in Global Education*. Dublin: GENE.

Tönnies, F. (1887/1922). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der Reinen Soziologie*. (5. Auflage) Berlin: Carl Curtius.

Treml, A.K. (1979). Was ist Entwicklungspädagogik? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2(3), 2–4.

Treml, A. K. (1995). Lernen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 93–102). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_8

Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart et al.: Kohlhammer.

Treml, A. K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 190–203). Bonn: BfPB.

Treml, A.K. (2017). Entwicklungspädagogik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Auflage. S. 63–69). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.09.2015. Zugriff am 5.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Zugriff am 23.11.2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

UNESCO (2018). *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. France*. Zugriff am 10.09.2019 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>

UNESCO (2020). *Inklusion und Bildung: Für Alle heißt für Alle. Weltbildungsbericht. Kurzfassung*. Bonn: DUK.

Unkrig E.R. (2020). VUKA – Imperativ unserer Welt. In Unkrig, E. R., *Mandate der Führung 4.0: Agilität – Resilienz – Vitalität* (S. 1–34). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28492-3_1

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Wegimont, K. (2017). Globale Bildung aus europäischer Sicht. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 112–115). Münster u. Ulm: Klemm + Oelschläger.

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. (2. Auflage). Wien: ÖUK. Zugriff am 10.09.2019 http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final.pdf

Wringe, C. (1999). Issues in Citizenship at national, local and global levels. *Development Education Journal*, 6, 4–6.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Grund- und Hauptschullehrer; Prof. für Pädagogik der Differenz, Studiendekan der Fakultät I, Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Grundbildung und Schultheorie, Wertschätzende/Gewaltfreie Kommunikation und Friedenspädagogik, Qualitativ-interpretative Bildungs- und Unterrichtsforschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft und Philosophische Anthropologie.

Selina Schönborn

geb. 1990, Absolventin des Masterstudiengangs Educational Leadership an der Tampere University of Applied Sciences (TAMK) Finnland, Dipl. Systematischer Coach & Beraterin, Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Koordinatorin des FuN-Kollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“), vorher: Programm-Managerin im internationalen MBA-Programm der Universität St. Gallen, Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in Bildungskontexten, Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung, internationale Vernetzung und Kooperation.

Juliane Engel, Stefan Applis & Rainer Mehren

Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht

Zusammenfassung

In den Bildungsstandards Geographie wird Beurteilung/Bewertung als einer von sechs Kompetenzbereichen ausgewiesen (DGfG, 2017). In der Praxis reagieren Lehrkräfte auf diese bildungspolitische Setzung vielfach mit normativ stark aufgeladenen Unterrichtskonzepten, die diskursethische Aushandlungsprozesse oder die bewusste Reflexion eigener Werte nicht vorsehen. Das Ziel des DFG-Projekts „Globalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ (ReMU) bestand darin, empirische Erkenntnisse zu der Ausgangsfrage zu generieren, wie komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext heterogener Deutungsangebote angebahnt werden können. Dazu wurde angelehnt an den Phasenverlauf der ethischen Urteilsfindung (Tödt, 1976) unter Berücksichtigung der empirischen Erkenntnisse zur Förderung ethischer Urteilskompetenz (u. a. diskursives Verhandeln und Reflektieren der eigenen Urteilsbildung im Prozess) eine mehrstündige Unterrichtseinheit konzipiert und an vier strukturverschiedenen Schulen untersucht (musisch-ästhetisch, naturwissenschaftlich-technologisch, international, sozialwissenschaftlich/konfessionell). Die Datengrundlage bildeten 54 Prä- und Post-Gruppendiskussionen, eine Videografie des Unterrichts (= performative Ebene; Engel, 2015) sowie responsive Gespräche. Als methodischer Zugang wurde die dokumentarische Methode gewählt, um auf die Ebene impliziter Werthaltungen vordringen zu können. Dabei konnten drei Typen rekonstruiert werden, die zeigen, wie die impliziten Werthaltungen mit entsprechenden Erfahrungsräumen der Schüler/-innen zusammenhängen: a) der kontextsensibel-relationierende Typ, b) der essenzialisierend-generalisierende Typ sowie c) der situativ-changierend Typ. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden didaktische Ansatzpunkte diskutiert, um differenzierend-relationierende Modi des ethischen Urteilens weitergehend zu fördern und der Gefahr einer Ab- und Ausgrenzung einzelner Schüler/-innen im Unterricht vorzubeugen (Applis, 2020/i. E.).

Schlüsselworte: *Globales Lernen, ethisches Urteilen, Komplexität, Typenbildung, Reflexion*

Abstract

The Educational Standards of Geography identify (ethical) judgement/evaluation as one of six areas of competence (DGfG, 2017). In practice, teachers often react to this set educational policy with normatively charged teaching concepts, providing neither for discourse-ethical negotiation processes nor for a conscious reflection of one's own values. The aim of the DFG project "Globalised Environments: Reconstructing Modes of Ethical Judgement in Geography Classes" was to generate empirical findings regarding the initial question of how complex modes of pupils' ethical judgement can be initiated in the context of heterogeneous interpretations. Accordingly, a teaching unit of several hours was designed based on the phase progression of ethical judgement (Tödt, 1976), taking into account empirical findings on the promotion of ethical judgement competence (including discursive negotiation and reflection on one's own judgement formation in the process), and examined at four schools with different structures (artistic-aesthetic, scientific-technological, international, socialscientific/denominational). The data comprised 54 pre- and post-group discussions, a video recording of the lessons (= performative level; Engel, 2015) and responsive discussions. The documentary method was chosen as methodological approach to be able to access the level of tacit values. Three types could be reconstructed, showing how the pupils' tacit values are related to the corresponding spaces of experience: a) the context-sensitive-relational type, b) the essentialising-generalising type and c) the situational-alternating type. Based on these findings, didactic approaches are discussed to further promote differentiating-relational modes of ethical judgement and to prevent the danger of individual pupils being excluded or segregated in class (Applis, 2020/i. E.).

Keywords: *global learning, ethical judgment, complexity, type formation, reflection*

Hinführung – Unterrichtliches Lernen als Feld für Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung

Die nationalen Bildungsstandards Geographie für den mittleren Schulabschluss als zentralem bildungspolitischen Dokument weisen die Beurteilung/Bewertung als einen von sechs Kompetenzbereichen aus (DGfG, 2017). Es werden u. a. die Erwartungen formuliert, dass der Unterricht auf Seiten der Schüler/-innen Fähigkeiten und Bereitschaft anbahnt, „sich für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung interkulturellen Verständnisses (...) mitzuwirken.“ Auch soll „Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln“ gefördert werden (DGfG, 2017, S. 27). Damit rekurriert die Geographie zwar erfreulicherweise auf zentrale Ziele Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wodurch diese in der Tat auch eine beachtliche Aufwertung in der unterrichtlichen Praxis erfahren haben, beantwortet aber Lehrkräften nicht die Frage, wie eine Anbahnung solcher Fähigkeiten und Bereitschaften auf konzeptionell sinnvoller Weise geschehen kann. Lehrkräfte haben in der Vergangenheit auf die bildungspolitischen Setzungen der Standards Geographie vielfach mit normativ stark aufgeladenen Unterrichtskonzepten reagiert, die diskursethische Aushandlungsprozesse oder die bewusste Reflexion eigener Werte nicht vorsahen.

Die Ausgangsfrage des hier präsentierten DFG-Projekts „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ (ReMU) setzt hier an: Wie können komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext heterogener Deutungsangebote angebahnt, d. h. didaktisch gefördert werden. Dabei wurde von Kultur- und Gesellschaftstheorien ausgegangen, die aktuelle Lebenswelten von Schüler/-innen als globalisiert bestimmen und somit die Verschränkung von Globalem und Lokalem voraussetzen (Robertson, 1995; Dürrschmidt, 2011). Hierzu ist ein didaktisches Treatment entwickelt worden, das ethisches Urteilen auf unterschiedlichen Ebenen, die aufeinander aufbauen, fördert: Der Ansatz der Globalisierung beschreibt die Simultanität und Verquickung von lokalen und globalen Entwicklungen und Handlungen, da das Lokale und das Globale in einem permanenten und systematischen Zusammenspiel miteinander verknüpft sind. Es tritt einem eurozentristisch geprägtem Verständnis von Globalisierung entgegen, indem die Multidirektionalität des Globalisierungsbegriffs im Begriff selbst angezeigt wird. In diesem Kontext ist nicht zuletzt für Bildungsfragen entscheidend, wie sich eine Weltvorstellung innerhalb einer „transkulturellen Produktion von Sinnwelten“ (Beck, 1997, S. 88) formt und wie sich so globalisierte Lebenswelten herausbilden (vgl. Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Globales Lernen wird entsprechend als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungsstatsache zur Weltgesellschaft“ verstanden (vgl. Trembl, 1980; Scheunpflug, 1996; Dauber, 2006; Asbrand, 2009a; grundlegend Scheunpflug & Schröck, 2002), d. h. als pädagogischer Umgang mit der Globalisierung, wobei bereits eine entwicklungspolitische Rahmung mit einbezogen ist (vgl. Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Die in diesem Zusammenhang konstatierte Zunahme an faktischer Komplexität ist dabei gekoppelt an eine Zunahme der Komplexität ethischer Fragestellungen (= „doppelte Komplexität“), wie übergreifend von Autor/-innen verschiedener Fachdidaktiken und Ansätze Globalen Lernens festgestellt wird (u. a. Bögeholz & Barkmann, 2003; Applis, 2012). Die globalisierten Lebenswelten sind zudem in ethischen Bereichen von heterogenen Deutungsangeboten geprägt. Vor allem die Herausbildung eines weltweiten Interaktionsraums und damit die „Entstehung neuer Emergenzebenen“ (Scheunpflug, 1996) führen zu einer Verunsicherung im ethischen Urteilen. Die Fähigkeiten des Urteilens sind nicht entsprechend der Komplexitätszunahme der Welt mitgewachsen (vgl. Trembl, 1980; Applis, 2015; Engel, 2020). Sie sollten verstärkt unterrichtlich in den Fokus genommen werden, da wir in einer Vielzahl an Kontexten bei ethischen Fragen an Grenzen stoßen, was nicht an einem Werteverlust auf Seiten der Schüler/-innen liegt (Seitz, 2002; Asbrand, 2009a, b), sondern an der stetig wachsenden Komplexität. Verstärkt tritt diese Forderung in Zeiten antipluralistischer Tendenzen hervor (Oelkers & Andresen, 2018; Heitmeyer, 2018).

Das Konzept der globalisierten Lebenswelten leistet, verstanden als didaktisches Konzept, zweierlei: Zum einen gelten globale Lebenswelten als Einfallstore des Globalen in die Lebensbereiche vor Ort und zum anderen werden die Schüler/-innen hier als direkt involvierte Akteure erreicht und können so aus der passiv-abstrakten Rolle der Zuschauer/-in heraustreten (Fuchs, 2005; vgl. Diskussionen um das Globale Lernen als pädagogische Herausforderungen der Weltgesellschaft: Seitz, 2002). Der Konsum ist nur ein Beispiel für die Handlungsfelder, in denen die globale Komplexität für Schüler/-innen aktuell wird und zu einer Verunsicherung im Urteilen führen kann, da einfache Urteilsformen nicht mehr greifen und grundlegende menschenrechtsbezogene Fragestellungen auch mit entwicklungspolitischen verbunden sind.

Durchführung und Ergebnisse der Studie Aufbau und Verlauf des Treatments

Lehrkräfte und Schüler/-innen arbeiteten gemeinsam innerhalb einer Unterrichtssequenz, die auf grundlegenden Erkenntnissen aus mehreren Studien der vergangenen Jahre zum Globalen Lernen aufgebaut wurde (u. a. Asbrand, 2009; Applis, 2012, 2015, 2016; Ulrich-Riedhammer, 2018). Unter Berücksichtigung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse zu grundlegenden Ansätzen der Förderung ethischer Urteilskompetenz (Zulassen von doppelter Komplexität, Ausbau ethischer Sprachfähigkeit, diskursives Verhandeln und Reflektieren der eigenen Urteilsbildung im Prozess) sowie unter Orientierung am Ansatz von Tödt's Phasenverlauf (Tödt, 1976, 1988) erfolgte die Entwicklung eines Unterrichtstreatments, das an vier strukturverschiedenen Schulen gleicher Schulart untersucht wurde, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext globalisierter Lebenswelten und damit verbundener, heterogener Deutungsangebote angebahnt, d. h. didaktisch gefördert werden können.

Hierbei sollte das ethische Urteilen nicht nur als individuell reflexiver Prozess angelegt, sondern stets als diskursives

Geschehen, d. h. als interaktive Verhandlungssache bzw. komplexe Relationierungsaufgabe mit inhärenten Aufgaben der Rollen- und Perspektivübernahme vermittelt werden (Adalbjarnardottir & Selman, 1989; Adalbjarnardottir, 2001) sowie als emotional-affektive Angelegenheit (Gigerenzer, 2007; Greene, 2013; Haidt, 2001; Haidt, 2012; Zajonc, 1980), die vor allem von implizitem Wissen angeleitet ist (Engel & Paul, 2019).

In der ersten Doppelstunde „Glokalisierte Bilderwelten“ erfolgte eine Hinführung zum Thema über die von den Schüler/-innen mitgebrachten Bilder. Indem sie sich gegenseitig ihre bildhaften Zugänge zu globalen Prozessen präsentierten, wurde ihnen die eigene Involviertheit in globalisierte, visuelle Kulturen nachvollziehbar (Engel, 2021). In diesem Zusammenhang kam es zu Fragen nach guter Regierungsführung und der Wirksamkeit internationaler Abkommen.

Die Methode „Mystery“ in der zweiten Doppelstunde diente dem Erwerb fachlicher Grundlagen zu Prozessen und Strukturen globaler Textilindustrien. Während sich eine Hälfte der Klasse mit systemischen Verknüpfungen zwischen indischer und amerikanischer Baumwollindustrie auseinandersetzte, befasste sich die andere Hälfte mit dem Vertrieb von Textilien im Discountersystem. In diesem Zusammenhang konfrontierten sich die Schüler/-innen mit Werturteilen und Wertvorstellungen, indem sie Vorgänge und Zusammenhänge einschätzten und ganz unweigerlich darüber reflektierten, inwieweit sie als Konsument/-innen ebenfalls in die erarbeiteten Vorgänge eingebunden sind (Applis & Mehren, 2014).

Die ethische Dimension des Themas wurde in der sich anschließenden Doppelstunde vertieft, in der eine Dilemmadiskussion zu einem semirealen Dilemma des Produktionsprüfers Paul Meier zum Einsatz kam (Ulrich-Riedhammer & Applis, 2013). In der Diskussion eines fachlich orientierten Dilemmas mit widerstreitenden normativen Forderungen zur globalen Textilindustrie erfolgte die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Standpunkten in Bezug auf die zugrundeliegenden Problemstellungen. So konnten sowohl fachliche als auch wertbezogene Fragestellungen, Handlungsverpflichtungen und Handlungsmöglichkeiten von den beteiligten Schüler/-innen diskutiert und (emotional-affektiv) nachvollzogen werden.

Die damit verbundene Fragestellung, wie eine gerechte, globalisierte Welt aus Sicht der Schüler/-innen aussehen müsste, wurde in der vierten Doppelstunde adressiert, indem sie sich mithilfe des Neosokratischen Gesprächs dieser anspruchsvollen Frage widmeten (Mehren, Rempfler & Ulrich-Riedhammer, 2014). Die Schüler/-innen erfuhren hierbei die diskursive Aushandlung von unterschiedlichen Standpunkten in ihrer existentiellen Dimensionierung: Die eigenen und fremden Standortgebundenheiten als Basis ethischer Urteilsprozesse wurden den Schüler/-innen in ihrer biographisch-impliziten Dimension zugänglich und erfahrbar gemacht.

In der folgenden Doppelstunde konnten die Schüler/-innen mit einer Expertin aus dem Bereich der globalen, fair produzierten Modeindustrie respektive einer NGO-Vertreterin aus der außerschulischen Bildungsarbeit ihre bis dahin ungeklärten, noch nicht adressierten oder noch nicht erschöpfend beantworteten Fragen aus den vorausgegangenen Unterrichtsstunden diskutieren, wodurch authentische Einblicke in außerschulische Perspektiven gewonnen werden sollten. Sie lernten

so konkrete Beispiele für ethisch handelnde Organisationen bzw. professionelle NGO-Akteure als Diskussionspartnerinnen kennen und konnten auf diese Weise ihre Strategien der globalen Relationierung vor dem Hintergrund ihres neuen Wissens zu ethischem Urteilen in globalisierten Kontexten prüfen bzw. hinterfragen.

Den Abschluss und zugleich kumulativen Höhepunkt bildete das Welthandelsspiel, dessen Spielkonzeption eine Spannung zwischen dem auf ökonomische Profitmaximierung ausgerichteten Spielziel auf der einen Seite und sozialen und moralischen Normen auf der anderen Seite erzeugt (Hofmann, 2018). Hier „handelten“ die Schüler/-innen als Akteure eines globalen Marktes in doppelter Hinsicht: Einerseits konnten sie Handel mit anderen Spielgruppen betreiben, um möglichst viel Profit zu erwirtschaften, andererseits stellte sich grundsätzlich die Frage, ob Handlungen im Sinne des Spielziels immer auch in ethischer Hinsicht als legitimiert gelten konnten. Dabei beschränkten sich Aushandlungen von problematischen (strategischen und ethischen) Fragen wie auch damit einhergehende Handlungsentscheidungen allerdings nicht nur auf verbale Kommunikationsprozesse, sondern zeigten sich auch und insbesondere in Form von nonverbalen, körperlich-performativen Praktiken. Dieses Element des Treatments wurde wegen seiner Anfälligkeit für die Wiederholung bzw. Nachstellung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern einer hier primär ökonomisierten oder gar imperialistischen Spielordnung, in der knappe Ressourcen und Verteilungskämpfe fokussiert werden, gesondert beforcht. Die (selbst-)kritische Reflexion der Wiederholung von ebensolchen alltäglichen Ordnungsmustern ist für Lernprozesse von zentraler schulpädagogischer und didaktischer Bedeutung (ebd. 2018).

Um die Anbahnung komplexer Modi ethischen Urteilens in unterschiedlichen Schülermilieus untersuchen zu können, haben wir das Treatment an vier Schulen mit unterschiedlichen Schulprofilen von Lehrkräften des jeweiligen Kollegiums durchführen lassen (musisch-ästhetisch, sprachlich und naturwissenschaftlich-technologisch, international, sozialwissenschaftlich/konfessionell). Hierzu wurden in insgesamt neun Klassen Gruppendiskussionen geführt, wobei pro Klasse je drei Gruppendiskussionsgruppen gebildet wurden, sodass die Datengrundlage aus insgesamt 54 Gruppendiskussionen, 27 Prä- und 27 Post-Gruppendiskussionen besteht.

Die dokumentarische Interpretation komplexer Modi ethischen Urteilens erfolgte sodann durch eine forschungsanalytische Unterscheidung zwischen zwei Ebenen des Urteilens: Die erste Ebene betrifft lediglich Meinungen und Theorien über die Welt. Sie verbleibt auf dem Niveau expliziter Bewertungen unverbunden mit der Schul-, Unterrichts- und Alltagspraxis der Schüler/-innen (Engel, 2018). Der zweite Typus ethischen Urteilens verbindet seine ethischen Positionierungen mit seinem Erfahrungswissen, sodass die Urteilspraxis handlungsleitend wird und implizite Werthaltungen entstehen (Lamprecht, 2012). Um auf die Ebene impliziter Werthaltungen vordringen zu können, haben wir bei den Auswertungen der Prä- und Post-Gruppendiskussionen stets darauf geachtet, dass Passagen interpretiert wurden, in denen sich die Schüler/-innen auf der Grundlage von konkreten Schul-, Unterrichts- und Alltagsbeispielen ethisch, d. h. entlang bestimmter Wertmaßstäbe, in ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur

Welt setzten. Von diesen Beispielen ausgehend, wurden sodann Videosequenzen aus dem Treatment gesucht, in denen sich dieselben Schüler/-innen in unterschiedlichen Unterrichtssettings, die jeweils globale Kontexte mit lokalen Fragestellungen verknüpften, konkret zueinander positionierten. Es wurde somit nachvollziehbar gemacht, wie im Klassenraum auch im alltäglichen Interaktionsgeschehen durch die abwertenden oder ermutigenden, konkurrierenden oder kooperierenden Modi des Miteinanders ethische Positionierungen entstehen und im Kontext globalisierter Reflexionshorizonte zugänglich gemacht werden können. Diese wurden in den responsiven Gesprächen mit Schüler/-innen, Lehrkräften und Schulleitung, adressatenbezogen in getrennten Settings, 1–1,5 Jahre nach dem Treatment präsentiert und diskutiert.

Ergebnisse der Studie

Auf der Grundlage von komparativen Analysen (Nohl, 2001) von 27 Prä- und 27 Post-Gruppendiskussionen ließ sich deutlich erkennen, dass sich – im Vergleich zu den Kontrollgruppen – nach dem Durchlaufen des Treatments die Qualität der Selbst- und Fremdpositionierung im Kontext globaler Vernetzung verändert hatte: Die Schüler/-innen begaben sich sowohl auf der expliziten als auch auf der impliziten Ebene in komplexere Relationierungsdimensionen, indem sie differenziert unterschiedliche Standortgebundenheiten (z. B. abhängig von der Position innerhalb komplexer Produktionsketten) und ihrer existentiellen Prägung, historisch-gesellschaftliche Entwicklungen (s. Strukturvergleiche zwischen verschiedenen Ländern) sowie ökonomische Interessen (z. B. kapitalistischer Fordismus vs. Subsistenzwirtschaft mit geringen Marktüberschüssen) zu berücksichtigen übten und lernten.

Bildungs- und lerntheoretisch formuliert bedeutet dies, dass sich relationierende Modi der Selbst- und Fremdpositionierung verändert hatten und somit differenzierende Selbst- und Weltverhältnisse von den Schüler/-innen erzeugt wurden. Geographiedidaktisch fundiert sind somit die verschiedenen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards Geographie (DGfG, 2017) in ihren Subdifferenzierungen angesteuert und die entsprechenden Fähigkeiten der Schüler/-innen durch den vielfältigen Zugang des Treatments gefördert worden.

Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in den responsiven Gesprächen, bei denen u. a. das Welthandelsspiel von den Schüler/-innen als Beispiel für eine neue Erfahrung von Relationierungsmöglichkeiten sowie der dabei zum Tragen kommenden eigenen, alltäglichen Involviertheit in selbige, die Verknüpfung von impliziten Werthaltungen und globalisierten Konflikten zeigte. Bei diesen responsiven Erhebungen lag der Unterricht bereits länger zurück, sodass von einer Langzeitwirkung dieser Unterrichtserfahrungen bzw. einer Nachhaltigkeit der entstandenen Orientierungen ausgegangen werden kann.

Die ausführlichere Darstellung der Typen ethischen Urteilens (s. Abb. 1) differenziert daher die zu zwei Zeitpunkten rekonstruierten relationierenden Modi anhand von vier Erfahrungsdimensionen, die bildungstheoretisch nach Bedingungen und Möglichkeiten des Erzeugens von Selbst- und Weltverhältnissen als Relationierungsmodi von Globalem und Lokalem fragen. Aus geographiedidaktischer Perspektive be-

leuchten sie differenziert, wie komplex sich Kompetenzerwartungen aus den Bereichen Beurteilung/Bewertung und Handlung immer da ausgestalten, wo sie auf geographische Werthaltungen referenzieren, etwa wenn es um die Entwicklung von Fähigkeit und Bereitschaft geht, „sich für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung interkulturellen Verständnisses (...) mitzuwirken sowie (...) Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln“ zu fördern (DGfG, 2017, S. 27).

Die sinn- und soziogenetische Typenbildung zeigt, wie die impliziten Werthaltungen, die im Rahmen des Treatments artikulierbar wurden, mit entsprechenden Erfahrungsräumen der Schüler/-innen zusammenhängen (Bohnsack, 2017; Nohl, 2013). Dies anzuerkennen und ihre je spezifischen Modi der Relationierung als erfahrungsbasierte Orientierungen aufzugreifen, stellt die Voraussetzung für neue didaktische Zugänge zur Genese und Veränderbarkeit von impliziten Werthaltungen und ihrer Funktion als handlungsleitende Faktoren dar. Erst wenn (an-)erkannt wird, wie bspw. eine ohnmächtige, resignierte oder wütende Haltung seitens der Schüler/-innen in konkreten Alltagserfahrungen begründet liegt und im Unterricht zu einer dichotomisierenden Urteilslogiken führt, ergeben sich Ansatzpunkte, um neue, differenzierend-relationierende Modi des ethischen Urteilens weitergehend zu fördern. Werden die sich unterscheidenden Urteilslogiken in ihrer soziogenetischen Tiefenstruktur nicht anerkannt und in die Unterrichtsentwicklung nicht eingebunden, besteht die Gefahr einer Aus- und Abgrenzung der Unterrichtsdurchführung von Schüler/-innen mit ethischen Urteilslogiken des Typus 2 und 3 (essenzialisierend-generalisierend und situativ-changierend), so dass gewissermaßen an ihnen vorbei unterrichtet wird und sich „fundamentale“ Positionen eher verhärten. Solche Wirkungen wurden stellenweise dort auch durch unser Treatment erzeugt, wo die normativen ethischen Erwartungen durch die fachdidaktischen Wertsetzungen, wie sie beispielsweise in den Bildungsstandards vorgegeben sind, durch einzelne beteiligte Lehrkräfte zu stark eingefordert wurden. Dieses Problem, dass Setzung auf Abgrenzung folgt, wurde von uns in einigen Untersuchungen bereits thematisiert (Applis, 2017, 2016a, 2016b, 2015; Engel, Göhlich & Möller, 2019). Hier stehen für die Zukunft noch differenzierte Untersuchungen dazu an, wie die Lehrpersonen unterstützt werden können, die unterschiedlichen Urteilslogiken in der Unterrichtsdurchführung noch stärker zu berücksichtigen, um zu einer Förderung neuer Modi des ethischen Urteilens zu gelangen.

Dies erscheint insbesondere in Zeiten zunehmender antipluralistischer Tendenzen relevant und lässt sich videobasiert differenziert umsetzen. Hierzu haben wir die Typen in verschiedenen Unterrichtssituationen analysiert. Auf diese Weise konnte der performativen Ebene von Urteilslogiken, d. h. ihrer konkreten, körperlich-interaktiven und räumlich-situieren Artikulation nachgegangen werden (Engel, 2020; Reh, 2014; Rabenstein, 2018). Indem die Typenbildung um Videoanalysen ergänzt wurde, konnten Urteilslogiken – qua Daten-triangulation – in ihrer unterrichtsbezogenen Genese analysiert und somit um ihre performativen Logiken erweitert und an Fallbeispielen ausdifferenziert werden (s. Abb. 1, 2 & 3).

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
Erfahrungsdimension 1: Ethische Urteilslogik im Kontext von antizipierten Globalisierungsprozessen	Modus Operandi der „Wissen-Wollenden“: Diskursivierung von Stand- ortgebundenheiten eröffnet Relationierungsmöglichkei- ten, die Sicherheit im Ur- teilen geben, wobei Urteils- bildung als nie abgeschlossen erlebt, d. h. als prozessuales Ereignis, erfahren wird.	Modus Operandi der „Bereits-Wissenden“: Dichotomisierende Einteil- ung der Welt in „gut und böse“, „schwarz und weiß“, „richtig und falsch“ bestätigt die erlebte Unveränderbarkeit der bestehenden Ungerechtig- keiten.	Modus Operandi der „Wirklich-Wissenden“: Eigene Relevanzsetzungen stehen schulisch-unterricht- lichen Impulsen diametral gegenüber; gängige nor- mative Setzungen werden spielerisch-konfrontativ unterlaufen.
Erfahrungsdimension 2: Ethische Urteilslogik im Konflikt mit den Interessen anderer (Menschen, Länder, Mitschüler/-innen)	Interessen werden in ihren vielfältig zu betrachtenden Abhängigkeiten wahrge- nommen und weisen Schnitt- mengen auf. Die Herstellung von Verhältnismäßigkeiten wird verfolgt.	Interessen werden als einan- der binär gegenüberstehend erfahren, wobei die Verhand- lung dieser als konfliktuös er- lebt wird; hier gilt das Recht des Stärkeren.	Fokus auf (teils gewaltvolle) Nichtberücksichtigung der Interessen von Unterprivi- legierten, Ohnmächtigen oder Opfern von Gewalt oder Macht, wobei sie sich selbst als Opfer erleben bzw. wahr- nehmen.
Erfahrungsdimension 3: Ethische Urteilslogik und Folgen des (eige- nen) Handelns für andere (Men-schen, Länder, Mit- schüler/-innen)	Um Verhältnismäßigkeiten herzustellen wird eine Kom- bination aus individueller (bottom-up) und institutio- neller (top-down) Verantwor- tung angesehen.	Überforderung durch Resig- nation oder Idealismus füh- ren zur tendenziellen Zurück- weisung von individueller Verantwortung.	Konfrontation anderer mit der Wider-prüchlichkeit des alltäglichen menschlichen Handelns und dessen Unver- einbarkeit mit gesellschaft- lich-normativen Setzungen.
Erfahrungsdimension 4: Ethische Urteilslogik im Kontext von Fragestellungen zur Andersheit/Fremdheit (von Menschen, Ländern, Mitschüler/-innen)	Eigenes und Fremdes ist re- lativ bzw. kontextsensibel zu bestimmen; man kann sich auch fremd zu sich selbst werden; Fremdes wird als Er- weiterung des Selbst erlebt.	Eigenes und Fremdes ist klar trennbar; ein Part/eine Erfah- rung wird als repräsentativ für das Ganze gewertet; defizitäre Betrachtung des Anderen, der Bessere hat das Recht zu dominieren.	Fremd ist die Realität des Mainstreams; diesen gilt es mit der eigentlichen Realität situativ zu konfrontieren.
Exemplarischer Transkriptausschnitt	„ich find auch ähm dass sozusagen=etz so Aufklärung in den Schulen betrieben wird; ganz gut weil im Endeffekt müssen wir uns erstmal; jetzt in unsrem Alter fangen wir an so unsre eigene Meinung über alles zu bilden und wenn wir da halt solche Informationen kriegen; sehn wir des vielleicht auch (.) gleich; (.) von Anfang an: Ohne dass wir da irgend- welche Informationen haben; (.) gleich ähm von der so °äh° (.) richtigeren Seite. Also dass wir erst mal drauf schau; ja. (.) ähm ist des überhaupt (.)	„Ja. (.) also es is halt wirklich (.) wenn mans jetzt überträgt auf Globalisierung dass es halt Länder gibt die halt über den andern stehen, und halt sozusagen den andern die Richtlinien weisen (.) was hingehet oder halt auch in den Gruppenarbeit is ja ganz normal. Dass halt einer die Führung übernimmt also es gibt ja immer einen“ (S4-10c-2, 634-637)	„und dann. (.) äh-äh. Aber jetzt bekommt man ir- gendwie jeden Tag oder fast jede Stunde irgend-ne Drecks-Nachricht von we- gen. Ah:h. der is gestorben. Da wird bombardiert. Da:: k-kommt die Wüste. Die-ses Dorf wird ausgelöscht. Und man denkt sich nur noch. Fuck. (.) @(.).@“ (S1_10e-2, 376-383)

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
	<p>Fair Trade hergestellt; oder so. (.) und nicht erst von der Seite; ja es ist günstig; es: ja richtig gut für uns. Ähm:m u:nd (.) ich find auch dass wir als Schüler oder einfach auch=halt als Kinder weil wir ja sozusagen irgendwie Zu:kunft sind; @(.).@ ähm so n-bisschen:n (.) also ich find die Schüler müssen halt (.) so n-bisschen was machen aber es: (.) wie schon gesagt; es will halt eener wirklich was machen. (.) des: des Problem.“</p> <p>(S2_10a-1, 373-384)</p>		
Soziogenese der ethischen Urteilslogik (Erfahrungsräume, in denen die entsprechenden impliziten Werthaltungen generiert werden)	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup weisen im Alltag dieser Schüler/-innen deutliche Überschneidungen auf. Themen und Interessen werden in den verschiedenen Sozialisationsfeldern diskursiviert und somit kontext-bezogen erweitert bzw. differenziert.</p> <p>Das Thema Globalisierung kommt für diese Schüler/-innen in der Peergroup zum Tragen, wenn sie bspw. mit Freund/-innen aus anderen Ländern via Social Media, wie WhatsApp oder Instagram, kommunizieren und somit Fragestellungen in globalisierten Urteilslogiken bearbeiten lernen. Auch in der Familie wird das Bewusstsein für globale Sachverhalte sensibilisiert, indem internationalisierte Vernetzungen beruflich oder privat zum Tragen kommen und internationale, beispielsweise politische Ereignisse als relevant für lokale Entwicklungen eingeschätzt und kontextualisiert werden.</p>	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup sind im Alltag dieser Schüler/-innen punktuell verbunden. Es gibt eine positive Orientierung an hierarchischen Ordnungen, die auf globale Systeme übertragen werden. Erfahrungen eigener Macht oder Ohnmacht werden auf der Grundlage dieser Bewertungslogik plausibilisiert.</p> <p>Beim Aufnehmen und Posten von Videos wird das Thema Globalisierung für die Schüler/-innen im Kontext der peer-kulturellen Kommunikation virulent und somit lokal greifbar. Für die Familie werden keine internationalen Lebensbereiche (beruflich) relevant.</p>	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup sind im Alltag dieser Schüler/-innen zumeist unverbunden. Themen (wie Globalisierung) der Schule bleiben nicht nur isoliert von Interessen der Familie und Peergroup, sondern werden als unwichtig eingestuft. Es ergeben sich somit für sie keine Verbindungen zwischen lokalen Ereignissen und globalen Geschehnissen; auch die eigenen Handlungen setzen sie in kein Verhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Stattdessen wird die eigene Positionierung als sinnloswütender Kampf erlebt: Trotz Artikulation von Interessen findet diese (vulnerable) Schüler/-innenschaft gesellschaftlich, schulisch und unterrichtlich kein Gehör.</p>

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
Didaktisch-methodische Herausforderung (unter Rückgriff auf die soziogenetischen Analysen, d. h. den Ergebnissen zu Erfahrungsräumen, die entsprechende Urteilslogiken hervorbringen.)	Wie können differenzierte Urteilslogiken in ihrer verantwortungsbezogenen Qualität erfahrungsbasiert gefördert werden?	Wie können dichotomisierende Logiken erfahrungsbasiert verstanden und verändert werden?	Wie können wütend-ohnmächtige Urteilslogiken in ihrer Qualität des Widerstands globaler und lokaler Ungerechtigkeiten gegenüber anerkannt und erfahrungsbasiert verändert werden?
Fokussierung von Bildungsstandards, die die Verknüpfung von Erfahrungsräumen und ethischen Urteilslogiken aufgreifen können (DGfG, 2017)	F4, O5, B1, B2, B3, H2, H3	F3, F4, K1, K2, O5, B1, B2, B3, H1, H4	F4, K2, O5, B1, B2, B3, H1, H3, H4

Abb. 1: Sinn- und soziogenetische Typenbildung – Modi der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem (Datenbasis: Gruppendiskussionen & Fragebögen),
Quelle: eigene Darstellung

In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass wir bei unserer Antragstellung bei der DFG die Ebene des Urteilens vor Ort, das konkrete Positionieren der Schüler/-innen zueinander noch unterschätzt hatten. Der Unterricht entwickelte sich für die Schüler/-innen im Kontext der Unterrichtseinheit zu einem Ort/Erfahrungsraum, an/in dem sie ethische Konflikte direkt und unmittelbar, d. h. kopräsent und miteinander aushandeln konnten. Dabei kamen in Erweiterung zur ersten Typenbildung insbesondere die folgenden performativen Urteilslogiken zum Ausdruck: Die Schüler/-innen urteilten im Zusammenhang mit globalisierten Frage- und Aufgabenstellungen auf der performativen Ebene relationierend, ökonomisch, normativ, fixierend, widerständig oder situativ (siehe Zusammenführung bzw. Differenzierung der Typenbildung durch die Systematik von Praktiken ethischen Urteilens (Abb. 2 und 3). So dokumentiert sich, wie in der folgenden Graphik dargestellt, innerhalb des Typus 1 (kontextsensibel-relationierend) die performative Unterrichtspraktik „kontextsensibel abwägend“ (Exemplarische Fälle: Nora und Ben), in Typus 2 (essenzialisierend-generalisierend) die Unterrichtspraktiken „pauschalisierend-resignierend“ (Exemplarische Fälle Carolin und Jenny), „idealistisch-kolonialisierend“ (Exemplarische Fälle: Sofie und Lorenz) und „gewinnorientiert-kapitalistisch“ (Exemplarische Fälle: Julia und Helena) und in Typus 3 (situativ-changierend) „changierend-positionierend“ (Exemplarische Fälle: Bella, Fenja und Laura) und „ambivalent problematisierend“ (Exemplarische Fälle: Isabella, Justus und Nick).

Sie wurden videobasiert analysiert und bieten somit zentrale Ansatzpunkte für die Entwicklung von didaktischen Modellen, die die räumliche, die interaktiv-adressierende und die soziomaterielle Ebene von unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozessen im Kontext globalisierter Frage- und Aufgabenstellungen in ihrem Zusammenspiel fokussieren. Neben der Frage, wie die Schüler/-innen schul-, unterrichts- und all-

tagspraktische Themen mit den neuen Methoden ethischen Urteilens zu verschränken lernten, konnten wir videobasiert somit noch eine weitere Dimension ethischen Urteilens rekonstruieren und für die Entwicklung didaktischer Modelle zur Verfügung stellen und relationale Praktiken ethischen Urteilens als neue Analysekatgorie in den Diskurs einführen (Engel, 2020; Applis et al. 2019). Durch diese AnalyseEinstellung ließ sich rekonstruieren, wie sich die Schüler/-innen im Klassenraum konkret zueinander positionieren (performative Ebene), wie sie sich im Klassenraum platzieren oder platziert werden (räumliche Ebene) und wie sie unterrichtliche Dinge bzw. Materialien nutzen (kontagionale/soziomaterielle Ebene) bzw. wie in diesen Modi der Relationierung ethische Urteilslogiken artikulierbar bzw. veränderbar werden. Es wurde nachvollziehbar, wie Schüler/-innen – während sie auf der expliziten, didaktisch gewünschten Ebene (kritisch) über die ungerechten Produktionen in Indien diskutierten – konkret vor Ort Schüler/-innen ausgrenzten, marginalisierten und minorisierten (Engel, Göhlich & Möller, 2019). Indem diese Ebene in den Blick gerät, wird die aktuelle didaktische Forschung zu Fragen ethischen Urteilens videobasiert nicht nur um die bereits in Aussicht gestellte Differenzierung zwischen expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen ergänzt, sondern um innovative Ansätze zu performativen Logiken ethischen Urteilens im Unterricht erweitert und somit eine neue Verschränkung von Globalem und Lokalem in die geographiedidaktische Unterrichtsforschung eingeführt. Bislang konzentriert sich geographiedidaktische Forschung primär auf die Entwicklung von „Paper-Pencil-Aufgaben“, um bei einzelnen Schüler/-innen zu Test- bzw. Prüfungsergebnissen und ggf. zu Kompetenzsteigerung zu gelangen. Es wurde deutlich, dass es weniger die individuellen, als die sich innerhalb von Gruppendynamiken entfaltenden (Bohnsack & Nohl, 2001), gemeinsam hergestellten Urteilspraktiken sind, die für den unterrichtlichen Erfolg

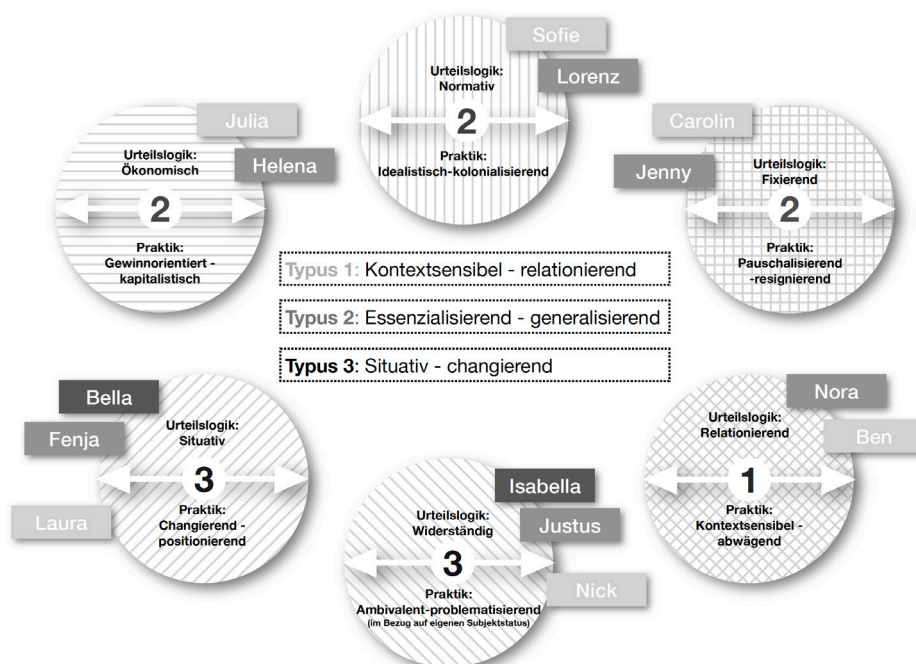


Abb. 2: Performative Urteilslogiken im Kontext globalisierter Frage- und Aufgabenstellungen. Verschränkung von sinn- und soziogenetischer Typenbildung mit der Systematik von Praktiken ethischen Urteilens, vgl. ausführlich in Abb. 3 (die verwendeten Namen sind anonymisiert.).
Quelle: eigene Darstellung

im Sinne von Kompetenzsteigerung im Bereich Beurteilung/Bewertung verantwortlich sind. Geht es also um Kompetenzsteigerung in den Bereichen Beurteilung/Bewertung und auch um Handlung unter Berücksichtigung geographisch-normativer Perspektiven der Orientierung an Wertvorstellungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, könnten Maßnahmen der Lehrkräftebildung in allen Phasen in deutlich ausgeprägter Form als bisher Züge performativen Trainings annehmen, um es Lehrkräften auf Grundlage eines theoretischen Orientierungssystems – wie dem innerhalb des ReMU-Projektes entwickelten – zu ermöglichen, sich entfaltende Urteilslogiken zu erkennen und sie angemessen, d. h. differenzierter, zu moderieren.

Dies scheint insbesondere angesichts zunehmender anti-pluralistischer Tendenzen von besonderer Relevanz, die Frage der Positionierung zu sich und zu anderen im globalisierten Kontext als zentrale Aufgabe künftiger Unterrichtsforschung markiert.

Ausblick

Die in diesem Aufsatz dargelegte Interventionsstudie hatte zum Ziel theorie- und empiriebasiert eine Unterrichtskonzeption zu entwickeln und zu beforschen, die sich u. a. durch globalisierte Lebensweltbezüge, diskursethische Aushandlungsprozesse und bewusste Reflexionsprozesse eigener Werte von den vielfach in der geographischen Unterrichtspraxis verfolgten, stark normativ aufgeladenen Ansätzen abgrenzt. Damit sollte ein alternativer konzeptioneller Zugang aufgezeigt werden, wie die anvisierten bildungspolitischen Standards im Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung in sinnvoller Weise angebahnt und grundlegende politische, gesellschaftliche Fragen Globalen Lernens, verstanden als Entwicklungsaufgabe, behandelt werden können (vgl. Applis, 2012; Davies, Evans & Reid 2005).

Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass dieser Unterricht für die Schüler/-innen zu einem Ort/Erfahrungsraum wurde, an/in dem sie ethische Konflikte direkt und unmittelbar, d. h. kopräsent und miteinander aushandeln konnten. Ferner trat deutlich hervor, dass sich Schüler/-innen über ihre Familien, ihre Freund/-innen und vor allem über digitalisierte Medien längst auch unabhängig vom Unterricht sehr unterschiedlich über aktuelle Weltgeschehnisse informieren und insofern digitalisierte Modi der Relationierung zukünftig noch weitergehend zu untersuchen sein werden (Engel & Jörissen, 2019). Nicht nur in diesem Zusammenhang legt das Projekt die Schlussfolgerung nahe, dass die geographiedidaktische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in all den skizzierten Bereichen vor großen Herausforderungen steht und deutlich stärker den Charakter performativer Professionalisierungen unter Einbezug von Beispielen von Unterrichtsvideographien erhalten sollte, um die impliziten Tiefenstrukturen von Geographieunterricht für Lehrkräfte reflexiv zugänglich zu machen.

Werden Theorien oder theoretische Konzepte Grundlage fachdidaktischer Unterrichtsplanung, verwandeln sie sich in normative didaktische Konzepte, d. h. über das Formulieren von Kompetenzerwartungen oder Lernzielen wird ein didaktisch-methodisches und unterrichtsinhaltliches Sollen in die unterrichtlichen Praktiken implementiert. Dies schränkt potenziell die Entscheidungsfreiheit von Schüler/-innen in der Auseinandersetzung mit Fragestellungen im globalen Kontext und im Nahbereich ein (vgl. grundlegend Applis, 2012). Da die Pädagogik keinen unmittelbaren Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden haben kann (vgl. Scheunpflug & Seitz 1993; Treml, 1993a; Treml, 1993b), wird durch unsere Untersuchungen erneut bestätigt, dass die Anregung von Lernvorgängen durch Lernangebote in selbstorganisierten Lernarrangements zu bevorzugen ist – dies impliziert insbesondere, wie

Scheunpflug formuliert, dass eine „Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten [sei], normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen“ (Scheunpflug, 2007, S. 12). Somit ist die stark normativ/erzieherische Komponente des Curriculums noch einmal kritisch zu hinterfragen. Das theoretische Konzept der Glokalisierung als eine Art Unterrichtsprinzip oder didaktisches Konzept macht, so unsere Überzeugung, die Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem thematisierbar und davon ausgehend insbesondere auch ungleichheitsbezogene Fragestellungen aus postkolonialistischer Sicht diskutierbar. Diese sensibilisieren für „die Verschränkung von Macht und Wissensproduktion im Kontext kolonialer und imperialer Verhältnisse“ (Boatcă, 2015; siehe auch Diz Muñoz, 2020; Gibson et al. 2008).

So ist im Kontext der Lehrer/-innenbildung ein weiteres Forschungsprojekt geplant: Die videobasierten Einblicke in die ethischen Urteilslogiken von Schüler/-innen, die wir im Rahmen der responsiven Gespräche ermöglicht haben, haben sich als vielversprechend zur vertiefenden geographiedidaktischen Ausbildung von Lehrkräften erwiesen. Sie gezielt zur Professionalisierung einzusetzen und somit eine performative, an Praktiken orientierte Lehrer/-innenbildung zu entwickeln, ist daher erklärtes Ziel der aktuellen Projektplanung. Die Ergebnisse mehrerer geographiedidaktischer Studien zeigen (vgl. Applis & Fögele 2014; Applis, 2016; Applis & Fögele 2016;

Applis, 2017), dass die Ausbildungslage bezüglich der Erwartungen der Bildungsstandards, ethische Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. DGfG, 2017; Kompetenzbereiche Bewertung/ Beurteilung und Handlung), bisher eher als prekär einzustufen ist.

Aufgrund der starken Stellung digitalisierter Medien bei Fragen der Glokalisierung im Lebensalltag der Schüler/-innen (Engel & Jörissen 2019; Engel, 2021) ist ein logischer Schritt, digitalisierte Modi der Relationierung in einem weiteren geplanten Nachfolgeprojekt vertieft zu analysieren. Im Anschluss an (post-)digitale Kulturtheorien soll untersucht werden, wie sich Selbst- und Weltverhältnisse durch die Nutzung globaler Technologien verändern und wie sie sich auf die Entwicklung neuer Unterrichtskulturen auswirken (können). Hier werden auf der Basis einer responsiven Methodologie, mit Lehrer/-innen und Schüler/-innen Lernvideos und Podcast-Formate entwickelt und somit neue kulturelle Formen der Wissenserzeugung exploriert. Qualitativ rekonstruktiv wird sodann untersucht, wie sich durch die digitalen Infrastrukturen (Stalder, 2016; Jörissen, 2020) die pädagogische Gestaltung von Unterricht und die Unterrichtsinteraktionen verändern und neue Lehr-/Lernsubjekte entstehen. Das Projekt arbeitet mit einem triangulierten Forschungsdesign, so ist u. a. die Erhebung und Auswertung folgender Daten geplant: Unterrichtsvideographien, Chat-Analysen, Fragebogenerhebungen sowie Videoanalysen der von den Lehrer/-innen und Schüler/-innen entwickelten Videos (Engel, 2021).

Typus 3: situativ-changierend	 Urteilslogik: widerständig <i>Praktik: ambivalent-problematisierend (auch in Bezug auf den eigenen Subjektstatus)</i>	<p>Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, blockieren einen schnellen Unterrichtsablauf durch ihre widerständige Performanz. Sie bearbeiten die alltäglichen Unterrichtsaufgaben eher widerwillig und i. d. R. nicht entsprechend der Vorgaben. Sie platzieren sich tendenziell randständig des zentralen Unterrichtsgeschehens, d. h. möglichst außerhalb der Sichtweite von Lehrpersonen und dem Zentrum der Klassengemeinschaft. Schüler/-innen, die diesem Typus zugeordnet werden können, werden als Außenseiter erkennbar, die weder von Mitschüler/-innen noch von Lehrer/-innen performative Anerkennung erhalten, ihre Worte finden (teilweise trotz fachlicher Richtigkeit) kein Gehör. Unterrichtsmaterialien nutzen sie kaum, nur auf erneute Anweisung der Lehrkraft und auch dann nur gleichgültig. Sie gewinnen für sie keinerlei Bedeutung oder Relevanz. Sie beschäftigen sich quer zu den offiziellen Aufgaben mit anderen Dingen differenziert – eröffnen also alternative bzw. parallele Diskurse zum offiziellen Unterrichtsgeschehen. Inhaltlich argumentieren sie ambivalent und widerständig bzw. entgegen anerkannter Mainstream-Theorien. Ihre widerständige Urteilslogik wird in ambivalent-problematisierenden Praktiken bei der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppenarbeitssituationen, aber auch im Frontalunterricht nachvollziehbar. <i>Diese Schüler/-innen sind in ihrem Kompetenzgrad in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung schwer einzuschätzen, weil sie keine an den geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden aufgerichtete Performanz zeigen. Die Unterrichtseinheit verunsichert sie einerseits und aktiviert sie andererseits (so beispielsweise insbesondere im Kontext des Welthandelsspiels), weil sie über keine an die offenen und inhaltlich herausfordernden Formen angepassten Widerstands- und Vermeidungsstrategien verfügen.</i></p>
	 Urteilslogik: situativ <i>Praktik: changierend-positionierend</i>	<p>Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, handeln scheinbar willkürlich, ihren (Inter-)Aktionen ist keine übergreifende oder längerfristige Ausrichtung zu entnehmen, stattdessen entscheiden sie sich schnell und spontan um. Mal ist ihnen die Aufgabebearbeitung wichtig, mal eine soziale Interaktion mit einer Freundin und dann wieder ein individueller Belang. Inhaltlich sind sie schwer zu fassen und argumentieren sprunghaft bzw. positionieren sich changierend. <i>Diese Schüler/-innen zeigen mittlere bis niedrige Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des geographiedidaktischen Unterrichtsarrangements ist ihr Handeln schwer voraussehbar.</i></p>

Typus 2: essenzialisierend-generalisierend		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, zeichnen sich durch eine rasche und zielorientierte Arbeitsweise aus. Sie versuchen im Unterricht möglichst schnell an das erklärte Aufgabenziel zu gelangen und dabei individuell möglichst wenige Ressourcen (Zeit, Aufwand, Anstrengung, Kommunikation mit anderen Schüler/-innen) zu verbrauchen bzw. ihren Erkenntnisgewinn individuell zu erhöhen. Inhaltlich stehen für sie die zu erreichenden Unterrichtsziele über sozialen Fragstellungen. So nehmen sie beispielsweise beim Bearbeiten der Aufgaben wenig Rücksicht auf Mitschüler/-innen und ihre Belange. Sie positionieren sich gewinnorientiert und kapitalistischen Ordnungsprinzipien folgend, d. h. die Maximierung von Erkenntnisgewinn oder Anerkennung durch den Lehrer/-in stellen das entscheidende Ziel dar, dessen Erreichen vor anderen Abwägungen steht – der Zweck heiligt hier die Mittel. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe bis mittlere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens handeln sie innerhalb der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden strategisch-zielorientiert, Fortgang und Ausgestaltung des Arbeitsprozesses werden kaum von inhaltlich intensiver diskursiver Auseinandersetzung vorangebracht.</i>
		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, platzieren sich im Klassenraum häufig über den anderen, beispielsweise auf einer Fensterbank, auf dem Tisch oder ganz vorn im Klassenraum. Sie sprechen mit lauter Stimme nicht unbedingt zu Schüler/-innen, sondern eher über die anderen Schüler/-innen hinweg und „erklären ihnen, die Welt“. Dabei kommt eine Gestik und Mimik zum Tragen (erhobenen Hauptes, mit – ihre Aussagen unterstreichenden – Handbewegungen), die von den anderen Schüler/-innen nicht selten als Inszenierung der Überlegenheit wahrgenommen und auf performativer Ebene bewunderndfolgend oder abgrenzend kommentiert wird. Inhaltlich greift dieser Typus häufig auf idealistische Argumentationen und kolonialisierende bzw. imperialistische Interaktionsmuster zurück und erarbeitet Fragestellungen und Aufgaben entlang dieser Norm und weniger interaktiv, kooperativ oder im Austausch mit (ethischen) Positionierungen der anderen Schüler/-innen. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe bis mittlere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens versuchen sie innerhalb der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden zu führen und unterdrücken häufig diskursive Auseinandersetzungen und Verhandlungen über den Arbeitsprozess.</i>
		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, zeichnen sich auch durch eine starke Zurückhaltung und eine Starre ihrer Position aus. Sie sitzen meist still und zurückgezogen in einer Ecke, bearbeiten Aufgaben anweisungsorientiert und möglichst unbemerkt. Dabei werden sie (sozial) beinahe unsichtbar. Inhaltlich gehen sie von einer Unveränderbarkeit der Situationen aus, die auch ihre Zurückhaltung und Unbewegtheit (für sie) plausibilisiert. Sie wird in pauschalisierend-resignierenden Praktiken nachvollziehbar, die ohne größeres Engagement eher statisch verharren. <i>Diese Schüler/-innen zeigen mittlere bis niedrige Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens handeln sie innerhalb der Unterrichtsmethoden auf Anweisung von dominierenden Partner/-innen. Fehlen diese, führt dies zu Unsicherheit und beobachtbarer Gleichgültigkeit gegenüber Fortgang und Ausgestaltung des Arbeitsprozesses.</i>
Typus 1: kontextsensibel-relativierend		Schüler/-innen, die diese Urteilslogiken anwenden, fokussieren auf verschiedene Ebenen gleichzeitig: Während sie über globale Ungerechtigkeiten diskutieren, haben sie auch Ungerechtigkeiten vor Ort, im Klassenraum im Blick und achten auf Mitschüler/-innen, die aus dominanten Diskurslogiken ausgeschlossen werden. Sie bewegen sich flexibel, aber konzentriert durch den Raum und interagieren sowohl sozialorientiert als auch inhaltlich fokussiert. Sie setzen Ressourcen schonend, d. h. bewusst ein. Sie nehmen sich mal (körperlich/verbal), z. B. aus dem Unterrichtsgespräch zurück und können dann auch wieder führend die Diskussion vorantreiben, Unterrichtsmaterialien entwickeln sie gern weiter bzw. nutzen sie erkenntnisreich. Inhaltlich zeichnen sie sich durch eine Varianz von Positionierungen und Urteilslogiken, d.h. durch kontextsensibel abwägende Praktiken aus. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens schließen sie flüssig an alle didaktischen Erwartungen der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden an (Hinweis: Hier und im Folgenden werden wegen der Konzentration auf unterrichtliche Praktiken keine Aussagen zu den Kompetenzbereichen Fachwissen, Orientierung und – außerunterrichtliche – Handlung, vgl. DGfG, 2017, gemacht).</i>

Abb. 3: Praktiken ethischen Urteilens im Kontext geographiedidaktischer Ansätze, Quelle: eigene Darstellung

Literatur

- Adalbjarnodir, S. (2001). Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern. Ein sozio-moralischer Ansatz in der Schule. In W. Edelstein et al. (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 213–233). Weinheim und Basel: Beltz.
- Adalbjarnodir, S. & Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and class-mates. Developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60(3), 539–550. <https://doi.org/10.2307/1130720>
- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Schnelldruck Süd.
- Applis, S. (2015). Analysis of Possibilities of Discussing Questions of Global Justice in Geography Classes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, 273–285. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1034461>
- Applis, S. (2016a). Der Habitus steht der Didaktik im Weg – Die Förderung sozio-moralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich et al. (Hrsg.), *Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik. (Tagungsband zur 9. Fachtagung Philosophie & Ethik, S. 119–144). Zur Rolle empirischer Forschung für Philosophie, Ethik und ihre Didaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Applis, S. (2016b). Research on the Challenges of Introducing the Dilemma Discussion for the Support of Judgment Competence in the Geography Classroom. *Research in Geographic Education*, 18(1), 25–40.
- Applis, S. (2017). Ethische Überlegungen zum Einsatz von Visualisierungen und der besonderen Bedeutung der Einbildungskraft für Erkenntnisprozesse zu Fragen des Fremden. Empirische Ergebnisse dokumentarischer Rekonstruktionen von Vorstellungen von Geographielehrkräften. In H. Jahnke et al. (Hrsg.), *Räume visualisieren. Geographiedidaktische Forschungen*. (Band 61., S. 163–184). Münster: read-box unipress.
- Applis, S. (2020/i. E.). Der Habitus steht der Didaktik im Weg – Die Förderung sozio-moralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich, J. Rohbeck & C. Brand (Hrsg.), *Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik (Tagungsband zur 9. Fachtagung Philosophie & Ethik, S. 118–142). Zur Rolle empirischer Forschung für Philosophie, Ethik und ihre Didaktik, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Applis, S. et al. (2019). Das Welthandelsspiel aus einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, erziehungswissenschaftlicher, politischer und sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher Bildung – Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, (3), 98–125.
- Applis, S. & Fögele, J. (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 42(4), 193–212.
- Applis, S. & Fögele, J. (2016). Development of Geography Teachers Capacity to Evaluate: Analysis on Coping with Complexity and Controversiality. *Research in Geographic Education*, 18(1), 10–24.
- Applis, S. & Mehren, R. (2014). Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geography Education online (RIGEO)*, 4(1), 58–70. Zugriff am 04.07.2020 <http://www.rigeo.org/vol4no1/Number1spring/RIGEO-V4-N1-4.pdf>
- Asbrand, B. (2009a). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddzpw5w7>
- Asbrand, B. (2009b). Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(1), 15–21.
- Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boatcă M. (2015). Postkolonialismus und Dekolonialität. In M. Boatcă, K. Fischer, G. Hauck (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung. Springer NachschlageWissen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05675-9_11-1
- Bögeholz, S. & Barkmann, J. (2003). *Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer & ethischer Komplexität. DGU-Nachrichten*, 27, 44–53.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. (S. 17–37). Opladen: Leske + Budrich.
- Dauber, H. (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 29–32.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005). A critique of “Global education” and “Citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: DGfG.
- Diz Muñoz, C. (im Druck, 2020). Whose voices, bodies, objects and artefacts are we teaching, sustaining, learning of, and asking students to practice in? In B. Jörissen & L. Unterberg (Hrsg.), *Aesthetics of Transformation. Arts Education Research and the Challenge of Cultural Sustainability*. Wiesbaden: VS.
- Dürschmidt, J. (2011). Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Globalisierung. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 734–745). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_59
- Engel, J. (2015). Image language and the language of images: A closer examination of videography in cross-cultural school studies. *Research in Comparative and International Education*, (3), 383–393. <https://doi.org/10.1177/1745499915580423>
- Engel, J. (2018). Evaluation als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich et al. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 697–706). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_66
- Engel, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In C. Demmer et al. (Hrsg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung* (S. 61–85). Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvz0h9fd.6>
- Engel, J. (im Druck, 2021). Global forms of digitality intersect with local visual cultures - zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In S. Amling & A. Geimer (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode 1*. Berlin: Centrum für qual. Evaluations- und Sozialforschung.
- Engel, J., Göhlich, M. & Möller, E. (2019). Interaction, Subalternity, and Marginalization. An Empirical Study on Globalised Realities in the Classroom. In Taylor & Francis (Hrsg.), *Journal „Diaspora, Indigenous, and Minority Education“ (DIME)*, 13(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717>
- Engel, J. & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer et al. (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen* (S. 547–565). Bielefeld: transcript.
- Engel, J. & Paul, H. (2019). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In A. Kraus et al. (Hrsg.), *Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 107–120). Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, G. (2005). Globalisierung verstehen? Ansätze und Wege zu „global denken lernen“. In K. Engelhard & K. H. Otto (Hrsg.), *Globalisierung: Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning. *Roeper Review*, 30(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Bertelsmann.
- Greene, J. D. (2013). *Moral Tribes. Emotion, Reason and the Gap between Us and Them*. New York: Penguin.
- Haidt, J. (2001). The emotional Dog and Its Rational Tail: A social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2012). *The righteous Mind. Why good people are divided by Politics and Religion*. New York: Penguin.
- Heitmeyer, W. (2018). *Autoritäre Versuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofmann, J. (2018). Zur Eignung spielbasierter Unterrichtssettings für ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Ein konzeptioneller Vergleich des Welthandelsspiels mit dem iterierten Gefangenendilemma. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 46(4), 33–63.
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20(3), 341–356.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Löw, M. (2011). Raum. Die topologischen Dimensionen von Kultur. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Band 3 Themen und Tendenzen, S. 46–60). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Mehren, R., Rempfer, A. & Ulrich-Riedhammer, E. M. (2014). Denken lernen in Zusammenhängen. Systemkompetenz als Schlüssel zur Steigerung der Eigenkomplexität von Schülern. *Praxis Geographie*, (4), 4–8.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 253–275). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_12

- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Oelkers, J. & Andresen, S. (2018). Tabubruch und Radikalisierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 725–727.
- Pille, T. & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde et al. (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 150–170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–37). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2014). Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In C. Thompson et al. (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 30–50). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Robertson, R. (1995). „Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity“. In M. Featherstone et al. (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44), London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 9–14.
- Scheunpflug, A. (2007). *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. Hrsg. von VENRO. Bielefeld: Welthaus Bielefeld.
- Scheunpflug, A. & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (Hrsg.) (1993). *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Dokumentation des 2. Symposions der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik vom 15.–17. Mai 1992 auf Burg Rieneck. Edition. Tübingen u. Hamburg: Schöppe & Schwarzbart.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Tremel, A. K. (1980). Was ist Entwicklungspädagogik? In ders. (Hrsg.), *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*. (S. 3–17) Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
- Tremel, A. K. (1993a). Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In A. Scheunpflug, & K. Seitz (Hrsg.), *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. (S. 15–36). Tübingen & Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart.
- Tremel, A. K. (1993b). Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutio-nstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A. & Seitz, K. (Hrsg.): *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Tübingen; Hamburg, 111–134.
- Tödt, H. E. (1976). Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsbildung. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 20, 81–93. <https://doi.org/10.14315/zee-1977-0110>
- Tödt, H. E. (1988). *Perspektiven theologischer Ethik*. München: Kaiser.
- Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. *Geographiedidaktische Forschungen* (Bd. 68). Münster: Selbstverlag HGD.
- Ulrich-Riedhammer, M. & Applis, S. (2013). Ethisches Argumentieren als Herausforderung. *Praxis Geographie*, 13(3), 24–29.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences. *American Psychologist*, 35, 151–157. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>

Dr. Juliane Engel

Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Forschungsschwerpunkte: u. a. Prozesse der Subjektivierung in Schule, qualitativ-rekonstruktive Videographieforschung & Responsive Organisations-, Schul-, Bildungs- und Biografieforschung

PD Dr. Stefan Applis

Privatdozent für Didaktik der Geographie an der Universität Gießen, Fachleiter und Fachberater für Philosophie/Ethik in Bayern, Forschungsschwerpunkte: u.a. Ethisches Urteilen/Wertorientierung, Transkulturelles Lernen, Lehrerfortbildungsforschung (Twitter: @geoandethics) Praxistheorie, Weltkulturerbe, Tourismus als Raum transkultureller Praktiken (Twitter: @doing-geography)

Prof. Dr. Rainer Mehren

Professur für Didaktik der Geographie an der Universität Gießen, Forschungsschwerpunkte: u.a. ethisches Urteilen, systemisches Denken & Erkenntnistransfer

Janne von Seggern & Mandy Singer-Brodowski

Why Context Matters for Educational Policy – Analysing Interactive Practice in the Governance of Education for Sustainable Development in Germany

Abstract

The implementation of global educational policies such as Education for Sustainable Development (ESD) entails different national strategies despite its international character. In Germany, the transfer of ESD is characterized by a multi-actor process including representatives from academia, administration, civil society organisations (CSOs), and educational practice – coordinated by the national state. On the basis of five focus group discussions, we examined how the individual actors coordinated their actions in this process. The results show that the communicative interactions of multi-actor processes mirror the specificity of the education sectors' structures and dynamics. In our analysis, we thus conclude that ESD governance is more than a question of national and regional structures: we argue that an understanding of the structures and cultures of the involved educational areas can contribute to a differentiated knowledge for future ESD policies.

Keywords: *ESD, Educational Governance, coordination of action, context of educational policies*

Zusammenfassung

Die Umsetzung globaler bildungspolitischer Programme wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) unterscheidet sich im Vergleich nationaler Strategien. In Deutschland ist der Transfer von BNE durch einen staatlich koordinierten Multiakteursprozess mit Beteiligung von Verwaltungsvertreter/-innen, zivilgesellschaftlichen und bildungspraktischen Akteur/-innen, Wissenschaftler/-innen etc. gekennzeichnet. Basierend auf fünf Fokusgruppendifkussionen wurde die Handlungskoordination dieser Akteur/-innen untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die interaktive Praxis der Akteur/-innen, die den Umsetzungsprozess von Policy Prozessen beeinflusst, stark durch bildungsbereichsspezifische Strukturen und Dynamiken geprägt ist. In unserer Analyse kommen wir so zu dem Schluss, dass BNE-Governance mehr ist als eine Frage nationaler oder regionaler

Strukturen: Es ist vielmehr ein Verständnis der Strukturen und Kulturen der einzelnen Bildungsbereiche, die ein Wissen für zukünftige Policy-Strategien der BNE-Verankerung beisteuern kann.

Schlüsselworte: *BNE, Educational Governance, Handlungskoordination, Kontextualisierung von Bildungspolitik*

Educational Policies for ESD – an Introduction to ESD in Germany and the Perspective of Educational Governance

International organisations such as the OECD and UNESCO are important drivers and agenda setters for educational policy agendas like ESD and Global Learning. UNESCO in particular has been striving to strengthen the efforts to implement ESD in all educational areas throughout the world. Recently it has launched its new program “ESD for 2030”, which is oriented towards the international Agenda 2030 and its Sustainable Development Goals. Despite these broad international policy developments, there is a growing awareness that international policies do not simply “trickle down” to the national and regional levels to improve educational practice (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011). On the contrary, education policies are created, negotiated, and realized by networks of different actors between the international, national, and regional levels. To capture the complexity and the multi-faceted interdependencies, the governance perspective looks for coordination of action between the different stakeholders involved in a policy process (Abs, Brüsemeister, Schemmann, & Wissinger, 2015).

This perspective is especially relevant in the field of ESD, where not only state actors are developing policies, but CSOs are playing an important role too. For this reason, there is a growing awareness in the literature on policy studies that implementing a specific strategy of ESD is always the result of a “historically contingent balance between national and regional governments and NGOs” (Læssøe & Mochizuki, 2015, p. 32).

Although efforts to strengthen ESD are fostered by international organisations on the level of legitimation and agenda-setting, it is often the local context with its contextualised practices and policies that matters (Kolleck, Jörgens, & Well, 2017). In Germany, this context of ESD is influenced by a long tradition of Environmental Education, Global Learning, and ESD – educational concepts that have been pushed by civil society actors and engaged researchers since the 1970s. In the last years, state actors have been taking over more responsibility and at the same time, negotiations between state actors and non-state actors have evolved. Especially during the UN Decade, the intensive coordination of action between different actors resulted in a situation in which the ESD governance regime was characterised by hybrid constellations and dynamic processes (Bormann & Nickel, 2017).

With the launch of the UNESCO Global Action Programme (GAP, 2014–2019), the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) took over the coordination of a huge multi-stakeholder process, which is still ongoing in the current program. The ministry created different bodies (National Platform, six Expert Forums, and Partner Networks) to transfer ESD into all educational structures. The process was and still is structured in line with the different educational areas – early childhood education, school education, vocational education and training, higher education, non-formal/informal learning and learning in local authorities. A National Action Plan to further implement ESD was formulated and adopted in 2017 (National Platform on Education for Sustainable Development 2017). Nevertheless, if this policy strategy is not going to simply trickle down from the national level into the structures of the different educational areas, the question is how the social innovation of ESD (Bormann 2013) is adapted in the different educational areas. A recent study has shown that the transfer of ESD takes place along different paths of transformation, where the social innovation ESD influenced the structures of the different educational areas and, vice versa, the performative logics of the different educational areas affected the specific discussions about ESD (Singer-Brodowski, Ertzkorn, & Seggern, 2019). With the aim of better understanding the respective modes of governance that are deeply interwoven with these paths of transformation, we conducted a study focusing on the governance of ESD in each educational area.

Research Interest and Methodology

The objective of the original study on which this article is based was to reconstruct the coordination of action¹ of the actors involved in the various bodies of the GAP following the respective educational areas (early childhood education, school, vocational training, higher education, non-formal/informal learning, local authorities) (Singer-Brodowski, Seggern, Duveneck, & Ertzkorn 2020). In this article, we present an in-depth analysis that focuses primarily on the implicit aspects of the coordination of action within the different educational areas and how the actors referred to each other. Such an analysis can clarify the dynamics of the educational sectors and contribute knowledge for a stronger transfer of ESD.

Focus group discussions were chosen for data collection to capture the interaction dynamics as a source of knowledge

(Flick, 2018) that do not exist in isolation, but rather arise precisely within social exchange. This focus assumed that the participants in the discussions not only exchanged individual opinions, but also acted communicatively due to their respective organisational backgrounds. For this reason, the coordination of action in the focus groups is to be understood similar to the communication within the bodies of the GAP, since they follow the same structural logic.² Four to seven representatives of academia, administration, civil society, and educational practice were invited to form a focus group (33 persons in total). Most of them were members of the GAP bodies. The data analysis was carried out throughout a thematic qualitative text analysis (Kuckartz, 2014).

On the one hand, our original analysis focused on the arguments that were explicitly exchanged between the experts. On the other hand, shifting to the focus of this article, it concentrated on the mode of coordinating action in situ – the implicit way of communicative interaction that was realized in the educational area-specific discussions (Bohnsack, 2018).³ Based on Bohnsack, we understand the interaction within the focus group discussions as an argumentative expression of conjunctive practice (2018, p. 201f.). In this sense, we attempted to better understand “the interactive practice of the professional actors with their clientele of (predominantly) implicit normative orientations or values”⁴ (Bohnsack, 2020, p. 8) by analysing their reference to each other. This considered the way they spoke to each other, interruptions or voicing agreement and support, and turn-taking. We extended Bohnsack’s concept of interactive practice beyond his usage (Bohnsack 2020) for professionals in pedagogical practice to actors from academia, administration, and civil society. In investigating how the actors interacted with each other, we focus on the performative logic of the practice (ibid., p. 211) within the implementation of ESD governance. In the following we first present the results of the synthesis of the interactive practice for the respective educational areas and then classify these interpretatively.

Findings and Discussions: Interactive Practice within the Focus Group Discussions of the Different Educational Areas

Early Childhood Education: The interaction in this focus group discussion was mainly characterized by agreement between the participants, who expressed appreciation for and joy in the interest and work of the others. These aspects showed a high level of cooperation between the participants in the discussion as well as a consensus-oriented search for solutions to implement ESD in early childhood education. Representatives of academia and the state administration showed the largest share of speech in the discussion. Both agreed with the other participants and actively took up their arguments. Especially the representative of academia rejected the political legitimation of the representatives of the national and federal administration, although this was expressed in a humorous way.

The interactive practice within the discussion was strongly oriented towards a norm-setting academia. This norm-setting role of academia is also indicative of the importance of scientific expertise in the social and political upgrading of early childhood education in recent years. As a result of the

PISA studies and various other factors such as the shortage of skilled workers and the associated efforts to improve the compatibility of family and career, the importance of early childhood education has increased enormously (Anders, 2018). This process of professionalisation has mainly been driven by researchers, who have called for a paradigm shift focusing on the child's perspective and participation in the educational organisations. In Germany, the governance of early childhood education is based on a corporatist minimalist steering model (Rattermann & Stöbe-Blossey, 2012, p. 15) which has its historical roots in the autonomy and plurality of the day care centres. With the social and political upgrading of early childhood education, state organisations have started to influence early childhood education more proactively – for example in the context of quality development by formulating educational plans on the federal level (ibid.). Nevertheless, the dominant pattern of professionalization in the focus group discussion on early childhood ESD mirrors an interactive practice that is influenced more by academia than by state institutions.

School: The participants in the focus group discussion made (critical) references to each other: differences were corrected, questioned, and discussed. The participants varied greatly in their turn-taking: while the representatives of the state administration and academia spoke for above average lengths of time, the person from educational practice expressed him/herself very little. Nevertheless, the representative of educational practice was questioned in particular by the other participants, and his/her (few) contributions were also interrupted and continued by other discussants – in contrast to the contributions of other participants. The representatives of the state administration asked questions, tried to create consensus between the others, and moderated the discussion. The representatives of the state administration thus provided opportunities for statements of others on the one hand, but at the same time dominated the turn-taking and therefore partly steered the discussion. Although the representatives of civil society mostly disagreed with representatives of the state administration, they also built on the latter's arguments.

The interactive practice of the actors can be differentiated analytically using the perspective of educational governance: historically, since the 1980s reforms in Germany have given schools more scope to shape educational content (Altrichter 2015). However, these reforms were accompanied by the introduction of performance standards and comparisons (PISA, etc.) (Altrichter, 2015, 2017). Schools in Germany thus became more autonomous in terms of content while learning outcomes became more regulated. For this reason, in practice, individual schools rarely noticed a great change in the freedom to shape educational content (ibid.). This field of tension is reflected in the ambivalence of creating possibilities for speech contributions, simultaneous implicit steering of the discussion and non-integration of educational practice by the representatives of the state administration. We further interpret the questioning interactive practice as indicative of increasing competition for resources in the school education sector: schools increasingly follow a logic of “regulation and performance” (Altrichter 2015, p. 26) developed from reforms and compete in the process. Additionally, CSOs as new, non-formal educational actors became more important: Altrichter displays how

opportunities for acting can change during reform phases and how “new actors” can appear (ibid., p. 35). In this sense, we understand civil society as a new actor whose importance in the cooperation of schools with non-formal educational organisations increases but is mainly limited to this cooperation instead of independent engagement (Singer-Brodowski, 2019).

Vocational Education and Training (VET): The focus group discussion was characterized by a complementary interaction expressed in the argumentative connection to other statements. The representative of academia in particular tried to develop an exchange with the representatives of educational practice and the federal administration. Within this process one main disagreement arose because the member of academia pointed out the contradictions, tensions and conflicting goals in the process of integrating ambitious and transformative demands of sustainability in economy and VET. In contrast to this position, a representative of educational practice concentrated on the concrete and more incremental action orientation of VET and also saw the goal of ESD in an inclusive education for democracy. The person argued that in the background of increasingly polarized debates on sustainability – for example about policies against climate change – the aim of VET should be to enable trainees to socially engage in democratic processes instead of reflecting abstractly on conflicting aims.

The interactive practice in the discussion on VET becomes more understandable against the background of a fundamental tension in VET between abstract ethical demands and individual action orientation for vocational employability. On the one hand, ideally, ESD should discuss ethical ambitions – and use conflicting aims as a starting point for deep learning by the apprentices (Vollmer & Kuhlmeier, 2014, p. 201). On the other hand, with this aim ESD provokes individual educational processes for sustainable development that do not directly contribute to employability. These aspects are deeply interwoven with the dual structure of VET in Germany, where a fundamental “contradiction between an orientation towards in-company usability and an orientation towards educational goals of the school system” (Clement 2015, p. 29) exists. The governance of VET in Germany is shaped by a corporatist distribution of jurisdictions between administrations, employers' and employees' associations (ibid.). They are involved in all relevant committees and must negotiate pivotal decisions until consensus is reached. For this reason, “decisive steering functions within the dual system are performed by private-sector associations” (Clement, 2007, p. 208). This division of labour and the accompanying culture of consensus-oriented negotiation was expressed in the complementary argumentation of the actor in the focus group, with the sole exception of the special role of the representative of academia.

Higher Education: The participants of this focus group debated how ESD could be strategically integrated into higher education in a meaningful way. To this end, they discussed ESD exclusively in terms of sustainability; didactical aspects of ESD were not addressed. The following ambivalence was noticeable in the interaction: On the one hand, the representatives of educational practice and civil society turned to the representative of academia for an assessment and asked for his/ her opinion. On the other hand, they repeatedly disagreed with this person. While the representative of academia stressed that ad-

ministration only implements content for higher education institutions but is not involved in creating it, the representative of administration went on to agree to that throughout the discussion. The representative of academia took up by far the largest share of speech.

We link the interactive practice in the discussion to the educational governance of higher education in the following way: the high degree of autonomy of universities that defines governance of higher education's institutions in Germany is also reflected in the generation of scientific knowledge, which is just as difficult to steer as the institution of higher education itself (Gläser & Lange, 2007, p. 441). The creation of new knowledge follows a non-regulable momentum which is rarely calculable even from within scientific communities (ibid.). The representatives of educational practice and civil society "labour" on this poorly controllable momentum of academia, which was mirrored in the sovereignty of speech that the representative of academia showed during the discussion. The establishment of the autonomy of institutions of higher education can be understood as a deeply rooted quality criterium and logic of academia, in the generation of intersubjective validated insights and truths (Schimank, 2012, p. 114), which was expressed in the interactive practice of the academic representative. We further interpret that the participants also almost exclusively discussed ESD on the basis of sustainability because this broad topic can be linked most easily to higher education policies and funding interests and thus pays off for the content-related autonomy of higher education institutions: in higher education institutions and its management, sustainability is the most frequently used profiling topic and an ideal term for docking onto interdisciplinarity in its complexity of content (Stuckrad, Röwert, Berthold, & Müller, 2017).

Non-Formal Education: In comparison to the other discussions, a relatively balanced share of speech was evident. Overall, the actors showed understanding for the other perspectives and searched for common ground, but also disagreed with each other in terms of content, which was expressed in a "yes and no" argumentation. It was characterised by the search for cooperation with each other and tendencies for demarcation from each other at the same time (symbiotically and suspensefully). Particularly between representatives of state organisations and CSOs, there were several frictions throughout the discussion about participation claims and realities as well as the transparency of policies.

The interpretation of the focus group discussion reveals the permanent demarcation and simultaneous symbiosis between non-state and state actors (Altrichter & Heinrich, 2007, p. 68). On the one hand, state actors are dependent on civil society activities (and their expertise) to implement ESD. On the other hand, many civil society activities for ESD can only be implemented if (additional) state funding is made available. In the coordination of action in the non-formal education sector, two very different modes of governance come together in comparison with the other education sectors: a steering logic of the state that tends to be hierarchical and a grassroots self-management of civil society (Altrichter, 2015). Historically, civil society actors have played a great part in lobbying for more ESD in formal education and initiated a broad range of non-formal educational practices (Singer-Brodowski, 2019,

p. 302). At the same time, the claim to bring ESD from project to structure (German Commission for UNESCO, 2013) is associated with an ambivalent – if not insolvable – task for non-formal and civil society-oriented educational organisations. On the one hand, they want to have an even greater impact through stronger activities and can, therefore, welcome a structural implementation of ESD in the formal education sector; on the other hand, the formal structure increasingly dominates their educational work. This ambivalence was also expressed in the yes and no argumentation during the focus group.

Conclusion

To transfer a global innovation such as ESD into a national context, it is necessary to gain a deeper understanding of the respective structures, their particularities, and their effects on the coordination of action of the actors involved, since these aspects influence the context of transfer. For Germany, our results show a divergent coordination of actions and interactive practice between the educational areas, ranging from a cooperative problem-solving orientation (early education) and an implicit steering of the administration (school), to the complementary logic and the strong influence of a market-based training environment that avoids addressing ethical contradictions (VET) and the struggle to influence the autonomous higher education institutions actors (higher education), to a concurrent symbiotic and demarcating coordination of action in the field of non-formal education institutions.

We argue that a contextualized perspective of the policy processes of global education programs such as ESD requires more than consideration of national or local particularities. It is also a question of how the interactive space of experience is acted upon in the different educational areas, since this performance hides information about how actors negotiate on the structural context and the cultures that shape their actions. Nevertheless, the shapes of the communicative interactions cannot be limited to the structural context. Based on the scientific discourses about the relevance of local contexts and the consideration of historical developments, we added attempts to specify them through our results, be it the national context, which in Germany is reinforced by the specificity of a federal system, or the context of the educational policy frameworks of the respective educational areas. For Germany's ESD governance, the logic of the individual educational sectors could be understood as an important influence on the interactive practices that shape multi-stakeholder-processes and thus the implementation process of ESD itself.

The educational area-specific negotiations and performative logics that were reconstructed within the five focus group discussions could also be of interest to other countries with educational areas that have undergone similar historical development. In this sense, this analysis improves an understanding of education sector specificity as a crucial criterion of contextualisation for policy transfers. It is therefore not enough to aim for a transfer of policies from one national context to another; rather, it is necessary to consider the historically and socially constructed contexts of the environment of transfer about which the conjunctive practice provides information.

Notes

- 1 Coordination of actions refers to the mutual adjustment of actions and negotiation of interdependencies among the various actors involved in regulating collective issues within multi-actor policy processes.
- 2 As a result of the common practice of acting and negotiating suitable strategies to implement ESD, the focus group discussions can be understood as *conjunctive spaces of experience* (Bohnsack 2018, p. 206).
- 3 Our methodical analysis was inspired by the documentary method but not systematically applied as such. See Singer-Brodowski et al. 2020 for a thorough discussion of the methodical implementation and limitations of the study.
- 4 Originally German quotations were translated into English by the authors.

References

- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M., & Wissinger, J. (eds.) (2015). *Educational Governance: Vol. 26. Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2>.
- Altrichter, H. (2015). Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (eds.), *Governance von Bildung im Wandel* (pp. 25–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4_2.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (eds.), *Educational Governance: Vol. 1. Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift Für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197. <https://doi.org/10.1071/s42278-018-0031-3>.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy Subjects and Policy Actors in Schools: Some Necessary but Insufficient Analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>.
- Bohnsack, R. (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In M. Kettler & V. David (eds.), *Anthem companions to sociology. The Anthem companion to Karl Mannheim* (pp. 199–220). London: Anthem Press.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. *Erziehungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bormann I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (eds.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Innovation und Gesellschaft* (pp. 269–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1_14
- Bormann, I., & Nikel, J. (2017). How Education for Sustainable Development Is Implemented in Germany: Looking Through the Lens of Educational Governance Theory. *International Review of Education*, 63(17), 793–809. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9683-9>.
- Clement, U. (2007). Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (eds.), *Educational Governance: Vol. 1. Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Vol. 73, pp. 207–230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_8.
- Clement, U. (2015). Politische Steuerungslogiken beruflicher Bildung, Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Governance beruflicher Bildung. In S. Bohlinger & A. Fischer (eds.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (pp. 25–55). Bielefeld: Bertelsmann, W. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11632/pdf/Clement_2015_Steuerungslogiken.pdf.
- Flick, U. (ed.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE reference.
- German Commission for UNESCO (2013). *The German National Committee for the UN Decade of Education for Sustainable Development. Position paper "Strategy for ESD 2015+"*. Bonn.
- Gläser, J., & Lange, S. (2007). Wissenschaft. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (eds.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (pp. 437–451). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_33.
- Kolleck, N., Jörgens, H., & Well, M. (2017). Levels of Governance in Policy Innovation Cycles in Community Education: The Cases of Education for Sustainable Development and Climate Change Education. *Sustainability*, 9(11), 1966. <https://doi.org/10.3390/su9111966>.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software (A. Mcwbertor, Trans.)*. Los Angeles: SAGE. Retrieved from <http://lib.mylibrary.com/detail.asp?id=617246>
- Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015). Recent Trends in National Policy on Education for Sustainable Development and Climate Change Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 27–43. <https://doi.org/10.1177/0973408215569112>.
- National Platform on Education for Sustainable Development (2017). *National Action Plan on Education for Sustainable Development. The German contribution to the UNESCO Global Action Programme*. Retrieved from: https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/BMBF_NAP_BNE_EN_Screen_2.pdf.
- Ratermann, M., & Stöbe-Blossey, S. (eds.) (2012). *Governance von Schul- und Weiterbildungsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4>.
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (eds.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (pp. 113–123). Wiesbaden: Springer.
- Singer-Brodowski, M. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich des non-formalen und informellen Lernens. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn, & T. Grapentin-Rimek (eds.), *Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (pp. 291–348). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., & Seggern, J. von (2019). One Transformation Path Does Not Fit All—Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. *Sustainability*, 11(269). <https://doi.org/10.3390/su11010269>.
- Singer-Brodowski, M., Seggern, J. von, Duveneck, A., & Etzkorn, N. (2020). Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany. *Sustainability*, 12(7), 2778. <https://doi.org/10.3390/su12072778>.
- Stuckrad, T. von, Röwert, R., Berthold, C., & Müller, U. (2017). *Themenfelder als Profildisziplin an deutschen Hochschulen: Trendanalyse und Themenlandkarte*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Vollmer, T., & Kuhlmeier, W. (2014). Strukturelle und curriculare Verankerung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič, & T. Vollmer (eds.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010-2013; Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (pp. 197–223). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Janne von Seggern

has been working in the national monitoring of ESD at the Freie University Berlin since 2017. She has been involved in intercultural youth work for eight years, both on a voluntary basis and as part of her training as a social and cultural anthropologist. Her research focuses on ESD, environmental anthropology and international cooperation.

Dr. Mandy Singer-Brodowski

wrote her PhD on Higher Education for Sustainable Development at the Leuphana University of Lüneburg and worked on questions of transformative science at the Wuppertal Institute of Climate, Environment and Energy. Since 2016, she has coordinated the Monitoring of ESD in Germany. Her research interests are transformative learning and ESD.

Christine Nyiramana & Emmanuel Niyibizi

Development Education and Global Learning: Lessons from Educationists in the Global South- Members of GPENreformation¹

Abstract

The celebration of the 500th Protestant Reformation Jubilee in 2017 has boosted the creation of an international network of Protestant institutions named GPENreformation, which currently brings together more than 46,000 schools and universities from all over the world of which more than half the members are from the African continent. These institutions join in different educational activities which allow the sharing of experiences through, for instance, short or long-term global learning projects. The article explores lessons learnt by protestant educationists in the Global South members of GPENreformation through a qualitative approach using semi-structured interviews and thematic content analysis. The findings indicate that participants find the network as an open space and dialogue among schools in the Global South and North. Moreover, the network has contributed to the change of perspectives from a closer nationalism to more open international perspectives. The GPENreformation has likewise engineered the regional networks contributing to actions and reflections of peace and values in the Global South. However, inequality of school resources and asymmetric understanding of partnerships should be reflected in the GPENreformation.

Keywords: *development education, global learning, educational quality, school networks*

Zusammenfassung

Im Jahr 2017 hat die Jubiläumsfeier „500 Jahre Reformation“ die Gründung eines internationalen Netzwerks protestantischer Einrichtungen unter dem Namen GPENreformation vorangetrieben. Dieses Netzwerk umfasst derzeitig mehr als 46.000 Schulen und Universitäten aus der ganzen Welt, von denen mehr als die Hälfte dem afrikanischen Kontinent angehören. Diese Einrichtungen beteiligen sich an verschiedenen Bildungsaktivitäten, die einen Erfahrungsaustausch – z. B. über kurz- oder langfristige globale Lernprojekte² – ermöglichen. Der Artikel nimmt die Anregungen in den Blick, die protestantische Pädagog/-innen im Globalen Süden aus

GPENreformation mitgenommen haben: Methodisch wurde mit einem qualitativen Forschungsansatz mit Hilfe halbstrukturierter Interviews und Inhaltsanalyse gearbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden das Netzwerk als einen offenen Raum und Dialog zwischen Schulen im globalen Süden und Norden spezifizieren. Zudem hat das Netzwerk zum Perspektivenwechsel von einem engeren Nationenbezug zu offeneren internationalen Perspektiven beigetragen. Die GPENreformation hat sich darüber hinaus auch auf die Gestaltung regionaler Netzwerke ausgewirkt, die zur friedensbildenden Aktionen und Wertebildung im globalen Süden beitragen. Jedoch sollten die Ungleichheit der schulischen Ressourcen und ein asymmetrisches Verständnis von Partnerschaften im Kontext von GPENreformation reflektiert werden.

Schlüsselworte: *Entwicklungspädagogik, Globales Lernen, Bildungsungleichheit, Bildungsqualität, Schulnetzwerke*

Introduction

Research shows that education plays a fundamental role in sustainable development both at national and global level (Engjellushe, 2013, p. 228; Little, 2009, p.172–174; Hopkins & McKeown, 2002, p. 13). “The link between education and sustainable development is strong. The theory of the future for sustainable development may not receive or find the application, development and widespread support if people are not educated and do not receive adequate information.” (Engjellushe, 2013, p. 231). Education networks are seen as one of the stimulating factors for ensuring high-quality schools’ development (Sliwka, 2003, p. 63). This is supported by the fact that education is closely linked to development, as well as sustainable development. It appears that the world population has to cooperate to ensure a sustainable future which requires contribution of everyone (UNESCO, 2016). This kind of collaboration is particularly sought after in the education sector so that young generations may acquire the desired competences. This is because “sustainable development necessitates well trained people able to make the appropriate decisions.” (Pigozzi, 2007, p. 27)

This article focuses on GPENreformation – an international network of Protestant institutions created in 2017 for the celebration of the 500th Protestant Reformation Jubilee in 2017. For the moment, the network brings together 866 schools and universities from all over the world. More than half are from the African continent as single institutions with more than 46,000 schools being indirect members by the membership of their umbrella associations. These schools join in different educational activities allowing the sharing of experiences through, for instance, short or long-term global learning projects. As a recent network, no research has been yet conducted to assess the contribution of this network in regard to education quality, especially for member schools located in the Global South. This paper is the first empirical contribution on the relationship between educational quality, sustainable development and this school network. The study was guided by the following research questions: How does being a member of GPENreformation as a Protestant school from the Global South contribute to the development of its educational quality? What do educationists learn through being members of GPENreformation? And how do they make use of what they learnt in developing their education quality? Two countries, namely the Democratic Republic of Congo and Rwanda, where churches play an important role in education, have been chosen. In Rwanda almost 60% of schools (from nursery to secondary) belong to churches (Republic of Rwanda, 2019) and in the Democratic Republic of Congo (DRC) more than 70 % (Boak & Smith, 2009, p. 5).

Development Education and Global Learning: Conceptual Perspectives

Different names have been associated with development education. These terms include “education for development, global education, global citizenship, themes such as global dimension in education, or more recently global learning” (Bourn, 2012, p. 25). When the concept of development education emerged in the late 1960s and 1970s, it was mainly connected to the growth of development, aid organisations and decolonisation (Bourn, 2008, p. 6). However, global education brought another perspective of viewing development as a shared challenge for both developing and developed countries (Scheunpflug & Asbrand, 2006, p. 36).

At the beginning of the 21st century, educationalists launched a debate that led to the intensive use of terms of global learning, global citizenship education, and global dimension. Here, Scheunpflug suggested avoiding the distinction between the Global North and the Global South, but instead focusing on a global society striving for social justice (Hartmeyer, 2008 as cited in Bourn, 2014, p. 11). According to Scheunpflug, the aim of global learning should be to provide learning opportunities and offer learners opportunities to participate actively and responsibly in the dynamics of the world society. In order to accomplish this, teachers should have sufficient knowledge about global issues, and use this knowledge in the classroom. In the same line, Bourn underlines that “development education should be seen as a learning process rather than as a fixed and finite concept with specific goals and outcomes. It should provide a pedagogical framework for im-

plementing global learning in schools” (2014, p. 12). To achieve this learning process, Bourn supports the idea of exposing learners to various learning opportunities including use of different teaching approaches, sharing of experiences, as well as further learning and study in order to actively engage learners to establish connections, to think critically, to reflect about overarching issues and to see themselves as global citizens (ibid. 2014, p. 15).

Networking is indicated to be one of the elements with potential for introducing global education in schools (ET2020 Working Group Schools, 2018; Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhenus, 2003). According to Sliwka (2003), networking in education has been in existence for a long time, but became popular at the beginning of the 21st century. Educational networks offer opportunities for professional capacity building through learning from others about good practice and expertise. Education networks may be classified in terms of size and geographical scope (regional, national, and international), or the kind of addressed members. Education networks can be either open or closed. In most cases, education networks are comprised of multifaceted educational stakeholders, that is to say, providing a platform for students, teachers, schools leaders, schools, universities, research institutes, policy makers, etc. For ensuring effective and sustainable schools’ networking, four elements are identified. These elements are purpose and motivation, collaborative network activity and network structures, members and their roles. The central and coordinating element is network leadership. Given that networks are subjected to change depending on a number of factors including time, this should also be considered (Stott, Jopling, & Kilcher, 2006, p. 4). Members of a network should engage in various activities including allowing people from different schools to meet and have dialogue for getting to know one another and work together, to establish connections, share information across schools, and organize occasions for capacity building either as individuals or in groups (ibid., p. 13).

Besides Annette Scheunpflug, Vanessa Andreotti is another scholar whose contribution influenced the change of perspective about development education. Andreotti emphasizes critical engagement as a possibility for participants to come up with a mutual understanding about global issues (Andreotti, Barker & Newell-Jones 2006, p. 4). Andreotti argues that learners need to be given opportunities to construct their identities and compare with other social groups by writing, and re-writing. Allowing learners to see the difference among social groups as a source of learning and an opportunity and by this value their own identities (Andreotti & de Souza, 2008, pp. 27–28).

In nutshell, three perspectives of global learning may be summarized. First, the shift from nationalism to cosmopolitanism. This means that global education facilitates the process of global citizenship (see Scheunpflug, 2010 and Bourn, 2008 & 2014). Second, the importance of open spaces for dialogue for learning where education stakeholders actively and responsibly learn from one another in a form of networking (see Bourn 2014; Andreotti, 2010 and Sliwka, 2003). Third, the perspective of contextualization of global networking by reflecting local realities without compromising global issues (Bourn, 2008).

Methodology

In this study, an explorative qualitative approach through interviews was used (Savin-Baden, 2013). In total, four interviews have been conducted with different educationists all of them having expertise in the field of education and working and/or leading educational institutions members of GPENreformation. The interviewees come from Rwanda and the Democratic Republic of Congo, especially in the Kivu Region. They have various experiences in education and all work with protestant schools. The identified interviewees were contacted and the four agreed to do interviews either by Skype or phone calls. Interviews were transcribed and analysed using thematic content analysis. With respect to ethical considerations (Savin-Baden, 2013 & DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006), interviewees are given pseudo-names A, B, C and D.

Findings

The study at hand seeks to explore what educationalists in the Global South learn from being a member of GPENreformation and how the latter contributes to educational quality in the perspectives of development education and global learning. The findings from interviewees are presented under three themes: GPENreformation as an open platform for member schools, implications of GPENreformation to schools in the Global South and challenges for such a network.

GPENreformation as Open Platform for Protestant Schools

Interviewees feel proud of being members of GPENreformation. The major reason as mentioned by participants is that it is an open platform for networking protestant schools across the world. They indicate that the platform has been serving as a forum for exchanges and sharing of experiences between students, teachers and school administrators within schools in the network (A: 42-43 & B: 368-374). The platform, as indicated by interviewees, offers opportunities for international exposure and networks as well as openness to others through sharing understandings and views.

First, participants in this study show that GPENreformation has offered opportunities for learning to live together and sharing life experiences. On the one hand, they indicated that, through youth camps and rotational mutual gatherings, they learnt to overcome stereotypes and break the barriers of mutual exclusion. For example, A expresses this as follows:

"... You see for example though we are at the beginning of the project, we observe a lot of changes, for example some students used to think that DRC is a country of conflict with unkind people and would fear to visit the country and when they visited the country they realized that this was not true, and found that Congolese people are kind and generous and it is a very good place..." (A: 99-103).

Additionally, participants indicate that youth camps as organized in Germany (2017) contributed to learning to live together

especially interculturality through exchanges during the camps but also staying within families abroad. Furthermore, the platform has served as a tool for sharing hard times especially during the lockdown and closure of schools due to COVID-19. Interviewees indicate that it has been comforting to share conditions and effects of COVID-19 in different parts of the world, sharing experiences about continuity of teaching and learning as well as sharing messages of hope (B: 323-327; D: 254-277).

Secondly, participants show that being a member of GPENreformation offers paths for openness to the world. They indicate that it has been an opportunity for sharing views and understanding on annually provided themes. Moreover, the network, they express, serves as a platform for learning from others in schools all over the world, which later would stimulate self-reflection especially on the side of teachers as far as content and teaching approaches are concerned. GPENreformation offers students in the Global South international exposure by participating in internationally organized writing and artistic competitions where students in member schools reflect on one topic across the world. Participants indicate that schools may get information from different parts of the world via the GPENreformation website on which members post their experiences (A: 136-140).

Implications of GPENreformation to Schools in the Global South

Results from interviews show that GPENreformation has implications for schools in four perspectives: Protestant education, regional initiatives, quality education and driving individual networks and school partnerships both South-South and South-North.

Enlarging knowledge of values guiding protestant education: Participants in this study reveal that the relationship between quality education and the protestant faith was unknown to a number of students, teachers and leaders in protestant schools. In this framework, GPENreformation has been an opportunity to learn principles and values of protestant education, especially being driven by quality education and an insistence on autonomy, responsibility, inclusiveness and equity (A: 50-56; B: 238-239; C: 194-208 & D: 242-250). The networking has not only served as an opportunity to learn protestant education related principles and values but their integration in protestant schools' daily practices: teaching and school leadership for example (A: 52-56). In addition, the network has encouraged unity among protestant schools by setting a shared profile of protestant schools worldwide (B: 238-254) which should be reflected in different contexts.

Regional initiatives: In addition to profiling and learning about protestant education, participants (A, B & C) indicate that GPENreformation has driven regional initiatives. Participants narrate a joint programme for promotion of protestant values and peace education in the Great Lakes Region. The programme combines protestant schools in Rwanda, North and South East of DRC. The project was initiated as a response to the situation of ethnic, cross-boarders' conflicts and post-genocide situation which led to ill relationships within and between people in the region. The programme is being

implemented through the development of modules on values of protestant education and peace education, rotational gatherings of students, teachers and educational leaders in the region. Participants indicate that the programme led to the creation of peace clubs in participating schools and houses of listening (C: 208–219). Through rotational gatherings, interviewees emphasize that this project has been leading to overcoming stereotypes among participants from different regions especially Rwanda and East DRC (A: 99-103). The biased and mutual misunderstanding was challenged by living together and sharing experiences. At the level of participating schools, peace clubs were created in order to regularly reflect peace related issues at national and regional levels as well as intervening in positively managing emerging conflicts within schools. Moreover, a house of listening was initiated by teachers in participating schools of North and South East of the DRC in order to provide counselling to emotionally affected students in schools, and this is seen as an important contribution from GPENreformation (C: 227–234).

Implication for educational quality in the Global South:

As far as quality education is concerned, results show three main areas of a change of perspectives in regard to purpose and approach of education, education for global citizenship and joint initiatives with the purpose of improving educational quality. Firstly, results reveal a change of perspectives on the side of teachers and school leadership. For example, A expresses this as follows:

“... I may say that on the side of teachers there is change in terms of consideration of the type of student being trained as well as how to train her/him, you see before we used to prepare a student who would fit for national purposes, but today I understand that we prepare a student who will fit the global world. This is because such a student is expected to give her/his contribution to others not only at national and nearby but also at international level with other students who will be sharing and exchanging experiences. I realise that there is change: the first concerns the redefining of the type of student to train but also how to train her/him accordingly as well as assisting her/him.” (A: 245-255)

This excerpt shows that GPENreformation has contributed to the redefinition of the purpose and approach of education by moving from a nationalistic to a global orientation. Additionally, this shift is accompanied by a change of teaching approach whereby a teacher should reflect teaching approaches that would facilitate this. In this orientation, a learner-centred approach is seen as tool for giving a student a worldwide perspective (A: 270–276). As far as school leadership is concerned, GPENreformation has contributed to the process of rethinking and redefining the vision and mission of education especially the integration of not only values of protestant education but also progressive lessons from other fellow school leaders worldwide (A: 236–240). Moreover, by participating in internation-

ally organized competitions, students' self-confidence and later participation in their own learning has been improved. Secondly and to supplement the first point, results show a change of perspective in terms of global citizens whereby teachers understand that students should be trained not only for national but also for international agendas so as to serve as global citizens. Through GPENreformation, interviewees reveal that students learn diversity of ideas and a capacity to tolerate different views as well as understanding the necessity of interdependence and complementarity of ideas in an open world (A: 168–172). Another important aspect is that students are considered as responsible citizens who do not only accept what they are told but have the critical thinking abilities to question what is being done at regional, national and international levels, especially risks and enabling factors for peace. In this perspective, participants indicate that they are given opportunities to reflect on causes of conflicts and wars at regional and international levels as future peace builders (B: 191–209 & C: 256–264). Thirdly, GPENreformation has been a platform of not only sharing experiences but a forum for supporting one another among member schools with the purpose of improving educational quality and widening access to quality education for all especially vulnerable students. For example, one participant indicated that, through the network, one of the member school was supported to find school materials for vulnerable students. After being posted on the GPENreformation website, individuals and schools contributed and the problem was solved. Another example is one school which was built in Rwanda thanks to collaboration between protestant educational institutions in the Global South and protestant schools in the Global North (B: 390–410).

GPENreformation driving individual and schools' partnerships: The protestant schools' network-GPENreformation has been a driving force in developing interpersonal networks and school partnerships. Participants indicate that international camps, rotational gatherings in the Great Lakes Region as well as platforms offering the possibility of sharing experiences between schools via the GPENreformation website has significantly contributed to individual networks. Students, teachers, and school leaders are able to be in contact with peers worldwide through the exchange of experiences or sharing information (B: 366–373). Additionally, thanks to GPENreformation and related regional initiatives, partnerships between schools have been created. For example, partnerships among schools in the Global South: Rwanda, South and North Kivu in the DRC have created and enhanced the framework for promoting protestant education values and peace education (A: 352–354 & C: 163–171). Moreover, interviewees show the development of partnerships between schools within one country. The example is the case of protestant schools in the South and North East Kivu in the DRC which organize regular mutual visits in order to share experiences. For example, teachers from South Kivu visited schools in North Kivu and learned the importance of counselling in schools through what it is named “maison d'écoute” (House of Listening). In this practice, both students and teachers are regularly offered counselling services on social and psychological issues likely to negatively affect teaching and learning especially in the conflict situation. As mentioned by C, those teachers borrowed the same practice and initiated it

in their own schools (196–245). Thanks to GPENreformation, partnerships between schools were initiated not only South-South but also South-North. For example, one interviewee indicates that three schools in the Southern Province of Kivu in the DRC have initiated partnerships with schools in the Global North and mutual visits have already started (C: 162–184).

Challenges

Despite the positive implications of GPENreformation for schools in the Global South, participants indicate three major challenges likely to weaken such a network. They include limited familiarity with information and communication technology (ICT), language barriers and financial shortages. The first challenge is related to the use of ICT whereby some members (students, teachers, and school leaders), though registered as members of the network, remain inactive. One reason indicated by participants is limited ICT skills (A: 302–303). A second challenge is language. This is related to the fact that some members are not familiar with languages used in the network and the use of local language limits communication with others (A: 314–319). Financial shortage is another challenge. For example, one participant revealed that some schools especially in the Global South, due to financial constraint, expect to get financial support via the network in order to solve problems: old infrastructure, paying teachers. Unfortunately, as the network does not provide such support, they get discouraged because their expectations are not met (B: 266–302).

Discussion

The findings of this study are framed in four perspectives. First, the GPENreformation has been a platform for participating protestant schools worldwide. Second, the network has changed the understanding of purpose and practice of education especially from a nationalistic orientation to global education citizenship. Third, it has been an opportunity for local and regional partnership initiatives with the aims of contributing to the solution of problems in post-conflict societies. Fourth, challenges, there are asymmetric expectations where some participants anticipate themselves to be recipients of funding in the network.

The findings show that members who participated in this study view GPENreformation as an important platform for sharing experiences as far as educational quality improvement is concerned. Previous educational discourse on development education and global learning indicate that school networks should offer open spaces for dialogue: teacher-teacher collaboration and students' active participation (at class level, and on the platform) (see Bourn 2014; Andreotti & de Souza, 2008; and Sliwka, 2003).

Moreover, participating in such a network has engineered changes of perspectives concerning the purpose and practice of teaching as well as the type of student to be trained. In this framework, the network has driven the change from nationalistic perspective to one of global citizenship in order to prepare a student who would fit in internationally. This shows that the network contributes to moving from nationalism to

cosmopolitanism, from national to global citizen (Scheunpflug, 2010 and Bourn, 2008 & 2014) which is important for preparing students for a globalized world.

Further to this latter point, the network has been an opportunity to initiate local, regional and international partnerships between schools both South-South and South-North. This means that GPENreformation has not only stayed at the international level but also reached the regional level in order to contribute to solve problems in the South. This is in line with Bourn (2008) who argues that global networks become effective when they reach the level of being contextualized at local and regional levels.

The findings likewise indicate challenges, which should be reflected in the perspective of improving the win-win partnerships. These include limited skills and access to ICT, language and financial support oriented expectations. This means that if it is not reflected, GPENreformation might enhance a traditional perspective of development education where participants in the Global South are considered as receivers and donors from the side of the Global North (Bourn, 2008).

Conclusion and Implications

The study at hand intended to explore lessons learnt by educationists in the Global South members of GPENreformation through a qualitative approach using semi-structured interviews and thematic content analysis. The findings indicate that participants find the network an open space and opportunity for dialogue among schools in the Global South and North. Moreover, the network has contributed to the change of perspectives from nation based education to international perspectives. The GPENreformation has likewise engineered the regional networks contribution to actions and reflections of peace and values in the Global South. However, inequality of school resources and an asymmetric understanding of partnerships might be reflected in the GPENreformation.

Basing on the findings, further studies should be conducted in the Global North in order to understand how participating school members view such a network. Moreover, there is need for ethnographic research in order to explore how GPENreformation member schools integrate what they learn from the network on both policy and practice. Furthermore, there is need for capacity building of members in order to understand the purposes of the network. This would make the network function in a win-win orientation.

Notes

- 1 GPENreformation: means Global Pedagogical Network – Joining in Reformation; <https://www.gpenreformation.net/>
- 2 <https://www.gpenreformation.net/>

References

- Andreotti, V., Barker, L., & Newell-Jones, K. (2006). *Critical literacy in global citizenship education*. Professional Development Resource Pack.
- Andreotti, V., & Souza, L. M. de (2008). Translating theory into practice and walking minefields: Lessons from the project "Through Other Eyes". *International journal of development education and global learning*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.03>

- Boak, E., & Smith, H. (2009). *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations. Democratic Republic of Congo Country Report*. Euro-Trends. Zugriff am 26.11.2020 https://inec.org/system/files/resources/Country_Report_-_DRC.pdf
- Bourn, D. (2008). Development Education: Towards a re-conceptualisation. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.02>
- Bourn, D. (2012). Development education: From the margins to the mainstream. *The International Journal for Global and Development Education Research*, (1), 25–39.
- Bourn, D. (2014). *The theory and practice of global learning*. London: Development Education Research Centre, Institute of Education & Global Learning Programme.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: Changing agendas and priorities. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 20, 18–36.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Engjellushe, E. (2013). Education for sustainable development. *European journal of sustainable development*, 2(4), 227–232. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2013.v2n4p227>
- ET2020 Working Group Schools (2018). *Networks for learning and development across school education: Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*. Brüssel: European Commission.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (eds.), *Education and sustainability: Responding to the global challenge* (pp. 13–24). Gland & Cambridge: Commission on Education and Communication, IUCN.
- Little, A. W., & Green, A. (2009). Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.011>
- Pigozzi, M. J. (2007). Quality in education defines ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/09734082070010108>
- Republic of Rwanda (2019). *2019 Education statistics*. Kigali: Ministry of Education.
- Savin-Baden, M. & Major, H. C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Scheunpflug, A. (2010). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.03>
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). *Global education and education for sustainability*. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Sliwka, A. (2003). Networking for educational innovation: A comparative analysis. *Schooling for tomorrow. Networks of innovation, towards new models for managing schools and school systems*, Paris: OECD, 49–63.
- Stott, A., Jopling, M., & Kilcher, A. (2006). *How do school-to-school networks work?* Nottingham: NCSL.

Christine Nyiramana

works as researcher and lecturer in teacher education at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. She is also the chair of the Board of Directors for PIASS – Centre for Didactics and Research in Education (CEDRE) and the coordinator of the International Master Programme in Educational Quality (IMPEQ) run in cooperation between the University Bamberg, Germany and three African universities, including PIASS. She is doing her doctoral studies in Educational Sciences at University of Bamberg. Her research interest is in teacher education, and educational quality.

Emmanuel Niyibizi

is a researcher, teacher educator and Director of the Centre for Didactics and Research in Education (CEDRE) at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. Currently, he is doing his PhD in foundations of education at the University of Bamberg-Bamberg Graduate School of Social Sciences (BAGSS), Germany. His PhD thesis focuses on “Teacher educators’ subjective theories about quality teaching in Rwanda”. His research interests include educational quality, teacher education, teaching; inclusive education and teacher professionalization.

Umsetzung der SDGs in deutschen Städten am Beispiel der Fairtrade-Kampagnen

Die Sustainable Development Goals (SDGs), 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet, enthalten Verpflichtungen u. a. zu Ernährungssicherheit, nachhaltiger Landwirtschaft, Gleichberechtigung und Recht auf Schulbildung – Bereiche, in denen Fairtrade seit über 25 Jahren tätig ist und Wirkung entfaltet. Auf nationaler Ebene trägt TransFair e.V. (Fairtrade Deutschland) zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele bei und verankert diese über Bildungs- und Kampagnenarbeit in der Gesellschaft – von der Hauptstadt Berlin mit über 3 Millionen bis zur Hallig Hooge mit seinen 92 Einwohner/-innen.

Was ist Fairtrade? Fairtrade ist eine internationale Bewegung und weltweit bekannt für das Fairtrade-Siegel. 1,7 Mio. Menschen in Ländern des globalen Südens profitieren vom fairen Handel: von stabilen Preisen, einer zusätzlichen Fairtrade-Prämie, den Standards, die z. B. Arbeitsschutzkriterien, Verbot von Kinderarbeit und Förderung von nachhaltiger Anbaupraxis umfassen. TransFair e.V. repräsentiert Fairtrade in Deutschland. Der 1992 gegründete gemeinnützige Verein wird von 35 Mitgliedsorganisationen der (kirchlichen) Entwicklungszusammenarbeit, Bildung, Umwelt und Politik getragen. TransFair fördert fairen Konsum und schafft Absatzmöglichkeiten für Fairtrade-Produkte. Darüber hinaus verfolgt der Verein einen klaren Bildungsauftrag: das Bewusstsein für nachhaltigen Konsum zu fördern und Verbraucher/-innen sowie Wirtschaft und Politik zu fairem Konsum zu motivieren. Die globale Fairtrade-Bewegung und TransFair als Organisation für fairen Handel in Deutschland, leisten einen konkreten Beitrag, die UN-Ziele umzusetzen. SDG 12 mit seinem Schwerpunkt auf nachhaltigen Produktions- und Konsummustern hat dabei besonders hohe Relevanz.

Mit Kampagnen Menschen vor Ort motivieren: Menschen zusammenbringen, die sich gemeinsam für fairen Handel einsetzen – das ist die Idee hinter den internationalen Fairtrade-Kampagnen. Diese bieten konkrete Handlungsoptionen und einen Fahrplan zur Umsetzung der SDGs sowie zur Implementierung globaler Nachhaltigkeitsstrategien auf lokaler Ebene. Bereits 2009 rief TransFair die Kampagne Fairtrade-Towns in Deutschland ins Leben. Das Interesse ist seit dem Gründungsjahr kontinuierlich gewachsen: Im Herbst 2020 erhielt die 700. Kommune den Titel. Inzwischen leben über die Hälfte der Menschen in Deutschland in einer Fairtrade-Town. Mit den Schwesterkampagnen Fairtrade-Schools (seit 2012) und Fairtrade-Universities (seit 2014) werden zudem gezielt junge Menschen angesprochen. Über 755 Schulen und 32 Universitäten sind (Stand November 2020) ausgezeichnet. Um als Fairtrade-Kommune, -Schule oder -Hochschule ausgezeichnet zu werden, müssen fünf Kriterien erfüllt sein, die zur Umsetzung der SDGs beitragen: Ein offizieller Beschluss formalisieren die Aktivitäten zu mehr fairem Handel, im Einzelhandel und in der Gastronomie werden fair gehandelte Produkte angeboten. Eine Steuerungsgruppe ein Schul- oder Hochschulteam koordiniert die Aktivitäten der

Stadt bzw. der (Hoch-)Schule zum fairen Handel, organisiert Bildungsprojekte, Veranstaltungen und Aktionen und kümmert sich um Öffentlichkeitsarbeit. Die Vernetzung in Fairtrade-Towns trägt dazu bei, die Beschaffung von Konsumgütern fairer zu gestalten. Die Umstellung beginnt zumeist mit fairem Kaffee oder Tee in Rathäusern und wird dann häufig kontinuierlich ausgebaut, z. B. auf Fairtrade-Blumen oder Präsentkörbe als Geschenke oder gar auf die Ausstattung der städtischen Betriebe: Die Stadt Würzburg etwa beschafft die Berufsbekleidung der Stadtreinigung nach fairen Kriterien.



Abb. 1: Von New York bis Hallig Hooge – Fairtrade Towns,
Quelle: Fairtrade Deutschland

Faire Handel als Baustein von Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Die Kampagnen setzen aber auch entwicklungspolitische Bildungsarbeit als einen wichtigen Baustein um. An Fairtrade-Schools und -Universities ist Nachhaltigkeit stets präsent – indem fairer Handel im Unterricht und als Lehrthema behandelt wird und die Fairtrade-(Hoch-)Schulteams regelmäßige Aktionen dazu organisieren. Durch ihre aktive Mitwirkung erleben Schüler/-innen und Studierende, dass sie die eigenen Institutionen aber auch das eigene private Umfeld fairer und nachhaltiger gestalten können. Ein Best-Practice-Beispiel kommt aus der Universität zu Köln, eine von derzeit 31 Fairtrade-Universities: Im August 2020 wurde hier eine „Kompetenzstelle Fairer Handel“ eingerichtet, welche die Lehre und Forschung zum fairen Handel an der Universität zu Köln bündelt und weiter ausbaut. Globale Nachhaltigkeitsstrategien werden durch die Kampagnen wie Fairtrade-Towns, -Schools und -Universities in die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen getragen und knüpfen dort an die Arbeits- und Wirkungsbereiche an, in denen die Zielgruppen selbst aktiv werden können. Engagierte bekommen konkrete Handlungsoptionen, werden bei ihrer Umsetzung unterstützt und setzen so globale Vorgaben lokal um – auf beschaulichem Hallig Hooge wie im großen Berlin. Weitere Informationen zu den Kampagnen können unter www.fairtrade-kampagnen.de abgerufen werden.

Edith Gmeiner, Lisa Herrmann & Kristina Klecko
Fairtrade Deutschland
doi.org/10.31244/zep.2020.04.06

Wie Naturmärchen und partizipative Medienarbeit Bildung für nachhaltige Entwicklung vermitteln

In einem Aufnahmestudio auf Schloss Hundisburg bei Magdeburg erhält eine Gruppe von Kindern im Alter zwischen 10 und 12 Jahren vom Toningenieur endgültige Anweisungen für eine Hörspielaufnahme des Märchens „Kalif Storch“¹ von Wilhelm Hauff. Die Aufnahme ist Teil eines neuen Projektdesigns der Nichtregierungsorganisation „Explority“², welches Bildung für nachhaltige Entwicklung mit *Media Advocacy*³ zu Kinderrechten und nachhaltiger Entwicklung kombiniert und dabei mittels Märchen Kinder ins Zentrum eines schulfächerübergreifenden Konzepts zur Kompetenzförderung, Wissensvermittlung und Meinungsführerschaft fördert. Unter dem Programmtitel *Young Voices for Sustainable Development*⁴ werden Kinder zu Anwälten nachhaltiger Entwicklung, indem sie mit ihren eigenen Stimmen unter anderem das Bewusstsein für gegenwärtige Bedrohungen für die biologische Vielfalt auf unserem Planeten schärfen. Mit dem märchenbasierten Ansatz „Nawa & Bubo in Mittelbien“ wird die jüngere Zielgruppe der Grundschul Kinder an das Thema globale Entwicklung herangeführt. Die verwendeten Naturmärchen erfüllen dabei multiple Zwecke: a) Nutzung von Kultur zur Bewusstseinschärfung zu Natur, b) Wissensvermittlung zu biologischer Vielfalt und globalen Herausforderungen zum Schutz dieser, c) der zielgruppenaffinen Ansprache und d) als Vehikel eines intergenerationellen Dialogs zur Bedeutung von Natur- und Klimaschutz für Grundschul Kinder und ihren Familien.

Bei der Entwicklung und Umsetzung des Projektdesigns bezieht sich Explority auf ein diverses Policy Environment entwicklungspolitischer Bildung und nachhaltiger Entwicklung. Mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“⁵ haben die Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Modelle für ein fächerübergreifendes Konzept zur Vermittlung von globaler Entwicklung für die Zielgruppen Grundschule und Sekundarstufe I vorgelegt. Explority bezieht sich hier auf die dort einerseits vermittelten Strategien zur Bewusstseinschärfung und Werterhaltungen sowie den andererseits den vermittelten Kernkompetenzen im fächerübergreifenden Lernbereich Globale Entwicklung. Für die Umsetzung der Media-Advocacy-Strategien finden sich Bezüge zu den Globalen Nachhaltigkeitszielen und zur Agenda 2030 der Vereinten Nationen (besonders zu Ziel 15, Biologische Vielfalt/Leben an Land)⁶, mit dem Ausüben des Rechts auf Meinungs- und Informationsfreiheit laut Artikel 13 der Kinderrechtskonvention⁷ sowie mit „Stärkung und Mobilisierung der Jugend“ des Handlungsfeldes 4 der UNESCO-BNE-Strategie zu prioritären Handlungsfeldern in der BNE-Vermittlung.

In unserem vorliegenden Beispiel führt das Märchen Kalif Storch die Kinder in die Thematik Zugvögel ein und sensibilisiert sie für ihr regionales Ökosystem, in dem Störche leben, Sachsen-Anhalt und Sudan in Afrika. Die anfängliche Inszenierung des Märchens stellt bei dem von Explority entwickelten Projektdesign den wichtigen Aktivierungsgedanken von Media Advocacy dar. Im Rahmen einer Projektwoche erfuhren die

Grundschul Kinder/-innen Hintergrundwissen zu den jeweiligen Lebensräumen des Storches und welche Bedeutung diese edlen Vögel für ihr Ökosystem haben. Im Anschluss ging es für die Kinder im Rahmen einer von Vogelexperten geführten Exkursion in den Naturpark Drömling, wo neben Weiß- auch Schwarzstörche im sog. „Land der tausend Seen“ ihre Heimat finden. Nebenbei sammelten die Kinder Naturgegenstände wie auch zivilisatorischen Müll, um den Lebensraum abzubilden. Zudem hatten die Kinder den Auftrag, mittels hochempfindlicher Mikrofone Geräusche sowie mit Fotokameras Fotos aus dem Lebensraum aufzunehmen, welche später in der Hörspielaufnahme bzw. Multimediaausstellung wiederzufinden waren. Sämtliche von den Kindern produzierten Medieninhalte der Kinder wurden schließlich zusammen mit den gesammelten Naturgegenständen, Informationen zum Ökosystem und den Umweltbotschaften der Kinder im Rahmen einer Multimediaausstellung präsentiert, in der sie der Öffentlichkeit ihre Forderungen nach Verhaltensänderungen zum Schutz regionaler Ökosysteme präsentierten.

Explority nutzt die Vorstellungskraft jüngerer Schulkinder, um ihnen zu ermöglichen, nicht nur globale Herausforderungen für die Natur zu verstehen, sondern auch Empathie und ein Mandat für sozialen Wandel anzuwenden. Nach dem erfolgreichen Pilotprojekt in Sachsen-Anhalt, in dem 10 Schulklassen 10 verschiedene Naturthemen im Kontext nachhaltiger Entwicklung erarbeiteten, und der Publikation einer Hefereihe mit 10 Ausgaben verschiedenen Natur- und Bildungsthemen⁸, hat Explority in 2020 ein neues dreijähriges Programm für *Nawa & Bubo* gestartet. Dabei werden kontinentale Fokusthemen aus Afrika, Asien und Lateinamerika zu nachhaltiger Entwicklung mittels einheimischer Märchen von den Kindern in Deutschland auch mit Hilfe virtueller Begegnungen mit Gleichaltrigen auf der Südhalbkugel erarbeitet. Weitere Informationen unter: <https://explority.org>

Anmerkungen

- 1 *Kalif Storch aus der Rahmenerzählung: Die Karawane, Wilhelm Hauff, Märchenalbum (1826)*, Aufruf am 14.10.2020 <https://www.projekt-gutenberg.org/hauff/alma1826/chap003.html>
- 2 *Explority – Zentrum für nachhaltige Bildung und Kompetenzforschung e.V.*, Aufruf am 14.10.2020 <https://explority.org>
- 3 „Advocacy“ ist ein englischsprachiger Fachbegriff, der sich ins Deutsche als themenanwaltliche Vertretung übersetzen lässt. Media Advocacy bedeutet die Umsetzung von Advocacy Strategien mittels Medien
- 4 *Young Voices for Sustainable Development* ist ein Programm zur Förderung demokratischer Rechte und Kinderrechte, für welche Explority die Internetplattform <https://sdgyoungvoices.explority.org/> unterhält.
- 5 Aufruf am 14.10.2020 https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barr_ierefrei.pdf
- 6 Aufruf am 14.10.2020 <https://17ziele.de/ziele/15.html>
- 7 Aufruf am 14.10.2020 <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinder-rechte/un-kinderrechtskonvention>
- 8 Aufruf am 14.10.2020, vgl. <https://sdgyoungvoices.explority.org/oer/nawa-bubo>

Wolfgang J. Fischer

Explority – Zentrum für nachhaltige Bildung und Kompetenzforschung e.V.
doi.org/10.31244/zep.2020.04.07

Global vernetzt, lokal engagiert: Trinationales Begegnungsprojekt mit (angehenden) Sozialarbeiter/-innen in Jordanien

Lautes Stimmen- und Sprachengewirr: Eine angeregte Diskussion, erst auf Englisch, dann mit arabischer Übersetzungspause, Zwischenüberlegungen auf Deutsch. Am Ende steht nicht unbedingt ein Konsens – aber der Gewinn neuer Perspektiven, durch den sich Diskussionsräume für weiteren Austausch eröffnen. Und genau das war die Idee der Organisatorinnen des trinationalen Begegnungsprojekts im Sommer 2019 in Jordanien: Den (angehenden) Sozialarbeiter/-innen Raum für professionellen Austausch bieten, persönliches Kennenlernen ermöglichen und dabei über die Chancen und Möglichkeiten der Agenda 2030 für die Soziale Arbeit weltweit, aber insbesondere auf der lokalen (Handlungs-)Ebene nachdenken. Diskussionen, Praxisbesuche und Ausflüge vernetzten die Teilnehmenden und boten Inspiration für weitere Intervention in den jeweiligen Herkunftsregionen in Jordanien, den Palästinensischen Autonomiegebieten und in Deutschland. Neben der Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen stand auch der Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession in Deutschland und im arabischen Raum im Fokus. Das Programm beinhaltete neben Praxisbesuchen auch Vorlesungen von Dozierenden aus Bethlehem, Amman und Köln, die den Teilnehmenden einen Einblick in ihre Forschungs- und Lehrtätigkeit gewährten. Dabei setzten sich die Professor/-innen und Studierenden in Form eines Workshopcharakters mit unterschiedlichen Themen auseinander: Es ging um die Notwendigkeit von professionellen Haltungen in der Sozialen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Einstellungen wie Openess, Respect, Empathy, Authenticity, Ambiguity. Auch die Relevanz von Fachkräfteaustauschen wurde beleuchtet; ebenso die Bedeutung von historischen Zusammenhängen für aktuelle Handlungspraktiken sowie Flucht und Migration als globales Thema. Bei jedem Workshop gab es eine ausgewogene Mischung aus theoretischem Input und Beiträgen aus praktischen Erfahrungen aus verschiedenen Ländern.

Die Durchführung des Projekts in Jordanien ermöglichte es den Teilnehmenden, neben theoretischen Inputs auch einen Eindruck der sozialarbeiterischen Praxis vor Ort zu erhalten. Im Verlauf des fünftägigen Projekts wurden verschiedene Einrichtungen der Sozialen Arbeit in Jordanien besucht, deren Konzepte lokal geprägt, jedoch global anwendbar sind. Es sind in diesem Sinne „glokale Projekte“, die ökologische und soziale Ziele in den Vordergrund stellen. Darunter war zum Beispiel das „Mercy Restaurant“ der Caritas Jordanien im Zentrum Ammans, das täglich 300–500 kostenlose Mahlzeiten an

Menschen mit geringen sozioökonomischen Ressourcen verteilt. Außerdem stand der Besuch des sozialökologischen Umweltbildungsprojekts „Al Numeira“ am Toten Meer auf dem Programm, bei dem sich die Teilnehmenden über die Möglichkeiten der Einbindung der lokalen Community in Bildungs- und Umweltprojekte informieren konnten. Besonders eindrücklich und inspirierend erwies sich ein Besuch der „Shams Community“, die im Zentrum Ammans wöchentliche Dialogtreffen in Form von Leitfragediskussionen mit anschließendem gemeinsamem Essen anbietet. Die Teilnehmenden diskutierten hier in unterschiedlichen Gruppen und Konstellationen mit Jordanier/-innen und Gästen aus aller Welt über Sustainable Development aus sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und entwicklungspolitischer Perspektive. Diese Veranstaltung war für alle Teilnehmenden des Workshops eine inspirierende Erfahrung: Im Anschluss an den Abend wurden die Kontaktadressen mit den Organisator/-innen vor Ort ausgetauscht und es entstanden Pläne zur Implementierung des Gesprächskonzepts in die eigene sozialarbeiterische Praxis.

Die Teilnehmenden des Begegnungsprojekts einte vor allem eines: die Disziplin und vor allem die Profession Soziale Arbeit. In Diskussionsplenen und Kleingruppenarbeit kristallisierte sich zunehmend heraus, dass Themen wie eine gelungene Balance von Nähe und Distanz, der Rückgriff auf adäquate Theorien der Sozialen Arbeit und die Selbstreflexion und Supervision im Praxisalltag unabhängig von kulturellen und nationalen Identitäten eine Rolle spielen. Die Beschäftigung mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen bestärkte die Teilnehmenden darin, ihre eigene professionelle Rolle bezüglich Empowerment, sozioökonomischer Entwicklung, Menschenrechten und der Umwelt neu zu definieren. Offensichtlich konnten die Erwartungen der (angehenden) Sozialarbeiter/-innen insgesamt erfüllt werden – obwohl natürlich zahlreiche Aspekte nicht in der gewünschten Ausführlichkeit diskutiert werden konnten. Deshalb stand am Ende des Begegnungsprojekts die Frage nach einer Neuauflage im kommenden Jahr zur Debatte. Ein konkreter Output des Projekts ist außerdem die Realisierung eines thematisch am Begegnungsprojekt orientierten Panels einiger Teilnehmender auf der diesjährigen Konferenz der International Federation of Social Workers, die aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht wie geplant in Calgary/Kanada, sondern online stattfand.

Julia Frericks & Milena Feldmann
doi.org/10.31244/zep.2020.04.08

Die Welt als Bedrohung. Der Ausweg heißt nachhaltige Entwicklung

Der Einladungstext zur Tagung „Die Welt als Bedrohung. Der Ausweg heißt nachhaltige Entwicklung“¹ stellte mehrere Anforderungen an entwicklungspolitische Kommunikation. Sie solle erreichen, dass sich die deutsche Bevölkerung mit internationaler Politik, Globalisierung und Themen der Nachhaltigkeit auseinandersetze. Als inhaltlicher und politischer Rahmen wird dafür die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung gesetzt. Nicht nur die Auseinandersetzung, auch Engagement für die darin enthaltenen Nachhaltigkeitsziele solle angestoßen werden. Die bisherige Kommunikation habe keine ausreichende Wirkung entfaltet. Ein Grund bestehe darin, dass in der Bevölkerung Ängste vor der „Welt außerhalb Deutschlands“ und vor eigener Armut bestünden. Entwicklungspolitische Kommunikation könne mehr Erfolge erzielen, wenn sie die Vermittlung globaler Themen und die Anregung zum Engagement an regionalen Erfordernissen ausrichte. Die Teilnehmenden besprachen diese Punkte anhand von Inputreferaten und formulierten Ideen, wie entwicklungspolitische Kommunikation in der Zukunft gestaltet werden könnte.

Um ein Verständnis für mangelndes Interesse und Engagement aus weiten Teilen der Bevölkerung zu entwickeln, wurde die Perspektive der aufgeklärten Apokalyptik herangezogen. Sie erklärt, dass Angst und Hoffnung in ihrem Zusammenspiel ihre jeweils lähmende Wirkung verlören. Während Angst ohne Hoffnung eine Schockstarre hervorrufe, halte eine falsche Hoffnung, es werde sich schon alles richten, ebenso vom Handeln ab. Entwicklungspolitische Kommunikation müsse Bedrohungsszenarien aufmachen, um Handeln anzuregen. Dies müsse davon begleitet werden, dass Einflussmöglichkeiten und positive Zukunftsszenarien aufgezeigt würden: Angst entfachen, die zum Handeln drängt und Hoffnung säen, die Handeln ermöglicht, ohne unmittelbare Ergebnisse sehen zu müssen.

Entwicklungspolitische Kommunikation brauche klare Botschaften. Sie müsse komplexe Befunde verständlich darstellen und auch auf emotionaler Ebene funktionieren. Emotionalisierende Botschaften greifen jedoch häufig auf diskriminierende Bilder und Sprache zurück. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken und dennoch an der Erlebniswelt der Angesprochenen anzuknüpfen, sei der Alltagsbezug. Die Situation in Deutschland bietet sowohl für Katastrophenszenarien (Situation in Geflüchtetenunterkünften, rassistische Morde, Waldbrände, Artensterben) als auch für Beispiele entwicklungspolitischen Engagements (kommunale Projekte, Fridays for Future, Bauernproteste) ausreichend Material. Es gelte, auf den Alltagsbezug globaler Themen zu setzen, eigene Handlungsmacht aufzuzeigen und so zu Engagement zu ermutigen.

Wenn es zu bürgerschaftlichem Engagement kommt, darf dieses nicht ins Leere laufen. Politische Prozesse und Strukturen müssen transparent gemacht und erklärt werden. Die Zusammenarbeit an konkreten Projekten bietet einen guten Ausgangspunkt, um übergreifende Themen zu besprechen und gegenseitiges Verständnis zwischen verschiedenen Akteuren herzustellen.

Auf der Suche nach Partnern muss sich entwicklungspolitische Kommunikation ihrer eigenen Voraussetzungen und Interessen bewusst sein. So teilt sie zum Beispiel Inhalte und Methoden mit der politischen Bildung. Wie es das Stichwort Kommunikation jedoch schon sagt, bleibt sie nicht beim Bildungsanspruch. Wo politische Bildung zum Handeln befähigen will, geht entwicklungspolitische Kommunikation weiter und sieht als eines ihrer Ziele, Handeln zur gesellschaftlichen Veränderung anzustoßen.

Entwicklungspolitische Kommunikation hat verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Bildungsarbeit, die grundlegendes Verständnis für entwicklungspolitische Themen erzeugt, steht neben politischer Lobbyarbeit, die entwicklungspolitischen Zielen zum Erfolg verhelfen soll. Vermittelnde und koordinierende Kommunikation zwischen entwicklungspolitischen Akteurinnen auf verschiedenen Ebenen und mit Partnern aus anderen Bereichen ist gefragt. Weiter gilt es, die Arbeit und Anliegen entwicklungspolitischer Akteure in der Breite der Bevölkerung bekannt zu machen.

Die Dokumentation zur Tagung erschien im März 2020 und kann beim World University Service (infostelle@wusgermany.de) angefordert werden.

Anmerkungen

- ¹ Tagung zu entwicklungspolitischer Kommunikation in Berlin vom 12. bis einschließlich 13. Dezember 2019 auf Einladung des Ministeriums der Justiz und für Europa und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg (ehemals), des Vereins zur Förderung von Wissenschaft und Praxis der Mediation, des World University Service und der Evangelischen Akademie zu Berlin

*Anne-Sophie Tramer,
World University Service – Deutsches Komitee e. V.,
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd
doi.org/10.31244/zep.2020.04.09*

Rezensionen

Ricart Brede, J./Helmes, G. (Hrsg.) (2017). Vielfalt und Diversität in Film und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus. Waxmann: Münster und New York. 34,90€

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen. Während sich die ersten fünf Beiträge der Darstellung und Verhandlung von Behinderung in Film und Fernsehen widmen, behandeln sechs weitere Artikel kulturelle Diversität im weiten sowie Migration und Mehrsprachigkeit im engeren Sinne. Er zeichnet sich nicht nur thematisch, sondern auch disziplinär und methodisch durch eine große Vielfalt aus. Sowohl klassische Filmanalysen, als auch didaktische, auf den Einsatz von Film und Fernsehen in der Unterrichtspraxis blickende Beiträge sowie ein Projektbericht über partizipierende Videoarbeit finden in dem 255 Seiten umfassenden Band Platz. Mit „Behinderung“ einerseits und „Migration/Kultur“ andererseits rücken die Herausgeber „zwei Vielfalt erzeugende Dimensionen in den Mittelpunkt, die im öffentlichen Leben und damit auch im Kontext von Schule und Unterricht zusehends an Bedeutung gewinnen“ (S. 8). Als Verhandlungsort dieser beiden Dimensionen rücken nun Film und Fernsehen in den Blick, welche einerseits nach wie vor einen großen Teil der Mediennutzung insbesondere von Schülerinnen und Schülern ausmachen, andererseits im Verdacht stehen, „in der Regel auf Wirklichkeitsillusion hinauslaufende[...] Bilderfolgen“ (S. 9) zu produzieren. Vor diesem Hintergrund fragt der Band danach, welche Formen von Diversität in Film und Fernsehen wie zu sehen sind, ob die Thematisierung und Darstellung von Diversität integrative oder inklusive Wirkung entfaltet und wie Film- und Fernsehformate im Unterricht genutzt werden können, um beispielsweise Prozesse des kulturellen und sprachlichen Lernens anzustoßen (S. 9 f.). Der längste und überzeugendste Beitrag des Bandes ist gleich der erste: G. Helmes Analyse von T. Brownings *Freaks* (1932). Der Hollywoodklassiker über einen Wanderzirkus changiert zwischen einem Horrorfilm, welcher körperlichen Behinderung als Monstrosität zur Schau stellt und einem Melodram, weil das Schicksal der *Freaks* zu Tränen rührt. Zum Meilenstein in der Darstellung von Behinderung im Film wurde *Freaks*, weil der Regisseur sowohl filmsprachlich als auch narrativ die Erwartungen der Produktionsfirma und Teile des Publikums unterläuft und Menschen mit Behinderung auch bei alltäglichen Verrichtungen und Abläufen zeigt und damit auf Weisen „in Bewegung setzt“ (S. 58), welche keine genredramaturgische Funktion haben. Spätestens seit *Freaks* ist klar, dass Film – und später auch Fernsehen – besondere Chancen und Risiken bei der Darstellung von Diversität bereithalten.

Unterschiedlich gut gelingt es den Autoren des Bandes, die spezifische Medialität von Film und Fernsehen ins Wort zu holen. Interessant wäre es beispielsweise gewesen, in S. Degenhardts und F.P. Hilgers aufschlussreicher Analyse der Darstellung blinder Menschen in knapp 100 Spielfilmen auch noch zu erfahren, warum „Blindheit im Kanon der dargestellten Behinderungsarten überproportioniert vorkommt“ (S. 87) – Ist dies beispielsweise in literarischen Texten mit behinderten Protagonisten genauso?

Welche diskursive Wirkung Filme auch bei gesellschaft-

lichen Debatten entfalten können, zeigt M. Friedrichsens Analyse des durch zwei Filme des Regisseurs F. Akin geprägten Figurentypus des „Anti-Türken“ (*Gegen die Wand*, 2004; *Auf der anderen Seite*, 2007). Er zeichnet sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen der Ablehnung (vermeintlich) türkischer Kultur(praktiken) und dem sich zu ihnen Hingezogenführens aus (S. 151). Film wird hier auch zu einem Ort der Aushandlung inter- und transkultureller Selbstbilder.

Spannend fällt J. Ricart Bredes Analyse des Films *Bébés* (Babys, 2010) aus. Dieser zeigt die ersten Lebensmonate von vier Babys aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Ricart Brede weist nach, dass der Regisseur T. Balmès die Mittel des dokumentarischen Films dazu nutzt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Lebenssituationen der Kinder nicht allein als kulturell bedingt zu zeigen. „[D]ie in einer Kultur und Gesellschaft gewählten Erziehungswege und -ziele [können] nicht absolut gesetzt und als allgemeinverbindlich behauptet werden [...], sondern nur eine je nach situativer Komplexität erwägenswerte [...] Möglichkeit darstellen“ (S. 171).

Eine wichtige, zu den Beiträgen mit Anwendungsbezug überleitende Perspektive eröffnet H. Terharts und H.-J. Roths Befragung von 8- bis 12-Jährigen mit Migrationshintergrund: Sie leitet auf Grundlage deren Mediennutzungsverhaltens her, dass das sprachbildnerische Potenzial sowohl von herkunftssprachlichen, als auch von deutschsprachigen Programmen medienpädagogisch und -didaktisch stärker genutzt werden sollte.

In einem Grundlagenbeitrag eröffnet B. Biechele sodann „Wege zu einer ‚film literacy‘ im Unterricht“. Die Selbstverständlichkeit, mit der Filme rezipiert und konsumiert werden, täuscht darüber hinweg, dass sie nie voraussetzungslos sind: Sie setzen filmsprachliche Mittel mitunter suggestiv ein, aktivieren kulturelle Codes und Narrative und beziehen sich auf Genrekonventionen. Mit Blick auf den DaF-/DaZ-Unterricht plädiert Biechele daher für eine FilmDidaktik, welche ausgehend von einem Hör-Seh-Verstehen zu einer „film literacy“ als Kulturtechnik führt. Zu diesem Zweck skizziert sie den methodischen Einsatz von Filmen im DaF-/DaZ-Unterricht.

Eine Besonderheit des dänischen Fernsehens hat D. Maaks und D. Spaniel-Weises Beitrag zum Thema: Die Fernsehweihnachtskalender bestehen als 24 zehn- bis dreißigminütigen Episoden, die einem strikten narrativen Schema folgend das In-Gefahr-Geraten und Gerettet-Werden von Weihnachten beschreiben (S. 214). Die Autorinnen beschreiben sodann, wie diese kulturell (nationale Identitätsbildung und Weihnachtstradition) sowie medial (serielles Erzählen) hochspezifische Julekalender im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt werden können, um kulturelle und sprachliche Lernprozesse sowie die Reflexion über Fremdheitserfahrungen zu initiieren.

Schließlich erweitern K. Rickermann und S. Beller in ihrem Beitrag zu einem interkulturellen Videoaustauschprojekt im DaF-Unterricht den bis dahin auf die Rezeption von Film und Fernsehen beschränkten Blick auf die eigene Produktion von Bewegtbildern. Durch das partizipierende Videoprojekt „EinBlick“ kommen jugendliche Deutschlernende in je-

weils trilateral und interkontinentalen Gruppenkonstellationen zusammen (S. 242). Film wird hierbei nicht nur zum interkulturellen Kommunikationsmittel, sondern auch zum Gegenstand künstlerischen Ausdrucks sowie zum Ort innovativen Lernens und Lernvermittlung (S. 248).

Ob dieses enorm großen Bogens wissen die Autorinnen und Autoren, dass der Band „einen Anspruch auf Vielfalt, jedoch keinesfalls [...] auf Vollständigkeit erhebt“ (S. 11). Sie betonen beispielsweise, dass die Massenmedien Film und Fernsehen „neben persönlichen Begegnungen die Grundlage für das Bild und die Bewertung von Menschen mit Behinderung“ liefern und in der Lage sind, Einstellungen gegenüber Behinderung zu beeinflussen (S. 111, 114). Vor diesem Hintergrund macht das Exemplarische der Beiträge (neben Filmen rücken auch Boulevardmagazine, Vorabend- und Krimiserien wie *Türkisch für Anfänger*, *Tatort* und *Polizeiruf 110* sowie Zeichentrickserien wie *Sponge-Bob* in den Blick) einerseits einen besonderen Reiz des Bandes aus. Andererseits fällt hierdurch die Betrachtung – mitunter sogar die Nennung – von Filmen wie *Rain Man* (1988), *Forrest Gump* (1994), *Intouchables (Ziemlich beste Freunde)*, 2011) oder *Amour* (2012), welche in der Öffentlichkeit Diskussionen über Menschen mit Behinderung ausgelöst haben, unter den Tisch. Doch gerade die erratisch erscheinende Auswahl weist darauf hin, dass in jedem Fall, in dem Behinderung (und in einem weiteren Sinne auch kulturelle Andersartigkeit) in Film und Fernsehen gezeigt oder thematisiert wird, Stereotype sowohl bedient, als auch unterlaufen werden können. Im besten Falle bedeutet hierbei Inklusion in Erweiterung von I. Bosses Ausführungen in seinem Beitrag zur „Bewusstseinsbildung durch Fernsehen“, dass Menschen mit Diversitätsmerkmalen auch dann auf der Leinwand und dem Bildschirm präsent sind, wenn diese Merkmale dramaturgisch gar keine Rolle spielen (S. 134f.).

Johannes Weber

doi.org/10.31244/zep.2020.04.10

Damm, A. (2018): Was wird aus uns? Nachdenken über Natur. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag. 18,00€ & Unwin, M./Desmond, J. (2019): Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer. 16,99€

Schon früh zeigen Kinder großes Interesse an der Natur und äußern dieses in Fragen. Die im Folgenden vorgestellten Bilderbücher, die beide für den deutschen Jugendliteraturpreis 2019 nominiert waren, greifen viele dieser Fragen auf, geben vereinzelte Antworten und wollen zum vertieften Nachdenken anregen.

In ihrem Buch „Was wird aus uns?“ gelingt es der Autorin Antje Damm durch die geschickte Kombination aus herausfordernden Fragen und Bildern zum Nachdenken über Natur, Umweltschutz und die eigene Rolle darin anzuregen. Die Fragen sind dabei stets kurz und prägnant formuliert. Die Bilder – teilweise Fotografien, teilweise Illustrationen, Symbole oder Grafiken – bieten den Rezipierenden einen konkreten Zugang zu diesen Fragen: Auf den ersten Blick leisten die Bilder einen Denkanstoß, der zum Verstehen der Fragen beiträgt. Auf einen zweiten Blick ergeben sich durch das intensive Betrachten der Bilder weitere Möglichkeiten zum Assoziieren, Philosophieren, Diskutieren und Reflektieren. Die Fragen sind dabei so abwechslungsreich wie die Gestaltung der Bilder: Teilweise philosophisch – „Sind Menschen auch Tiere?“ (S. 20f.) – teilweise humorvoll – „Kann man mit einer Topfpflanze befreundet sein?“

(S. 84f.). Zu einigen Fragen stellt die Autorin Hintergrundinformationen bereit. Zum Impuls „Sind giftige Pflanzen böse?“ (S. 88f.), wird die Leserin bzw. der Leser beispielsweise über den hochgiftigen Fingerhut aufgeklärt. Obwohl bereits zwei seiner Blätter eine tödliche Wirkung erzielen können, wird er auch zur Behandlung von Herzerkrankungen herangezogen. Auf diese Weise präsentiert das Buch den Kindern keine „Lösung“ zur Frage, es gibt ihnen vielmehr einen weiteren Denkanstoß zum differenzierten Weiterdenken. Eine noch stärkere Involvierung erfolgt bei den Fragen, die die (kindlichen) Rezipierenden direkt adressieren: „Wo in deinem Leben hat Naturschutz keinen Platz?“ (S. 70f.). Auf diese Weise verlässt das Buch einen allgemeinen Kontext und baut einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Kinder auf. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass es auf die gestellten Fragen nicht die eine richtige Antwort gibt: im Gegenteil – die Fragen zeichnen sich durch mehrdeutige Perspektiven aus, die zum Austausch darüber anregen. Das von Mike Unwin verfasste und von Jenni Desmond illustrierte Sachbuch „Wanderungen“ berichtet von den unglaublichen Reisen der Tiere. Die Leserin bzw. der Leser begleiten auf jeweils einer Doppelseite insgesamt zwanzig Tiere bei ihren Wanderungen über viele Kilometer – manchmal über ganze Kontinente hinweg. In einem kurzen informativen Text erhalten die Rezipierenden zunächst Informationen zum Tier selbst und zu seiner Wanderroute. Dabei gelingt es, mit einfachen Sätzen, Bilder von den wandernden Tieren im Kopf der Leser/-innen entstehen zu lassen. Der Fokus liegt jedoch auf den großflächigen Illustrationen: diese greifen zentrale Aspekte des Textes auf, zeigen die beschriebenen Tiere bei ihrer Wanderung und unterstützen somit die Vorstellungsbildung der Kinder. Um in diesem Buch die Lesenden gleichfalls stärker in das Geschehen mit einzubinden, werden diese an einigen Stellen auch persönlich angesprochen. So heißt es beispielsweise „Brrrr! Du bist mitten in der Antarktis“ (S. 8), wenn die Wege der Pinguine beschrieben werden, oder „Stell dir vor: Du bist auf einer tropischen Insel und liegst am Strand, da landet eine Libelle auf einem deiner Flipflops“ (S. 20), sobald die Reise der Libellen präsentiert wird. Auf der abschließenden Doppelseite werden alle beschriebenen Wanderrouten auf einer Weltkarte noch einmal bildhaft zusammengefasst.

Beide Titel verfolgen das gleiche Ziel: sie wollen Kinder auf subtile Art zu einem reflektierten Handeln und Umgang mit der Natur auffordern. Sie gehen dabei aber denkbar verschieden vor: Antje Damms Nachdenkbuch stellt Fragen und versucht dadurch, zu einem Reflektieren über Natur, Leben und Umweltschutz anzuregen. Durch Informationen und potentielle Antworten, die sich vereinzelt im Buch finden, versucht sie, möglichst objektiv zu formulieren, um keine Meinung aufzuoktroieren, sondern ihrer Rolle als Impulsgeberin treu zu bleiben. „Wanderungen“ dagegen arbeitet mit der Emotionalisierung der Rezipierenden: die wandernden Tiere werden vorgestellt. Ohne sie künstlich zu anthropomorphisieren, wird von menschenähnlichen Verhaltensweisen berichtet. Die Leser/-innen werden teilweise direkt angesprochen, der Text entwirft konkrete, beinahe romantisierte Bilder der tierischen Wanderungen, die durch die Illustrationen gelungen unterstützt werden. Zusammenfassend eignen sich beide Bilderbücher auf ihre jeweils eigene Art hervorragend, um mit Kindern gemeinsam über Natur nachzudenken: Sowohl zuhause als auch im schulischen Kontext.

Laura Mogl und Sebastian Tatzel

doi.org/10.31244/zep.2020.04.11

Schlaglichter

Podcast „Global gedacht“ (red.): Der Verein Masifunde Bildungsförderung e. V. veröffentlicht seit März 2020 den Podcast „Global Gedacht!“, der Themen des Globalen Lernens, der Entwicklungszusammenarbeit und -politik behandelt. Mit verschiedenen Expert/-innen als Gäste, aus Bereichen der Nichtregierungsorganisationen, Politik und Zivilgesellschaft werden aktuelle Entwicklungen und Projekte diskutiert und kritisch beäugt. Tiefgründige Inhalte werden spannend und verständlich vermittelt und sprechen so die Zielgruppe (junger) Erwachsener an. Die Hörer/-innen lernen mittels des Podcasts, eigene Denkgewohnheiten zu hinterfragen und ihre Rolle in der Welt zu reflektieren. Der Podcast „Global Gedacht!“ wird von Masifunde Bildungsförderung e. V. produziert und durch Brot für die Welt und den Katholischen Fonds gefördert. Zu finden ist der Podcast auf Spotify, iTunes, Deezer, Player FM und der Masi-Website.

Neue NachhaltICH-App des BMZ (red.): Das Motto der App lautet „NachhaltICH spielen, zusammen gewinnen“. Die App soll Nutzer/-innen spielerisch an nachhaltige Themen heranführen, wobei es möglich ist, sich mit Freund/-innen zu vernetzen und für eine nachhaltigere Welt zu sorgen. Das Ganze funktioniert über verschiedene Challenges: beispielsweise der bewusste Verzicht auf Plastiktüten und -verpackungen oder einen Baum pflanzen. Die Aufgaben haben unterschiedliche Komplexitätsstufen, die entsprechend in der App belohnt werden. Absolvierte Challenges werden in einem Punktesystem honoriert. Die NachhaltICH-App knüpft an der Agenda für 2030 der SDG's (Sustainable Development Goals) an und ruft jeden und jede dazu auf, an der Erreichung der SDGs mitzuarbeiten und das Leben nachhaltiger zu gestalten. Im App- oder Google Play-Store kann die App heruntergeladen werden. Weitere Informationen unter: <https://www.nachhaltich-app.de/>

Vielfalt bildet – Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten (red.): Ziel des 2020 angelaufenen Projekts „Vielfalt bildet!“ der TU Darmstadt ist es, angehende Bildungsmultiplikator/-innen, Lehrkräfte und Pädagog/-innen für Rassismus zu sensibilisieren. Hochschulen, als Bildungsinstitutionen mit einer Unterrepräsentation von People of Color und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, haben als vernetzte Institutionen Teil an der strukturellen Reproduktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit. Gleichzeitig verfügen sie auch über das Potenzial, Diskursansätze zu liefern, die die vorhandenen sozioökonomischen Verhältnisse, Narrative und Vorurteilsstrukturen in Frage stellen. Mehr Informationen unter: https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/projekte_1/projekt_vielfalt_bildet_/index.de.jsp

Errungenschaften Afrikas (red.): Das Welthaus Bielefeld bietet die Möglichkeit in seinem Fortbildungsmodul „Errungenschaften Afrikas“ die Möglichkeit, Lernmaterialien und Medien für einen erweiterten Blick auf Afrika kennenzulernen. Das Ziel der Fortbildung ist es, dass Referent/-innen

für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit der neuen Bildungsbag Einfluss auf die entwicklungspolitischen Deutungsmuster junger Menschen nehmen können. Die Tasche enthält didaktische Materialien und Medien die dazu beitragen sollen, einen erweiterten Blick auf Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft zu schaffen. Für junge Menschen der Sekundarstufe I/II und Erwachsene sind eine Vielzahl an spannenden Spielen und Methoden konzipiert, mit denen die Inhalte interaktiv thematisiert werden. Die Bildungsbag kann über das Welthaus Bielefeld erworben werden. Weitere Infos unter <https://www.welthaus.de/bildung/errungenschaften-afrikas/>

Koffergeschichten zu Global Citizenship (red.): Auf der Website von Transgermania erscheinen kurze Geschichten mit diversen Hintergrundmaterialien, die vielfältige Anregungen zum Weiterdenken bieten und wegweisend für die pädagogische Praxis auf dem Weg in eine nachhaltige und friedliche Weltgesellschaft sind. Dabei orientieren sich die Hörgeschichten an den Schlüsselfragen über Transformation und transkulturellem Leben. Da unser Alltag von einer steten Dynamik von diversen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen geprägt ist, führt dies zu kultureller Vernetzung, Mischung und Vielfalt auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene. Hier knüpfen die Hörgeschichten an, die unter anderem dazu beitragen sollen, (welt-)gesellschaftliche Herausforderungen wie zum Beispiel den Klimaschutz, kooperativ und kulturübergreifend als Teil der Weltgemeinschaft erfolgreich zu bewältigen. Die Hörgeschichten können unter www.global-citizenship.blog/transgermania angehört werden.

Handbuch „Afrika gibt es nicht“ (red.): Das Handbuch ist das Ergebnis des gleichnamigen Projekts „Afrika gibt es nicht“ des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben e. V. in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Bremen. In dem Projekt haben sich Multiplikator/-innen der politischen Bildung, Nichtregierungsorganisationen und afrikanische Wissenschaftler/-innen zusammengefunden, um Beiträge zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit zu konzipieren, die die kritische Reflexion und die Fähigkeit, eigene Denkgewohnheiten in Bezug auf Afrika zu hinterfragen, fördern. Das Projekt wurde von Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit gefördert. Weitere Infos unter: <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/einleitung/>

Filmprogramm „Afrika – Partner im Süden“ (red.): Im Projekt „Afrika – Partner im Süden“ der Landesmediendienste Bayern steht methodisch das Medium Film in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Mittelpunkt. Im Fokus des Projektes steht der Kontinent Afrika, dessen Bild häufig von Armut und Unterentwicklung einseitig geprägt ist. Dabei ist die Realität der Länder des Kontinents sehr viel differenzierter, was die Vielfalt des Filmangebots Landesmedien-

Schlaglichter

dienste Bayern deutlich macht. Durch das Projekt sollen bayernweit und dezentral Veranstaltungen zum Thema angeregt oder selbst realisiert werden. Ziel ist es, dass Akteur/-innen in Ihrer Bildungsarbeit durch die Landesmediendienste in Bayern unterstützt werden, indem eine gute Filmauswahl geboten und die eigene Recherche und Beschaffung erspart wird. Die Website ist abrufbar unter: <https://www.mediendienste.info/aktuelles/index.asp>

„Unternehmen Biologische Vielfalt 2020“ (red.): Im Rahmen von „Unternehmen Biologische Vielfalt 2020“ engagieren sich das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) mit dem Bundesamt für Naturschutz (BfN), Wirtschaftsverbänden und Naturschutzorganisationen für eine Trendwende beim Verlust der biologischen Vielfalt. Das Unternehmen besteht aus einer Aktions- und Dialogplattform. Im Rahmen der Aktionsplattform werden konkrete Aktivitäten angestoßen, begleitet und veröffentlicht. Es wurde dazu aufgerufen, selbst Aktivitäten einzureichen. Diese sollten zu einem der folgenden fünf Aktionsfelder, wie Information, Kommunikation und Netzwerkbildung, biologische Vielfalt im Nachhaltigkeitsmanagement, Naturschutzrecht, Standardisierung und Marktintegration sowie der Finanzierung von Naturschutzprojekten in Kooperation mit Unternehmen beitragen. Mehr Informationen unter: <https://biologischesvielfalt.bfn.de/unternehmen-2020/aktionsplattform.html>

CULPEER4Change Quiz zu den SDGs (red.): Das Netzwerk CULPEER4Change hat ein SDG-Quiz entwickelt, von dem es zu jedem SDG (Sustainable Development Goal) ein eigenes Quiz gibt. Das Quiz kann in drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen gespielt werden: Einsteiger, Fortgeschritten und Experte. Es kann alleine, in Gruppen, gegen- oder miteinander gerätselt werden. Am Ende des Quiz gibt es Erläuterungen zu den richtigen Antworten und weiterführendes Material zu jeder Frage. Für den Einsatz der Quizze im Unterricht werden didaktische und methodische Hinweise sowie ergänzendes Material gegeben. Unter folgendem Link können nähere Informationen abgerufen werden: <https://culpeer-for-change.eu/quiz/de>

Das grüne Klassenzimmer (red.): Gefördert von der Stiftung Umwelt und Entwicklung Nordrhein-Westfalen bietet das grüne Klassenzimmer auf der Landesgartenschau Kamp-Lintfort 2020 einen außerschulischen Lernort rund um die Thematik „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Die Kurse für Kitas und Schulen können als Ergänzung den Unterricht bereichern oder unabhängig vom aktuellen Unterricht genutzt werden. Die Basis dafür bieten die SDGs (Sustainable Development Goals), in denen verankert ist, dass allen Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die eine globale, nachhaltige Entwicklung in den 3 Dimension (Soziales, Umwelt und Wirtschaft) sicherstellen. Weitere Infor-

mationen unter: <https://www.kamp-lintfort2020.de/veranstaltungen/gruenes-klassenzimmer/>

Internationale digitale Konferenz zu Handlungsansätzen der Friedensarbeit (red.): Vom 7. bis 9. Oktober 2020 fand digital die internationale Konferenz zum Thema weltweite Friedensarbeit statt. Die Konferenz thematisierte vier Themenblöcke, bei denen in verschiedenen Workshops unterschiedliche Aspekte der Friedenthematik beleuchtet wurden. Weitere Informationen unter: <https://www.bistum-aachen.de/Weltkirche-im-Bistum-Aachen/aktuell/nachrichten/nachricht/Selig-die-Frieden-stiften/?instancedate=1599733228000>.

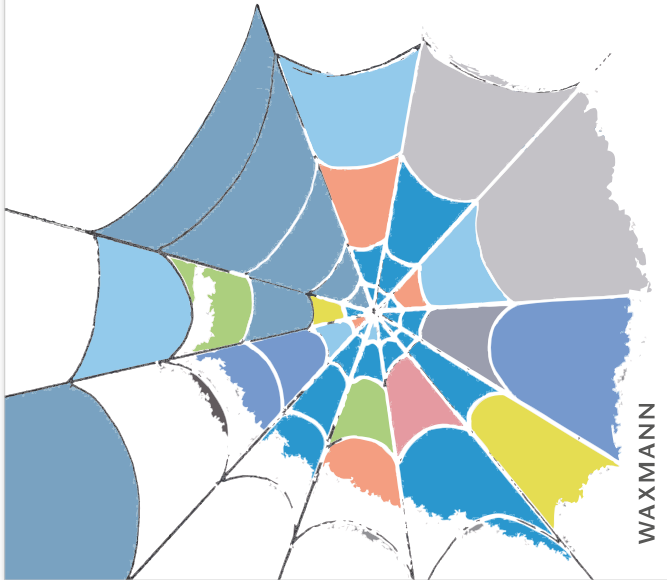
Kampagne europäischer NROs zu sozial gerechter Klimawende (red.): Das Projekt „Game on! Don't let climate change end the game!“ ist eine Initiative von europäischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) aus acht verschiedenen Ländern. Die Kampagne wurde gestartet, um die globale Jugend zu mobilisieren und auf die Bedrohung durch den Klimawandel zu reagieren. Mit der spielerischen Herangehensweise werden drei thematische Schwerpunkte gesetzt: Erhalt der Biodiversität, Anpassung und Milderung sowie soziale Klimagerechtigkeit. Um dem spielerischen Anspruch gerecht zu werden, entwickelt die Kampagne „Game on“ Brettspiele, Geocaching, Museumsausstellungen oder Theaterstücke. Mit den Aktionen und Materialien soll ein Bewusstsein für Probleme und Lösungsansätze des Klimawandels geschaffen werden. Der deutsche Partner der Kampagne ist die Christliche Initiative Romero e. V. Weitere Infos unter: www.ci-romero.de/game-on

Projekt „Faire Schulklasse – Klasse des Fairen Handels“ (red.): Jährlich wird in Kooperation mit der Fairtrade Initiative Saarbrücken/Saarland (FIS) an Schulklassen und Kurse aus Deutschland und Frankreich die Auszeichnung „Faire Schulklasse – Klasse des Fairen Handels“ übergeben. Um „Faire Klasse“ zu werden, müssen sich die Schüler/-innen mit Themen des fairen Handels auseinandersetzen. Dazu sollen sie Faire Aktionen durchführen, beispielsweise ein thematisch passendes Theaterstück aufführen oder fair gehandelte Produkte für das Schulfrühstück verwenden oder sich auch außerhalb der Schule für Projekte des Fairen Handels engagieren. Das Projekt leistet einen wichtigen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Saarland, weil Schüler/-innen selbst als Botschafter/-innen des Fairen Handels aktiv werden können. Weitere Infos unter: www.saarland.de/mbk/DE/aktuelles/medieninformationen/2020/PM_2020-07-01-FaireKlasse.html

Monika Gonser, Karin Zimmer,
Nicola Mühlhäußer, Danielle Gluns (Hrsg.)

Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung

Kommunikation, Beratung und
gemeinsames Forschungshandeln



Monika Gonser, Karin Zimmer,
Nicola Mühlhäußer, Danielle Gluns (Hrsg.)

Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung

Kommunikation, Beratung und
gemeinsames Forschungshandeln

2020, 288 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4237-5
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830992370

Mit Beiträgen von

Elena Albrecht, Saziye Altundal-Köse, Nabiha Atallah, Holger Bonin, Josh Boyter, Simone Chia-Kangata, Petra Deger, Cordula von Denkowski, Christin Förster, Jana-Andrea Frommer, Danielle Gluns, Monika Gonser, Rolf Hackenbroch, Kirsten Hoesch, Mehmet Kart, Ulrike Krause, Lisa Lachance, Zahide Marquardt-Gültepe, Matthias Mayer, Reinhard Mitschke, Nicola Mühlhäußer, Kirsten Rusert, Gero Scheiermann, Anett Schmitz, Malte Schönefeld, Beatrice Schlee, Anna Schrimpf, Patricia M. Schütte, Raphaela Schweiger, Margit Stein, Michael Ungar, Lisa Veyhl, Kai Weber, Dominik Weigand, Mone Welsche, Andreas Werner, Karin Zimmer

Der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird aktuell häufig thematisiert: Wie lässt sich Transfer konzeptualisieren und systematisieren? Wie kann ein solcher Transfer konkret aussehen? Was sind Beispiele für Transfer in der Fluchtforschung und was wird aus Beispielfällen sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis ersichtlich?

In diesem Buch wird Transfer zunächst im Sinne einer Wissensmobilisierung konzeptualisiert: als Kommunikation, Beratung oder kooperatives Handeln und Forschen. Daran anschließend greift der Band die Fluchtforschung als Themenbereich heraus und die Autorinnen und Autoren diskutieren Transfer etwa aus Sicht der verschiedenen Bildungsbereiche, der Sozialen Arbeit und der öffentlichen Verwaltung. Fallbeispiele und Erläuterungen bieten einen Einstieg in das Thema und machen Transfer auch außerhalb der eigenen Fachperspektive verständlich. Interviews mit Akteur*innen aus der praktischen Arbeit ergänzen die Beiträge.

Der Sammelband richtet sich an alle, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Themenkreisen Transfer und dem Ankommen und der Teilhabe von Geflüchteten beschäftigen – an Entscheidungstragende in den Kommunen und Ländern, Forschende und Forschungsfördernde, Geflüchtete, Ehrenamtliche und Akteur*innen aus der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft.