

- | | | |
|---------|----|--|
| Themen | 4 | Anna Deutschmann
Institutionalisierung und Transformation:
Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen |
| | 10 | Jana Costa & Elena Wittmann
<i>Fridays for Future</i> als Lern- und Erfahrungsraum:
Befunde zu den Beteiligungsformaten, den Motiven und der
Selbstwirksamkeitserwartung der Engagierten |
| | 16 | Antje Daniel
Contesting and reshaping learning spaces: Students' activism in South Africa |
| | 22 | Katarina Roncevic & Micha Pallesche
Aktivismus und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule?
Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Aktivismus der
Schüler/-innen |
| Porträt | 27 | Jonas Schröder
Lernen im Aktivismus: Ein Erfahrungsbericht |
| VENRO | 29 | Was zeichnet gute Bildungsarbeit aus? – Die neuen VENRO-
Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit bieten
Orientierungshilfe |
| VIE | 30 | Mit „Reflectories“ zukunftsfähige Kompetenzen erwerben |
| | 31 | Zwischen traditioneller und moderner Medizin?
Internationale Studierende diskutieren Herausforderungen in der weltweiten
Gesundheitsversorgung |
| | 32 | Webinarreihe: Evidenzbasierung im Globalen Lernen |
| | 33 | Rezensionen |
| | 38 | Schlaglichter |

Anna Deutschmann

Institutionalisierung und Transformation: Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen

Zusammenfassung

Wie die derzeitige Corona-Pandemie verdeutlicht, zeichnen sich Krisenzeiten durch ihren spezifischen Charakter und die damit verbundene gesellschaftliche und politische Bearbeitung, durch eine besondere Dynamik, aus. Oft tritt auch verstärktes oder stärker sichtbares zivilgesellschaftliches Engagement auf, welches wiederum mit weiteren gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen kann, wie beispielsweise Proteste oder Demonstrationen und die damit ausgelösten Anstöße zu politischen oder medialen Debatten. Die Akteur/-innen, wie derzeit zum Beispiel die Fridays-for-Future-Bewegung, sind für gezielten Wandel wichtig, aber auch organisationale Strukturen und der Kontext (Gelegenheitsstrukturen), die zivilgesellschaftliches Handeln (mit-)bestimmen. Welche Bedeutung haben soziale Bewegungen für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung und inwiefern können sie als gesellschaftliche und individuelle Lern- und Bildungsräume verstanden werden?

In diesem Beitrag wird, in Anschluss an die Darstellung zentraler Theoriestränge sozialwissenschaftlicher Bewegungsforschung, illustriert, wie gesellschaftliche Transformation und Engagement auch als aufeinander bezogene Lern- und Bildungsprozesse in und von Bewegungen verstanden werden können. Dies wird anhand der Ökologiebewegung und der Fridays-for-Future-Bewegung aufgezeigt.

Schlüsselworte: *Klimakrise, Fridays for Future, Bildungsprozesse, Lernräume, soziale Bewegungen*

Abstract

The corona-pandemic demonstrates that times of crisis are characterized by their specific dynamic especially through their social and political processing. They are often accompanied by an increased or more visible civil society engagement. This can result in further social changes, such as protests or demonstrations resulting in political or media debates. The actors involved – e. g. the current Fridays for Future movement – are important for the targeted change, as well as the organizational structures and the context (opportunity structures) that determines civil society actions.

What significance do social movements have for sustainable (social) development and to what extent can they be understood as social and individual learning or educational spaces?

In this paper, I present central theoretical strands of the research on social movements and their development. Then I focus on the associated learning and educational processes in and for movements and the actors involved. The example of ecological movements and Fridays for Future illustrates how social transformation and individual engagement and learning are related to one another.

Keywords: *Climate Crisis, Education, Fridays for Future, Social Movements*

Einleitung

Gerade *Krisenzeiten* zeigen durch ihren spezifischen Charakter und der damit verbundenen erforderlichen gesellschaftlichen und politischen Bearbeitung eine besondere Dynamik. Die Corona-Pandemie und deren politische und gesellschaftliche Be- und Verarbeitung sind ein aktuelles Beispiel dafür, wie sich zivilgesellschaftlicher und politischer Aktivismus gegenwärtig konstituiert oder verändert: So rief die noch junge Bewegung der Fridays for Future (FFF) im Jahre 2019 zu wöchentlichen Schulstreiks und großen Demonstrationen (*Klimastreiks*) auf. Aufgrund der politischen Maßnahmen zur Pandemieeindämmung verlagerten die Aktivist/-innen ihre Streiks ins Internet, organisierten Online-Streiks oder Protest-Camps und versuchten mit *coronakonformen* Mitteln ihr Engagement zur Begegnung der Klimakrise zu organisieren. Andere Personen oder Gruppierungen, wie z.B. Coronaleugnende oder Maßnahmenkritisierende, u.a. die so genannten *Querdenker*, brachen dagegen mit den von der Politik verhängten Hygieneregeln oder organisierten sich gegen die Maßnahmen (wie Testungen oder Impfungen).¹ Auch wenn diese in diesem Beitrag nicht näher beleuchtet werden, so verweist die Gegenüberstellung auf eine veränderte oder verstärkte Dynamik im Engagement sowie in den Mitteln und Formen von Protest. Ebenso zeigen gegenüberstehende oder kontroverse Aktivismen eine gesellschaftliche Dynamik auf, welche wiederum weitere ge-

sellschaftliche oder politische Veränderungen einläuten könnte. In diesem Beitrag werden zuerst zentrale Theoriestränge sozialwissenschaftlicher Bewegungsforschung und informeller Lern- und Bildungsprozesse dargestellt. Die Fallbeispiele der frühen Ökologiebewegungen und FFF bieten die Möglichkeit zu zeigen, wie Bewegungen sich transformieren und zugleich einen Ort und Rahmen bieten können, in dem junge Menschen politisch aktiv werden und dadurch selbst Lern- und Bildungsräume durch Aktivismus und Engagement eröffnen. Sie illustrieren, wie gesellschaftliche Transformation und zivilgesellschaftliches Engagement auch als aufeinander bezogene, interdependente Lern- und Bildungsprozesse verstanden werden können.

Sozialwissenschaftliche Bewegungsforschung

Soziale Bewegungen sind seit den 1960er-Jahren – mit den sogenannten *Neuen sozialen Bewegungen* – verstärkt Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung geworden. Darüber, was genau eine soziale Bewegung im Detail charakterisiert, besteht keine Einigkeit (Ahlemeyer, 1989; Amenta, 2002). Dabei ist die Untersuchung des Phänomens stark an ihren historischen Kontext und an gesellschaftliche Kernfragen gebunden. In zahlreichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden soziale Bewegungen recht unterschiedlich definiert, weshalb fraglich erscheint, ob jeweils von dem gleichen Phänomen ausgegangen wird, oder aber, ob der Begriff der sozialen Bewegung vielmehr zu einem Sammelbegriff geworden ist, der vielfältige Formen von kollektivem Aktivismus, oder recht unterschiedliche Formen von Zusammenschlüssen von Akteur/-innen, gleichermaßen beinhalten kann. Die jeweiligen Definitionen bilden den Ausgangspunkt bzw. orientieren die empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Konzeptualisierungen des untersuchten Phänomens. Trotz der Unterschiede in den Definitionen, lässt sich als Kern der meisten Ansätze ein kollektiver Akteur ausmachen, der um gesellschaftlichen Wandel bemüht ist. Ziele, Organisationsgrad, die Dauerhaftigkeit und weitere Eigenschaften sind hingegen in den verschiedenen Definitionen unterschiedlich gefasst. Nach Rucht gelten soziale Bewegungen „als ein auf gewisse Dauer gestellter Versuch mobilisierter Netzwerke von Gruppen und Organisationen, sozialen Wandel durch Protest herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen“ (1994, S. 22f.). Von der Autorengruppe Rucht et al. (1998) wird dezidiert auf den Unterschied zwischen der Forschung zu sozialen Bewegungen und der Protestforschung verwiesen und sie merken an, dass sich soziale Bewegungen zwar oftmals des Protests als Mittel zur Durchsetzung sozialen Wandels bedienen, dass aber Protest nicht unbedingt mit dem Auftreten sozialer Bewegungen verbunden sein muss.

Eine empirische Frage ist, wie das Verhältnis von Protest und sozialer Bewegungen charakterisiert ist, aber auch, wie und was Bewegungen verhilft, erfolgreich sozialen Wandel anzustoßen. Dazu hat die sozialwissenschaftliche Bewegungsforschung theoretische Ansätze entwickelt, die sich auf soziale und politische Akteur/-innen, soziale Bewegungen und ihre Wirkungen, Entwicklungen und Erfolge sehr unterschiedlich und anhand diverser Fragestellungen beziehen. McAdam et al.

(1996) verweisen darauf, dass oftmals nur ausgewählte Aspekte in den Untersuchungen Berücksichtigung fanden. Jeder Ansatz wird im Grunde dafür kritisiert, andere Aspekte zu vernachlässigen oder auszublenden. Eine Herausforderung scheint daher darin zu liegen, die theoretischen Konzepte aufzunehmen, zu kombinieren und zu erweitern und ein umfassendes Verständnis sozialer Bewegungen und ihrer eigenen sowie der gesellschaftlichen oder politischen Dynamik zu erlangen. Im Kontext des Beitrags geht es darum, soziale Bewegungen als Orte von und für Bildung und Lernen zu begreifen, die erst durch die Dynamik und Prozesshaftigkeit als solche in Erscheinung treten.

Transformationsprozesse sozialer Bewegungen

Soziale Bewegungen zeichnet ihre Dynamik und Prozesshaftigkeit aus. Aus sozialen Bewegungen oder aus Teilen derselben können z.B. zivilgesellschaftliche oder politische Akteur/-innen hervorgehen (wie Interessengruppen oder politische Parteien). Ein Beispiel, das den Prozess der Institutionalisierung von Teilen einer Bewegung hin gut illustriert, sind die *Grünen Parteien*, die u.a. aus Umwelt- und Anti-Atomkraftbewegungen oder wie in Österreich aus Bürger/-inneninitiativen hervorgegangen sind.

In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich aus dem Bewegungsmilieu die Partei *Bündnis 90/Die Grünen*, welche sich schließlich im Parteiensystem etablierte (Roth, 1991, S.435). Offe beschreibt diesen Prozess der Institutionalisierung der deutschen *Grünen*: „Socio-political movements as forms of collective action usually start in an institutional vacuum, with no other institutional resources available to them then the usually partly contested legal and constitutional rights of citizens to assemble, communicate, protest, petition, and demonstrate“ (1990, S. 236).

Die Entwicklungs- und Transformationsprozesse sozialer Bewegungen werfen Fragen nach dem Verhältnis der Akteur/-innen und ihrem Kontext, aber insbesondere auch anderen Akteur/-innen auf (wie politischen Parteien oder auch politischen Eliten). Parteien und Bewegungen werden von Rucht als „unterscheidbare, aber gleichwohl aufeinander bezogene Typen kollektiven Handelns“ (1987, S. 297) beschrieben. Ab welchem Grad von Institutionalisierung oder anhand welcher Aspekte soziale Bewegungen nicht mehr als solche bezeichnet werden können, ist keineswegs feststehend.

Das Spektrum reicht von losen oder spontanen Aktionen über strukturiertere Zusammenschlüsse bis hin zu etablierten Social Movement Organizations, sog. *Bewegungsorganisationen*, die von McCarthy und Zald als „complex, or formal, organization which identifies its goals with the preferences of a social movement or countermovement and attempts to implement those goals“ (1977, S. 153) beschrieben wurden. Transformationsprozesse sozialer Bewegungen werden einerseits vom Kontext, andererseits von der Entwicklung der Bewegung und ihrer Akteur/-innen selbst bestimmt.

Die Veränderungen einer sozialen Bewegung können zwar bedeuten, dass sich die Bewegung institutionalisiert und sich zum Beispiel als politischer oder zivilgesellschaftlicher Akteur etabliert (wie eine Partei oder Nichtregierungsorganisation,

NGO), sie kann aber auch deren Zerfall oder Zersplitterung bedeuten, wobei davon Teile oder die gesamte soziale Bewegung betroffen sein können. Diese sei an drei Entwicklungstendenzen erkennbar: am Übergang zu Sekten oder Subkulturen, der Institutionalisierung in Parteien oder Verbänden oder am Übergang in andere soziale Bewegungen (Ebbinghaus, 2008, S.16f.). Das Ende einer sozialen Bewegung bzw. die Transformation hin zu einem anderen zivilgesellschaftlichen oder politischen Akteur hängt damit zusammen, wie soziale Bewegungen als Phänomen definiert werden und welche Faktoren dafür als entscheidend angesehen werden. Es ist dabei aber nicht zuletzt eine empirische Frage, deren Beantwortung in der Analyse von Bewegungen, ihrer Interaktion mit anderen (politischen, zivilgesellschaftlichen) Akteur/-innen und in konkreten gesellschaftlichen Prozessen bzw. Kontexten (Gelegenheitsstrukturen) liegt. Auch die Erhebung empirischer Daten zu Bewegungen steht vor besonderen Herausforderungen, denen sie mit spezifischen Strategien, wie z.B. durch die Befragung von Protestteilnehmenden oder Aktivist/-innen, begegnet. Zusammenfassend sind soziale Bewegungen dynamische Phänomene, die sich nicht nur in ihrer Organisationsstruktur verändern können. Bewegungen als prozesshafte und fluide Phänomene stellen die sozialwissenschaftliche Erforschung vor besondere Herausforderungen und definitorische Fragen.

Die Prozesshaftigkeit von Bewegungen selbst, das heißt, die Entwicklung und potenzielle Transformation oder Institutionalisierung, liegt in einem interdependenten Verhältnis zwischen Bewegung und Akteur/-innen, sowie dem Kontext und den politischen Gelegenheitsstrukturen begründet. Dazu können beispielsweise Allianzen und Verbindungen zu anderen zivilgesellschaftlichen Akteur/-innen zählen. Dadurch eröffnen soziale Bewegungen Räume für potentielle Professionalisierung und Institutionalisierung begleitet von informellen Lern- und Bildungsprozessen der Akteur/-innen.

Soziale Bewegungen als Lern- und Bildungsräume

Verschiedene Faktoren wirken auf die Entwicklung einer Bewegung oder Bewegungsorganisation: z.B. die Ziele der Mitglieder, die Erwartungen und Aussichten innerhalb und außerhalb der Bewegung. Die Akteur/-innen haben neben kollektiven auch subjektive Zugänge, Ambitionen oder individuelle Ziele. Diese sind wiederum innerhalb einer größeren Struktur zu verorten, die von multiplen (wie strukturellen oder individuellen) Faktoren abhängen. Um die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen, der Akteur/-innen, der Organisationsstruktur und ihres gesellschaftlichen und politischen Kontextes sichtbar zu machen, werden diese im Folgenden nicht nur theoretisch, sondern auch anhand konkreter, empirischer Fälle dargestellt.²

Am Beispiel von Umweltaktivismus kann verdeutlicht werden, wie sich einerseits Institutionalisierungsprozessen sozialer Bewegungen vollzogen haben und in der Gründung und Konstituierung von Parteien und NGOs resultierte. Andererseits zeigt es, wie Gelegenheitsstrukturen und aktuelles Engagement durch Aktivist/-innen wie jene der FFF (in anderer Weise z.B. auch Ende Gelände oder System Change, not Climate Change) mit individuellen und kollektiven Transformations- und Bildungsprozessen zusammenhängen.

Obwohl zwischen Bildung und sozialen Bewegungen starke Verbindungen bestehen, wird dieser Zusammenhang bislang eher selten untersucht (Miethe & Roth, 2016, S. 20). Dies liegt auch an den teils unverbundenen wissenschaftlichen Diskursen zu sozialen Bewegungen seitens der Soziologie, Politikwissenschaft oder Sozialpsychologie auf der einen und erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Diskursen zu informellem Lernen und Bildungsprozessen auf der anderen Seite. In der Forschung zu sozialen Bewegungen werden Bildungsprozesse nur selten explizit erwähnt und der dort zugrunde gelegte Bildungsbegriff erschließt sich allenfalls implizit (Miethe & Roth, 2016, S. 20). In der Erziehungswissenschaft wird zwischen den Begriffen des Lernens und der Bildung unterschieden und unter Rückgriff z.B. auf einen transformativen Bildungsbegriff (Koller) argumentiert. Miethe und Roth (2016, S. 21) verstehen Lernen beispielsweise eher als Ansammlung von Wissen oder von Kompetenzen, während der Bildungsbegriff eher als Prozess gerahmt wird, wie Wissen eine neue oder eigenständige Qualität erhält. Der Begriff der Bildung nimmt den Menschen ganzheitlich und nicht ausschließlich als rationale/n Akteur/-in in den Blick. Er legt den Schwerpunkt auf den Prozess der eigenen (inneren) Weiterentwicklung und Selbstdeutung. Bildungsprozesse umfassen so notwendigerweise Lernprozesse, da die Lernfähigkeit die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt.

Lernen und Bildung bedingen sich somit. Zudem können sie sowohl individuelle als auch kollektive Prozesse beinhalten. Zwei Richtungen transformativen Lernens lassen sich nach Singer-Brodowski (2016, S. 15) unterscheiden, wobei beide Richtungen Ansätze der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorien integrieren: die Ansätze transformativen Lernens als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und die Konzepte des transformativen Lernens als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess.

Die Rolle informeller Lernprozesse, als Lernen in konkreten Lebenszusammenhängen (z.B. in Arbeitszusammenhängen oder im politischen oder sozialen Engagement selbst) rückt dabei besonders in den Fokus und es schließen sich Diskurse um deren Funktion und Bedeutung an (Overwien, 2013). Informelles Lernen erscheine nach Overwien (2016, S. 400) nicht als qualitativ besseres Lernen und könne durchaus auch fehlerhaft sein. Es trage oft autodidaktische Züge und die informellen Lernprozesse in sozialen Bewegungen erfolgen zu meist unbewusst, bzw. werden von den Aktivist/-innen nicht unbedingt als Lernen wahrgenommen. Dies, obwohl sie sich durch ihr Engagement etwa Fachwissen zu dem jeweiligen politischen Feld, in dem die Bewegung aktiv ist, aneignen oder soziale Kompetenzen ebenso wie Analyse- oder Medienkompetenzen erwerben. Dadurch entstünde ein erhöhtes Bedürfnis nach organisierten, formellen Lernprozessen (Overwien 2013, S. 6ff.). Es ist aber in seiner Bedeutung für die Subjekte ebenso wie in seiner anregenden und gemeinschaftsstiftenden Funktion von zentraler Bedeutung. Für Protestbewegungen beschreibt Haselwanter (2020, S. 14), dass sich temporäre Fenster für Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns und der dezidierten inhaltlichen Auseinandersetzung ergäben. Ein Charakter von Bildung rücke in den Mittelpunkt, für den weder Vorkenntnisse noch das Alter wesentlich erscheinen, sondern ein integrativer Umgang zwischen allen Beteiligten. Da-

mit treten Möglichkeiten für Bildungsprozesse und -räume in der und durch die Bewegung auf, die Beziehungen zwischen Akteur/-innen unterschiedlicher Generationen innerhalb von Bewegungen zulassen und (Weiter-)Bildungsprozesse auslösen. Soziale Bewegungen, so Miethe (2017), könnten folglich eine Selbstermächtigung bedeuten und identitätsbildend wirken. Durch die Aktivität in sozialen Bewegungen würden Personen direkt Kompetenzen erwerben, die sie z.B. im Studium bzw. auf dem Weg dorthin nutzen könnten: Um die Bewegung aufrecht zu erhalten, müssen die Mitglieder und Sympathisant/-innen die Selbstorganisation vorantreiben und z.B. Veranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit organisieren, sich in Diskussionen einbringen und argumentieren, was mit Kompetenzerwerb einhergeht (Miethe, 2017, S. 36).

Overwien (2013) unterstreicht, ebenso wie Singer-Brodowski (2016), Überschneidungen mit der *Educación Popular* im Sinne Paulo Freires. Mit Blick auf die Interessen lernender Subjekte könne an diese Denktradition angeschlossen werden, insofern die eigene Betroffenheit wie z.B. durch ein Atomkraftwerk oder die Durchführung von Infrastrukturprojekten zur Erkennung *generativer Themen* führe und von dort weiter zu Lernprozessen über Zusammenhänge, zu Kommunikation über die Aktion als kritische Praxis, zur Aneignung von Politikkompetenz, die gemeinsam ohne übliche Lernhierarchien erarbeitet wird. Praxis und Theorie würden so ineinander übergehen, wobei die je für die Argumentationen und für das politische Handeln notwendigen Theorien sich immer wieder angeeignet werden müssen (Freire, 1973; Overwien, 2013, S. 404). Eine Untersuchung Rodemanns (2009) z.B. zeigt, wie sich informelles Lernen gestaltet: Greenpeace-Aktivist/-innen, welche zum Zeitpunkt der Befragung jeweils einige Jahre lang in entsprechende Prozesse integriert waren, gaben an, dass insbesondere kommunikative und auf Umweltfragen bezogene Kompetenzen erworben wurden. Die Studie von Truemann (2013) zeigt, wie Bürger/-inneninitiativen dem/der Einzelnen die Chance zu politischem Lernen und Handeln bieten, das Feld zu politischen Partizipationsformen öffnen, aber auch Alternativen zum Bisherigen zu denken und die Wirksamkeit eigenen Handelns zu erleben. Die Autorin verweist dabei auf utopisches Denken und darauf, über die Kritik am Bestehenden auch zur Entwicklung von Gegenentwürfen zu kommen. Dies weist große Übereinstimmungen mit den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Globalen Lernens auf.

Umwelt und Fridays for Future

Die Geschichte des umweltpolitischen Engagements illustriert Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse und zeigt die individuellen und strukturellen Besonderheiten der FFF in Österreich als Fortführung und Abgrenzung dazu.³ So zählen Klima und Umwelt laut Dolezal (2019) in Österreich zu jenen Themen, die eine besondere Mobilisierungswirkung aufweisen. Ab den 1960er-Jahren kam es u.a. zu Auseinandersetzungen mit postmateriellen Werten und auch das ökologische Bewusstsein für Gefahren und die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen nahm zu (Pelinka, 1991; Gottweis, 1997). Das politische System und die Dominanz von SPÖ und ÖVP wurden herausgefordert, da es den Parteien stetig weniger

gelang, Wähler/-innen zu erreichen (Pelinka, 1991). Den etablierten politischen Parteien standen Aktivist/-innen gegenüber, die sich für mehr Bürger/-innenbeteiligung und die Verankerung von Umweltschutz in der Politik einsetzten (Gottweis, 2000). Zwei Ereignisse und Auslöser für Protest und Widerstand sind in der österreichischen Umweltbewegung von besonderer Bedeutung: Einerseits der Konflikt um das Atomkraftwerk in Zwentendorf im Tullnerfeld und andererseits die Verhinderung des Baus des Wasserkraftwerks in der Hainburger Au, der in der Institutionalisierung des Nationalparks Donau-Auen resultierte. Der Widerstand gegen Zwentendorf wurde von einer heterogenen Protestbewegung getragen (Pensendorfer, 2007). Mit einer Volksabstimmung 1978 wurde letztlich mit einer knappen Mehrheit von 50,47 % gegen die Inbetriebnahme gestimmt (Pelinka, 1985; Gottweis, 1997).

Den zweiten Höhepunkt des umweltpolitischen Engagements markiert die Besetzung der Hainburger Au im Dezember 1984 (Wösendorfer, 1988): Nach einem von der österreichischen Hochschüler/-innenschaft initiierten Marsch mit mehreren tausend Teilnehmer/-innen blieben einige in der Au, um dort Baumrodungen mit Mitteln zivilen Ungehorsams zu verhindern, was von der Polizei in umstrittener Weise beantwortet wurde. Massive Proteste dagegen veranlassten die Regierung schließlich, den sogenannten Weihnachtsfrieden auszurufen, woraufhin die Rodungen beendet wurden und der Nationalpark Donau-Auen entstand (Gottweis, 1997). Durch diese Protestbewegungen angestoßen, konnte Umweltschutz erfolgreich in der Politik verankert und Möglichkeiten der Bürger/-innenbeteiligung geschaffen werden, die Grüne Alternative entstand, welche erstmalig 1986 in den Nationalrat einzog (Dolezal, 2016). Es folgte die Ausdifferenzierung und teilweise Institutionalisierung der Umweltbewegung. Bis in die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts wurde umweltpolitisches Engagement vor allem von Umweltschutzorganisationen, wie Global 2000, WWF Österreich oder Greenpeace getragen. Aktionsgruppen, wie *System Change, not Climate Change!* setzen sich nun zusätzlich seit einigen Jahren mit der Thematik auseinander (Dolezal & Hutter, 2007; Krams & Brand, 2019, S. 12f.).

Nach della Porta und Parks (2013) werden Umweltthemen verstärkt mit dem Terminus der Klimagerechtigkeit verbunden. Auch die FFF fordern (im Vergleich zu früheren Bewegungen) einen radikalen Wandel der (globalen) Klimapolitik, der nicht allein an der Umsetzung umweltpolitischer Maßnahmen ansetzt, sondern mehr die Idee nachhaltiger Entwicklung verfolgt und ebenso auf eine grundsätzliche Transformation der Wirtschaftsweise und Veränderung des Lebensstils zielt. Nach jahrzehntelangem institutionalisiertem umweltpolitischem Engagement kamen mit der FFF-Bewegung, die sich im Dezember 2018 in Wien formierte, wieder Streiks und Proteste in den öffentlichen Raum. FFF Austria versteht sich als Netzwerk von individuellen Akteur/-innen, vorwiegend von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wobei die große Zahl an jungen Frauen unter den Aktivist/-innen auffällt. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/-innen stammt aus der Mittelschicht (Daniel & Deutschmann, 2020; Daniel in diesem Heft) – ähnlich wie bei den Protesten gegen das Atomkraftwerk Zwentendorf.

FFF mobilisierte im Jahr 2019 einerseits freiwillig zu den Schulstreiks, mit Bezug auf die kontinuierlichen Streiks

Greta Thunbergs, andererseits organisiert(e) FFF im Rahmen zivilgesellschaftlicher Bündnisse die Global Earth Strikes. Diese Klimaproteste wurden in über 150 Ländern organisiert und unterstreichen damit auch die globale Dimension der Bewegung. Die FFF-Protteste eröffneten so eine neue Phase in der Geschichte der österreichischen Umwelt- und Klimabewegung. Zwar war die Umweltthematik seit Jahrzehnten bereits ein wichtiger Mobilisierungsauslöser in Österreich, doch gelang es erst den FFF-Prottesten, das Thema Klimapolitik in die breite Öffentlichkeit zu tragen. Greta Thunbergs Streik verbunden mit einer Schulverweigerung inspirierte eine weltweite Welle des Engagements und die nachdrücklichen Forderungen der Schüler/-innen erreichten weltweit mediale Aufmerksamkeit. Die unmittelbar erfahrbar gewordene Problematik (z.B. durch Extremwetterereignisse) spielt dabei ebenfalls eine besondere Rolle, ebenso wie die Unterstützung der Wissenschaft, die für die Bewegung einen zentralen externen Legitimationsanker darstellt (Daniel & Deutschmann, 2020). Die Schuld für ausbleibende Lösungen wird in diesem Kontext recht eindeutig der Politik zugewiesen (Daniel et al., 2020). Im Falle der FFF ging es somit vor allem um Wissensaneignung zu Fragen rund um die Klimakrise und ihrer Folgen, der Entwicklung von Lösungsvorschlägen ebenso wie die Organisation von Öffentlichkeitsarbeit (<https://fridaysforfuture.at/ueber-uns>; <https://fridaysforfuture.at/forderungen>) (s. auch Costa & Wittmann in diesem Heft).

Junge Menschen, die sich bei FFF engagieren, formulieren z.B. in den Medien gut informierte Statements über die Bedeutung und die Wirkung des Klimawandels oder arbeiten an öffentlichkeitswirksamen (Protest-)Konzepten (wie Schul- oder Klimastreiks). Engagement eröffnet so informelle Lernräume, die weitere Bildungsprozesse anregen und zudem formelle (Weiter-)Bildung bewirken können. Damit zeigt sich also nicht nur ein transformatives Potenzial auf der Ebene von Bewegungsstrukturen, sondern ebenso auf der Mikroebene der Akteur/-innen im Sinne transformativer Lern- und Bildungsprozesse, die auch im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebt werden.

Soziale Bewegungen als transformative Lern- und Bildungsräume

Am Beispiel der österreichischen Ökologie- und Umweltbewegung und anhand der neuen Proteste der FFF, lassen sich abschließend Verbindungen zwischen strukturellen Transformationsprozessen und subjektiven und organisatorischen Lern- und Bildungsprozessen aufzeigen. Auf der Ebene der Organisationen zeigten sich im Bereich der Umweltthematik zwei Institutionalisierungsprozesse: zum einen eine Etablierung der *Grünen Partei*, zum anderen die Herausbildung von *Nichtregierungsorganisationen*. Mit den FFF entwickelte sich eine neue (globale) Bewegung, die einerseits lokal verankert ist und ihre Forderungen auch an lokalen bzw. regionalen Projekten anbindet (vgl. <https://fridaysforfuture.at/forderungen>), andererseits eine globale Perspektive auf die Klimakrise einnimmt und der Politik die Einhaltung politischer Abkommen – vor allem der Pariser Klimakonvention – abverlangt.

Innerhalb der Bewegung organisieren sich junge Menschen, lernen dabei selbst über den Klimawandel und seine

Folgen, setzten sich mit wissenschaftlichen Befunden aus der Klimaforschung und politischen Wirkformaten auseinander. Sie fordern politisches und generationsübergreifendes individuelles Handeln ein (ohne einen Generationenkonflikt zu forcieren, vgl. dazu Daniel & Deutschmann, 2020).

Die erarbeiteten Vorschläge und Entwürfe von politischer Gestaltung setzen an jenen anderer Akteur/-innen in der Klima(gerechtigkeits-)bewegung an, streben nach lokaler Verankerung der weltweiten Bewegung und versuchen zugleich die Probleme als globale Probleme zu verstehen. Soziale Bewegungen bieten so einen nach innen und nach außen gerichteten transformativen Lern-Bildungsraum an. Was Truemann (2013) für Bürger/-inneninitiativen beschreibt, kann auch für die FFF-Bewegung festgestellt werden: Sie schaffen einen *Lern-Handlungsraum*, der auch als *Türöffner für politische Partizipation und Bildung* fungiert. In besonderer Weise trifft das auf die zu einem großen Teil noch nicht wahlberechtigten Aktivist/-innen zu, für die das Engagement in besonderer Weise erstes politisches Handeln ermöglicht (de Moor et al., 2020). Zudem haben die FFF, jenseits der bereits etablierten politischen Parteien und NGOs bewirkt, dass Umweltthemen und die Klimakrise globale Aufmerksamkeit erhalten, über generationale und strukturelle Grenzen hinweg. So werden vertiefende Diskurse um (lokale) Maßnahmen und um (globale) Klimagerechtigkeit angeregt.

Im Sinne bildungspolitischer Aufmerksamkeit sollten neben Themen des Bildungsauftrags und der Schulpflicht im Zusammenhang mit den *Schulstreiks* über die Funktion und Bedeutung von Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen wie individuellen Lern- und Bildungsprozessen (in) sozialen Bewegungen reflektiert werden; gerade auch vor dem Hintergrund der Forderungen nach einem Lernen für einen nachhaltigen und gerechten Wandel.

Anmerkungen

- 1 Gaigg, V. et al. (2021): Die Köpfe hinter den „Querdenker“-Demos. Zugriff am 15.01.2021 <https://www.derstandard.at/story/2000123339446/die-koepfe-hinter-den-querdenker-demos>
- 2 An anderer Stelle habe ich herausgearbeitet, wie studentische Bewegungen als studentische Interessenvertretungen institutionalisierten, nunmehr anstelle bzw. zusätzlich zu politischen Agenden (wie der Demokratisierung) von sozialen Aufstiegsaspirationen der Repräsentat/-innen und potenziellen (politischen) Karrieren geprägt sind. Diese Prozesse habe ich rekonstruiert und gezeigt, dass sich über mehrere Generationen die Aspirationen studentischer Aktivist/-innen bzw. Repräsentat/-innen (in institutionalisierten) Strukturen verändert haben und dabei in einem interdependenten Prozess mit der Rekrutierung und Legitimierung (politischer) Eliten stehen (Deutschmann, 2020).
- 3 Diese Darstellung lehnt sich an eine ausführlichere Darstellung der Ereignisse an anderer Stelle an (vgl. hierzu Daniel et al., 2020).

Literatur

- Ahlemeyer, H. W. (1989). Was ist eine soziale Bewegung? Zur Distinktion und Einheit eines sozialen Phänomens. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 175–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0301>
- Amenta, E., Caren, N., Fetner, T., & Young, M. P. (2002). Challengers and states: Toward a political sociology of social movements. *Research in Political Sociology*, 10, 47–83. [https://doi.org/10.1016/S0895-9935\(02\)80018-3](https://doi.org/10.1016/S0895-9935(02)80018-3)
- Daniel, A. & Deutschmann, A. (2020). *Umweltbewegung revisited? Fridays for Future in Wien: Profil und Einstellungen einer neuen Protestbewegung*. Working Paper No. 9.
- Daniel, A., Deutschmann, A., Buzogány, A. & Scherhauser, P. (2020). Die Klimakrise deuten und Veränderungseinfordern: Eine Framing-Analyse der Fridays for Future. *SWS-Rundschau*, 60(4), 365–384.
- della Porta, D. & Parks, L. (2013) Framing-Prozesse in der Klimabewegung: Vom-Klimawandel zur Klimagerechtigkeit. In M. Dietz H. Garrelts (Hrsg.) *Die internationale Klimabewegung: Ein Handbuch* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer.
- de Moor, J. et al. (Hrsg.). (2020). Protest for a Future II: Composition, Mobilization and Motives of the Participants in Fridays for Future Climate Protests on 20.–27. September 2019 at 19 Cities Around the World. Zugriff am 29.06.2020 <https://tinyurl.com/y42r5bm9>
- Deutschmann, A. (2020). *Studierende als Akteure im politischen Wandel Afrikas. Ein Vergleich studentischer Mobilisierung und Organisation in Mali und Kenia 1960-2018*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29878-4>
- Dolezal, M. (2016). The Greens in Austria and Switzerland. In E. Van Haute (Hrsg.), *Green Parties in Europe* (S. 15–42). Abingdon: Routledge.
- Dolezal, M. (2019). *Wogegen Österreich aufbegehrt*. Zugriff am 08.09.2021 <https://tinyurl.com/yxq4xgnb>.
- Dolezal, M. & Hutter, S. (2007). Konsensdemokratie unter Druck. Politischer Protest in Österreich 1975–2005. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 3, 337–352.
- Ebbinghaus, A. (2008). *Die 68er. Schlüsseltexte der globalen Revolte*. Wien: Promedia.
- Gottweis, H. (1997). Neue Soziale Bewegungen in Österreich. In H. Dachs et al. (Hrsg.) *Handbuch des politischen Systems Österreich. Die Zweite Republik* (S. 359–368). Wien: MANZ.
- Gottweis, H. (2000). Politische Mobilisierung, BürgerInnenbewegung und Ansätze zur Ausbildung neuer Organisationsformen von Politik in Österreich. In Forum Politische Bildung (Hrsg.) *Zum politischen System Österreich. Zwischen Modernisierung und Konservatismus*. (S. 60–67). Wien u. Innsbruck: Studien.
- Haselwanter, M. (2020). Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 41.
- Heuwieser, M. (2016). *Geld wächst nicht auf den Bäumen – oder doch? Warum die Natur und deren „Leistungen“ zu Waren gemacht werden*. Berlin: FDCL.
- Krams, M. & Brand, U. (2019). Die Klimakrise: Ursachen, Handlungsansätze und Kritik. In *Informationen zur Politischen Bildung, Umwelt – Klima – Politik*, 45, 2019, 5–14.
- McAdam, D., McCarthy, J. D., & Zald, M. N. (1996). *Comparative perspectives on social movements: political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803987>
- McCarthy, J. & Zald, M. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *The American Journal of Sociology*, 82(6), 149–172. <https://doi.org/10.1086/226464>
- Miethel, I. (2017). Soziale Bewegungen, Bildungsaufstieg und Bildungsreform: fünf Verbindungen von Bildung und Bewegung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 36–38.
- Miethel, I. & Roth, S. (2016). Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(4), 20–29. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2016-0262>
- Offe, C. (1990). Reflections on the Institutional Self-Transformation of Movement Politics: A Tentative Stage Model. In R. J. Dalton & M. Kuechler (Hrsg.), *Challenging the political order: new social and political movements in Western democracies*. (S. 323–350). Cambridge: Polity Press.
- Overwien, B. (2013). Informelles Lernen in politischer Aktion und in sozialen Bewegungen. In *Außerschulische Bildung. Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungstätten*, 3(2013), 247–255.
- Overwien, B. (2016). Informelles Lernen und politische Bildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 399–412.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_38
- Pelinka, A. (1985). Hainburg – mehr als nur ein Kraftwerk. In A. Khol et al. (Hrsg.), *Österreichisches Jahrbuch für Politik 1985* (S. 93–109). Wien: MANZ.
- Pelinka, A. (1991). The Study of Social Movements in Austria. In D. Rucht (Hrsg.), *Research on Social Movements* (S. 230–247). Frankfurt a. M.: Boulder.
- Pelinka, A. (1998). Austrian Political Culture: From Subject to Participant Orientation. In K. R. Luther & P. Pulzer (Hrsg.), *Austria 1945–95* (S. 109–119). Aldershot et al.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429463297-6>
- Pesendorfer, D. (2007). Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik: von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich? Wiesbaden: Springer.
- Rodemann, S. (2009). Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement bei Greenpeace. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 103–112). Leverkusen u. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt.13>
- Roth, R. (1991). Gegen Eliten oder Gegeneliten? Grüne und neue soziale Bewegungen in der politischen Kultur der Bundesrepublik. In: S. R. Klingemann, B. Weßels (Hrsg.), *Politische Klasse und politische Institutionen* (S. 434–465). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94153-4_18
- Rucht, D. (1994). *Modernisierung und neue soziale Bewegungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rucht, D., Koopmans, R., & Neidhardt, F. (1998). Acts of dissent. *New Developments in the Study of Protest*. Berlin: edition sigma. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97316-0_87
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Tentative Stage Model. In R. J. Dalton & M. Kuechler (Hrsg.), *Challenging the political order: new social and political movements in Western democracies*. (S. 323–350). Cambridge: Polity Press.
- Trumann, J. (2013): *Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen, Edition Politik*: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422670>
- Wösendorfer, H. (1988). »Hainburg« – Krise, Konflikt und Planung. In R. Burger, E. Matzner, & A. Pelinka (Hrsg.), *Verarbeitungsmechanismen der Krise* (S. 113–145). Wien: Wilhelm Braumüller.

Dr. Anna Deutschmann

ist Sozialwissenschaftlerin. Ihre Interessen liegen u.a. im Bereich der politischen Transformationen, sozialer Bewegungen, sozialer Ungleichheit und Bildungssoziologie. Sie arbeitet in einer NGO sowie als Lektorin an der Universität Wien.

Jana Costa & Elena Wittmann

Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum: Befunde zu den Beteiligungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung von Engagierten

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Engagement für die Fridays for Future (FFF)-Bewegung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen. Aktives Engagement für die FFF-Bewegung wird als Lern- und Erfahrungsraum verstanden und ausgewählte Befunde einer Online-Befragung (n=194) vorgestellt. Zum einen werden spezifische Charakteristika der FFF-Bewegung mit Blick auf Lern- und Bildungsprozesse skizziert, zum anderen empirische Analysen zu verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten dargestellt. Dabei wird die Vielfalt der Beteiligungsformate und die Motivation der Engagierten näher betrachtet und danach gefragt, ob sich je nach Beteiligungsform Unterschiede in den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung finden lassen. Die Ergebnisse werden weiterführend mit Blick auf potenzielle Lernerfahrungen diskutiert.

Schlüsselworte: *freiwilliges Engagement; Fridays for Future; Motive; Selbstwirksamkeitserwartung; Lernumwelten*

Abstract

In this article, engagement in the Fridays for Future (FFF) movement is examined from an educational point of view. Framing active engagement in the FFF movement theoretically as a learning opportunity, selected findings from an online survey (n=194) are presented. In a theoretical perspective, specific characteristics of the FFF movement are outlined with regard to learning and educational processes. Starting point of the empirical analyses are different possibilities of participation. On the one hand, an insight into the various participation formats is given. On the other hand, it is asked what motivates those involved to work for sustainable development and whether differences in motives and self-efficacy can be found depending on the form of participation. The results will be linked back to the theoretical frame of reference and discussed further.

Keywords: *Volunteering; Fridays for Future; Motives; Self-efficacy Expectations; Learning Environments*

Die Proteste für eine zukunftsorientierte (Klima-)Politik brachten vor der Pandemie zuletzt tausende von Menschen in zahlreichen Ländern auf die Straße. Unter dem Slogan „Fridays for Future“ (FFF) setzt sich die jüngere Generation für eine neue bzw. andere Klimapolitik ein. Es scheint, als hätten insbesondere Schülerinnen und Schüler sowie Studierende in der Protestbewegung eine eigene Form aktiver gesellschaftlicher Partizipation gefunden, die in öffentlichen Diskursen z. T. auch kritisch kommentiert wird (vgl. Reuter, 2020; Haunss, Sommer & Fritz, 2020; Teune, 2020). Mittlerweile liegen erste wissenschaftliche Ergebnisse zu den konkreten Handlungsmotivationen der Teilnehmenden aus der Protest- und Bewegungsforschung vor, welche die Behauptung, dass die Teilnehmenden vorwiegend an den Demonstrationen partizipieren, um nicht am (Schul-)Unterricht teilzunehmen, deutlich entkräften (vgl. Wahlström et al., 2019; Koos & Lauth, 2019). Die Studien zum Themenfeld sind bislang auf die exemplarische Analyse der Proteste in einzelnen (Groß-)Städten begrenzt und vorwiegend auf die Befragung von Teilnehmenden an den Demonstrationen fokussiert.

In diesem Beitrag wird die Perspektive erweitert, in dem das Engagement der Jugendlichen für FFF in seiner Vielfältigkeit näher in den Blick genommen und als Lern- und Erfahrungsraum gerahmt wird. Betrachtet werden nicht nur Teilnehmende an den Demonstrationen, sondern auch diejenigen, die sich aktiv für FFF einsetzen (z.B. in Ortsgruppen). Es werden dazu ausgewählte Befunde einer Online-Befragung (n=194) vorgestellt. Um die spezifischen Charakteristika der Bewegung mit Blick auf potenzielle Lern- und Bildungsprozesse herauszuarbeiten, wird zunächst ein theoretischer Referenzrahmen aufgespannt. Es folgt eine Einführung in den Forschungsstand, die Fragestellungen und eine Beschreibung der durchgeführten Studie. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse zu den Beteiligungsformaten vorgestellt und diskutiert.

Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum

Freiwilliges Engagement für die FFF-Bewegung, welches über eine reine Teilnahme an Demonstrationen hinausgeht, wird in diesem Beitrag als informeller Lern- und Erfahrungsraum verstanden. Nationale und internationale Engagementsforschung zeigt, dass dem freiwilligen Engagement im Allgemeinen weitreichende Effekte zugeschrieben werden (z.B. Braun, 2006; Duguid et al., 2013; Dux, 2018; Elsdon et al., 2002). Verschiedene Studien untersuchen freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum (z.B. Benedetti, 2015; Elsdon et al., 2002; Hansen, 2008) und das Lernen bzw. die (Kompetenz-) Entwicklung innerhalb der Tätigkeiten (z.B. Dux et al., 2009; Göring und Mutz, 2016; Reinders, 2014). Empirisch zeigt sich u.a., dass freiwilliges Engagement die Entwicklung personaler, sozialer, kultureller und instrumenteller Kompetenzen anregt und als ein bedeutender Lernraum, jenseits von Familie und formalen Lernorten, beschrieben werden kann (vgl. Dux et al., 2009). Für die FFF-Bewegung lassen sich spezifische Charakteristika beschreiben, die im Folgenden in der Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse skizziert werden.

Glokale Bewegung

Die FFF-Bewegung führt eine global-lokale Verschränkung eindrucklich vor Augen. Als globaler Klimastreik, der lokal in Ortsgruppen organisiert wird, zeigt sich sowohl im Gegenstand der Proteste selbst als auch in der Netzwerkstruktur der Bewegung die Verwobenheit von globalen und lokalen Prozessen. Für Lern- und Bildungsprozesse im Horizont weltgesellschaftlicher Bildung kann dies die Chance bieten globale Raumbezüge (Robertson 1998, S. 208) sicht- und erfahrbar zu machen, z.B. durch die Entwicklung kollektiver Identitäten lokaler Ortsgruppen in Aushandlung und Abgrenzung zu deutschlandweiten und globalen Gruppierungen (Döninghaus et al., 2020).

Schulstreik im öffentlichen Diskurs

Da die FFF-Proteste als Schulstreik gerahmt sind und damit explizit in Konflikt mit der Schulpflicht stehen, werden für Schülerinnen und Schüler Aushandlungsprozesse bedeutsam. In der Geschichte stellen Schulstreiks zwar kein Novum dar, mit Blick auf klimapolitische Proteste sind sie allerdings eine neue Aktionsform (Rucht & Rink, 2020). Besonders zeichnet die FFF-Bewegung die anhaltende Mobilisierung einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus (Teune, 2020), wodurch ein breiter öffentlicher Diskurs bezüglich des Umgangs mit den Schulstreiks angeregt wurde (Hanschmann, 2019; Goldenbaum & Thompson, 2020). Teilnehmende an den Protesten wie auch Engagierte sind dadurch herausgefordert, ihre Teilnahme zu legitimieren und zu begründen. Da FFF einen Generationenkonflikt proklamiert, werden zudem explizit auch intragenerationale Aushandlungsprozesse angeregt. In der Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse kann der breite öffentliche Diskurs dazu bewegen Stellung zu beziehen und sich intensiv mit der Dringlichkeit des Themas, wissenschaftlichen Grundlagen sowie den eigenen Rechten auseinanderzusetzen.

Gelebte Demokratie

Grundsätzlich stellen die Proteste selbst ein Mittel zur Artikulation bislang vernachlässigter Interessen und Themen dar und sind damit wesentlicher Bestandteil von Demokratie (Sommer et al., 2020). Die basisdemokratische Ausrichtung der Bewegung (Rucht & Rink, 2020) ermöglicht darüber hinaus im aktiven Engagement für FFF die Chance, in den lokalen Ortsgruppen gemeinsam Konsens zu verhandeln und demokratische Entscheidungsfindungen zu erleben. Die unterschiedlichen biografischen Hintergründe und Kenntnisse der Engagierten können dabei als Potenzial für Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer „Tradierung lebensweltlicher Kompetenzen und Werte“ (Dux & Sass, 2005) interpretiert werden.

Spontane Verstetigung

In Reaktion auf den zunehmenden Koordinations- und Organisationsaufwand bildeten sich in der Protestbewegung spezifische Arbeitsgruppen, die sich mit Bereichen wie der (überregionalen) internen Kommunikation, Struktur, Finanzen, Demo-Vorbereitungen usw. auseinandersetzen (Rucht & Rink, 2020). Mit Blick auf Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht diese Ausdifferenzierung und Professionalisierung der Bewegung die Chance, direkt an dem Aufbau von Netzwerkstrukturen und Organisations- sowie Arbeitseinheiten zu partizipieren und eigene Stärken gezielt einzubringen und Verantwortung zu übernehmen.

Digitale Vernetzung

Die FFF-Bewegung führt die Bedeutung digitaler Medien für freiwilliges Engagement deutlich vor Augen, denn die Möglichkeit des weltweiten digitalen Informationsaustauschs hat vermutlich maßgeblich zum Aufbau der globalen Bewegung beigetragen. Das Internet bietet die Möglichkeit, sich orts- und zeitunabhängig zu vernetzen und in Austausch zu treten. Digitale Medien können Arbeitsprozesse (z.B. durch Projektmanagementsoftware) unterstützen und beschleunigen, helfen ortsübergreifende Strukturen zu etablieren und z.B. über soziale Medien Informationen schnell und verhältnismäßig barrierefrei an viele Menschen weiterzugeben. Als Digital Natives ist gerade die junge Generation mit den Potenzialen des Internets vertraut (vgl. Hurrelmann & Albrecht, 2020). Das Engagement in der digital vernetzten Bewegung kann die Chance bieten digitale Kompetenzen auszubauen, neue Formen des Umgangs sowie vielfältige Unterstützungstools kennen zu lernen und anwenden zu können.

Kreative Gestaltungspotenziale

Ein Merkmal, welches bei der FFF-Bewegung im Vergleich mit anderen Protesten deutlich hervorsticht, ist die Kreativität der Proteste (Teune, 2020). Hinter den vielseitigen und bunten Schildern, den mitreißenden Parolen, Musik mit politischen Botschaften steht ein besonderer Weltzugang, der gerade vor dem Hintergrund kultureller Lern- und Bildungsprozesse an Relevanz gewinnt. In Diskursen kultureller Bildung wird der kreativen Erschließung von Welt ein besonderes Potenzial für

Lern- und Bildungsprozesse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zugesprochen (z.B. Braun-Wanke & Wagner, 2020). Eine nachhaltige Entwicklung bedarf einer kreativen Gestaltungskompetenz, die auch eine sinnlich-ästhetische Dimension einschließt.

Forschungsstand und Fragestellungen

Individuelle Ebene: Merkmale der FFF-Teilnehmenden

Bislang lassen sich auf Basis von einzelnen Befragungen von Protestierenden in ausgewählten Städten erste Ergebnisse zu den Merkmalen der Teilnehmenden an der FFF-Bewegung skizzieren (Sommer et al., 2020; Koos & Lauth, 2020; Willis & Loy, 2021). Die bisherigen Studien zeigen, dass die Demonstrationen in der frühen Phase der Bewegung insbesondere von jungen, gut gebildeten Menschen besucht wurden. Frauen sind überrepräsentiert und nehmen in der Bewegung einen zentralen Stellenwert ein (Sommer et al., 2020). Die Altersstruktur veränderte sich im Zeitverlauf dahingehend, dass zunehmend ältere Personen an den Protesten partizipieren (Koos & Lauth, 2020; Sommer et al., 2020). Mit Blick auf ihre politische Ausrichtung sind die Demonstrierenden überwiegend links eingestellt und zeigen ein relativ hohes und stabiles Vertrauen in demokratische Institutionen (Sommer et al., 2020). Zu den Antrieben von jungen Menschen, sich für die Umwelt einzusetzen, arbeiten Willis & Loy (2021) die Beteiligung von Freunden, die Identifikation mit anderen Engagierten und persönliche Normen und Werte als stärkste Prädiktoren für das aktive Engagement heraus (Willis & Loy, 2021).

Strukturelle Ebene: Die FFF-Bewegung

Rucht & Rink (2020) geben auf Basis von Interviews mit Engagierten erste Einblicke in die Strukturen der FFF-Bewegung. Auch wenn die Bewegung in ihren Anfängen günstige Voraussetzungen für die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit vorfand, bedeutete die logistische Arbeit mit zunehmender Größe einen massiven Zeitaufwand für die Aktivistinnen und Aktivistinnen. Hervorgehoben wird die Unterstützung durch bestehende Gruppierungen (wie z.B. Greenpeace, BUND usw.) und die breiten Vorerfahrungen und Kenntnisse der Engagierten, die zumeist bereits zuvor in Klima- und Umweltgruppen aktiv waren. Die Strukturierungsarbeit (z.B. die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen, Arbeitsteilung, Entscheidungsfindungsprozesse und mediale Repräsentation) wird als (zeit-)aufwendiger (Arbeits-)Bereich beschrieben. Döninghaus et al. (2020) verweisen auf eine konsensdemokratische Gruppenstruktur, welche durch asymmetrische Redeverteilungen und bestehende Wissenshierarchien eingeschränkt wird. Die untersuchten Ortsgruppen weisen hierzu einen bewussten und reflexiven Zugang auf (Döninghaus et al., 2020).

Forschungsdesiderate und Fragestellungen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die empirischen Analysen vorwiegend in der Protest- und Bewegungsforschung verortet sind. Aus bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive finden sich erste theoretische Annäherungen (vgl. Budde,

2020; Hellgermann, 2020; Holz et al. 2021), ein empirischer Zugang zum Feld fehlt bislang. Daran anknüpfend werden in diesem Beitrag *ausgewählte Befunde* vorgestellt, die verschiedene Beteiligungsformen in den Mittelpunkt stellen.

In den Analysen wird (1) nach *verschiedenen Formen der Beteiligung an der FFF-Bewegung* gefragt, die einen Einblick in die vielfältigen Erfahrungen innerhalb des Engagements ermöglichen. In den weiterführenden Analysen wird mit Blick auf die Beteiligungsform zwischen Personen unterschieden, die ausschließlich an den Demonstrationen teilnehmen und Personen, die darüber hinaus bei FFF aktiv sind und z.B. Organisationsarbeit im Hintergrund leisten oder Reden halten.

Es werden (2) *Motive der Teilnehmenden* dargestellt und *Unterschiede in den Motivationen der Teilnehmenden in Abhängigkeit der Beteiligungsform* untersucht, da aus lerntheoretischer Perspektive angenommen wird, dass Motive den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen (z.B. Deci & Ryan, 1993).

Im nächsten Schritt wird danach gefragt, ob sich (3) *Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung der Engagierten in Abhängigkeit der Beteiligungsformate* finden lassen. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann als eine Grundvoraussetzung für Handeln und damit auch für gesellschaftlichen Engagement beschrieben werden. Diese kann demnach in einem Zusammenhang mit einer mehr oder weniger intensiven Beteiligung an der Bewegung stehen (z.B. Bandura, 1997). Positive Korrelationen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Intention, sich aktiv für die Umwelt einzusetzen, ließen sich bereits identifizieren (z.B. Reese, 2020). Es zeigt sich auch, dass die Selbstwirksamkeitserwartung ein Prädiktor von Umweltaktivismus sein kann (Lee et al., 2014; Wallis & Loy, 2021). Während bislang nicht klar zwischen einer reinen Teilnahme an Demonstrationen und dem aktiven Engagement differenziert wurde, wird in diesem Beitrag die Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit verschiedener Beteiligungsformate betrachtet. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind die Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung verschiedener Beteiligungsgruppen interessant, da sie auf mögliche Lern- und Erfahrungsprozesse verweisen können.

Daten, Stichprobe & Erhebungsinstrumente

Daten: Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Online-Befragung (n=194) von Demonstrationsteilnehmenden (n=39) als auch Personen, die sich darüber hinaus aktiv für die FFF-Bewegung engagieren (n=103). Es nahmen auch 29 Personen an der Umfrage teil, die sich nicht an FFF beteiligen.

Stichprobe: Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern (49,7 %), Studierenden (26,67 %), Auszubildenden (3,64 %), Berufstätigen (12,12 %) und Sonstigen (7,88 %) zusammen. Die Teilnehmenden waren durchschnittlich 21 Jahre alt (Min=16, Max=62)¹. In der vorliegenden Stichprobe sind Frauen mit 60,82 % leicht überrepräsentiert. Die Teilnehmenden stammen überwiegend aus gut gebildeten Elternhäusern.

*Erhebungsinhalte:*² Die Form der Beteiligung wurde differenziert erfasst und reicht von einer reinen Teilnahme an Demonstration(en) bis hin zum Engagement in Ortsgruppen, internationaler Vernetzung und der Organisation von Internetkampagnen. Die Teilnehmenden konnten ihre Tätigkeit darü-

ber hinaus näher beschreiben. Für die Abfrage von Motiven wurde, neben einer offenen Abfrage, eine vierstufige Likert-Skala eingesetzt. Theoretisch wird zwischen drei Dimensionen unterschieden, die sich auch faktorenanalytisch abbilden lassen: *soziale*, *selbstbezogene* und *gesellschaftliche Motive*. Die verwendeten Items sind z. T. aus bestehenden Studien übernommen (Sommer et al., 2020; Alberts et al., 2002) und wurden sprachlich angepasst.

Für die Erhebung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (ASWE) wurde das deutschsprachige Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt, welches auf den theoretischen Grundlagen Banduras basiert (Bandura, 1997). Die Skala misst die subjektive Überzeugung, problematische und kritische Situationen aus eigener Kraft und Anstrengung erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In der vorliegenden Stichprobe liegt die interne Konsistenz (Cronbachs alpha) der eindimensionalen Skala bei .82, womit ein ähnlich hoher Wert wie in anderen deutschen Stichproben erzielt werden konnte (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Ausgewählte Ergebnisse

Formen der Beteiligung

In der vorliegenden Studie wurde explizit nach verschiedenen Formen der Beteiligung gefragt (vgl. Abb. 1). Die Ergebnisse verweisen auf ein vielseitiges Engagement der Befragten, welches häufig über die reine Teilnahme an Demonstrationen hinausreicht.

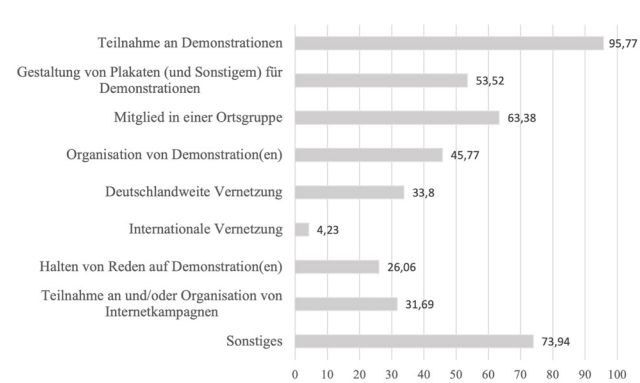


Abb. 1: Formate der Beteiligung in % (Mehrfachangaben möglich);
Quelle: eigene Darstellung

Das Engagement spielt sich überwiegend in den Ortsgruppen ab, wobei die Organisation der Demonstrationen neben der Gestaltung von Plakaten (und Sonstigem) für die Demonstrationen einen zentralen Stellenwert einnimmt. Das Engagement der Befragten umfasst nach eigenen Angaben darüber hinaus vor allem Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Vorträge, Workshops, Pressekonferenzen, Livestreams) sowie die Kommunikation mit und die Vernetzung von verschiedenen lokalen Akteuren (wie z.B. (Kommunal-)Politik, Parents for Future, Umweltgruppen). Gerade von Studierenden wird das Hineinwirken in die Hochschule thematisiert (z.B. in Form von Forderungen an die Hochschulleitung, Vernetzung von transdisziplinärer Wissenschaft, PublicClimateSchool).

Mit Blick auf die eingangs skizzierten Lern- und Erfahrungspotenziale der Bewegung lässt sich festhalten, dass die

internationale Vernetzung in der konkreten Arbeit eine weniger große Rolle spielt als angenommen. Dies spiegelt sich darin wider, dass lediglich 4,3 % der Engagierten angeben, sich mit internationaler Netzwerkarbeit zu beschäftigen. Zudem wird deutlich, dass die ehemals spontane Protestbewegung mittlerweile strukturell ausdifferenziert und in lokalen Arbeitsgruppen organisiert wird. Die Antworten der Engagierten deuten darauf hin, dass der überwiegende Teil der Engagierten in die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit eingebunden ist, wohingegen organisatorische Arbeiten (z.B. Verwaltung von Finanzen) auf wenige Einzelpersonen verteilt ist.

Motive in Abhängigkeit der Beteiligungsform

Für die Darstellung der Motive wurden die beiden Zustimmungskategorien („trifft völlig zu“ und „trifft eher zu“) zusammengefasst. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, erzielen gesellschaftliche Motive die höchste Zustimmung. Die FFF-Bewegung wird also als eine Möglichkeit wahrgenommen, sich aktiv für gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzusetzen und Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse zu nehmen.

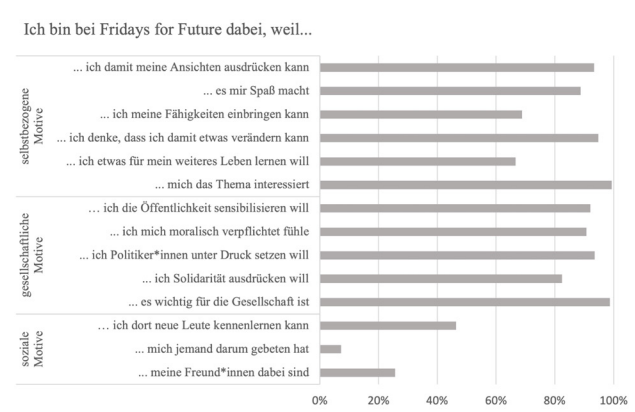


Abb. 2: Motive der Teilnehmenden (prozentuale Darstellung der zusammengefassten Zustimmungskategorien); Quelle: eigene Darstellung

Im nächsten Schritt wird der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Beteiligungsform überprüft, indem aus den intrinsischen bzw. selbstgezogenen Motiven ein Summenscore [6–24] gebildet wird. Unterschieden wird zwischen Personen, die ausschließlich an Demonstrationen teilnehmen und/oder Plakate dafür gestalten, und Personen, die sich darüber hinaus aktiv für FFF engagieren. Diese Differenzierung ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht insofern interessant, als dass angenommen werden kann, dass eine höhere intrinsische Motivation einen fruchtbaren Boden für Lern- und Bildungsprozesse darstellt. Gerade selbstbestimmte und autonome Handlungen, die den eigenen Zielen und Wünschen entsprechen (also intrinsisch motiviert sind) münden in bessere Leistungen, effektiveres Lernen und positive Affekte (Deci & Ryan, 1993) und stellen damit eine optimale Ausgangssituation für Lernprozesse im Rahmen des aktiven Engagements dar.

Es zeigt sich, dass Personen, die ein hohes Engagement aufweisen, höhere Werte in der intrinsischen Motivation ausweisen als Personen, die an Demonstrationen teilnehmen und/oder Plakate hierfür gestalten (vgl. Abb. 3). Die Mittel-

werte der Gruppe der hoch Engagierten sind signifikant höher als die Mittelwerte derjenigen, die lediglich an den Protesten teilnehmen ($t(132) = -2.75, p = 0,00$). Dies ist insofern interessant, als dass in Studien zu den Beweggründen für Umweltengagement bislang insbesondere weniger selbstbestimmte Motive (wie z.B. die Teilnahme von Freundinnen und Freunden und Identifikation mit Anderen) als starke Prädiktoren beschrieben werden (Wallis & Loy, 2021). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kann die höhere intrinsische Motivation an dieser Stelle als wichtige Bedingung für Lern- und Bildungsprozesse interpretiert werden.

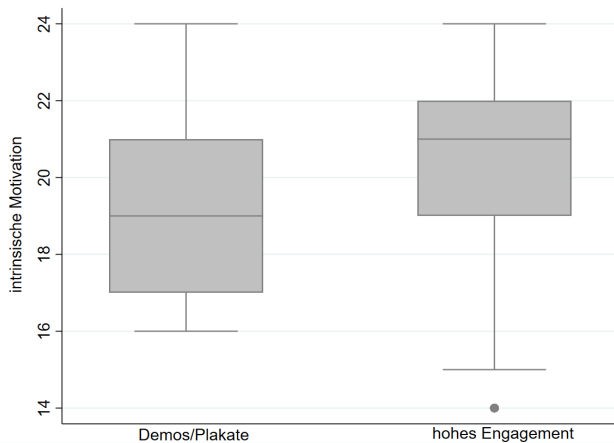


Abb. 3: Intrinsische Motivation differenziert nach Beteiligungsgruppen;
Quelle: eigene Darstellung

Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit der Beteiligungsform

Um zu überprüfen, ob sich die Engagierten mit Blick auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung voneinander unterscheiden, wurde in den vorliegenden Analysen zwischen drei (Vergleichs-) Gruppen unterschieden: Personen, 1) die sich nicht an FFF beteiligen, 2) die lediglich an Demonstrationen teilnehmen und/oder Plakate dafür gestalten, 3) Personen, deren Engagement über eine reine Teilnahme an Demonstrationen hinausreicht (z.B. Beteiligung an einer Ortsgruppe).

Es zeigt sich, dass Personen, die sich nicht an FFF beteiligen im Durchschnitt die niedrigste allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Die höchste Selbstwirksamkeitserwartung zeigen Personen, die an den Demonstrationen teilnehmen und/oder Plakate dafür gestalten. Junge Menschen, die sich über die Demonstrationen hinaus aktiv bei FFF einbringen, haben eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung als die Teilnehmenden an Demonstrationen (vgl. Abb. 4). Die Gruppenunterschiede wurden mit Hilfe eines Kruskal-Wallis H-Test überprüft und erweisen sich als statistisch signifikant ($X^2(2) = 7,081, p = 0,029$).

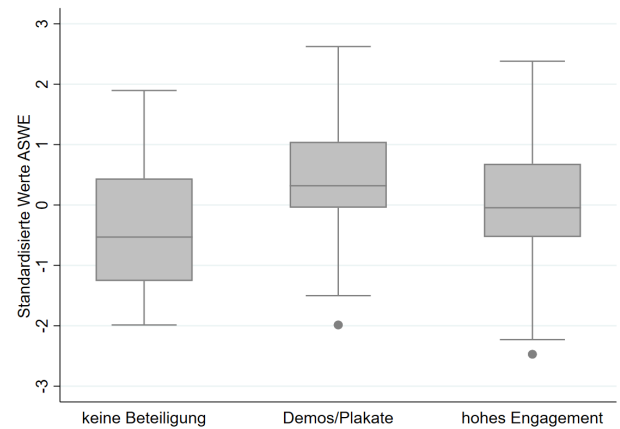


Abb. 4: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (ASWE) differenziert nach Beteiligungsgruppen; Quelle: eigene Darstellung

Diskussion

Die vorliegende theoretische und empirische Annäherung an das Themenfeld ermöglicht eine erste Perspektive auf die FFF-Bewegung als Lern- und Erfahrungsraum, der sich demnach durch unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Wirksamkeitserleben auszeichnet.

Das Engagement für FFF ist vorwiegend lokal verankert, findet in den jeweiligen Ortsgruppen statt und ist eng an lokale Gegebenheiten gebunden. Einen großen Stellenwert nimmt u.a. die ortsspezifische Vernetzung mit unterschiedlichen lokalen Gruppierungen ein. Zentrale Bedeutung haben dabei Kommunikations- und Aushandlungsprozesse, wobei die Auseinandersetzung und Begründung des eigenen Standpunktes in diskursiver Abgrenzung zu anderen Perspektiven gefordert ist. Die höhere intrinsische Motivation der aktiv Engagierten bestätigt vor dem Hintergrund bisheriger Studien (vgl. z.B. Schiefele & Schreyer, 1994) Engagement als fruchtbaren Lern- und Bildungsraum.

Es zeigt sich, dass im Rahmen des Engagements Erfahrungen gemacht werden, die zu einer Veränderung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung führen könnten. Wenngleich die Analysen keine Aussagen zu kausalen Zusammenhängen erlauben, deuten die Gruppenvergleiche darauf hin, dass im aktiven Engagement für FFF-Bewegung, über die Teilnahme an Demonstrationen hinaus, auch Grenzen des eigenen Handelns und Wirkens erfahr- und spürbar werden, was sich in der niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartung der Engagierten widerspiegeln kann. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Beteiligungsformen könnten die inkonsistenten Befunde von Wallis & Loy (2021) zur Selbstwirksamkeitserwartung erklären. Während in ihren Untersuchungen die Selbstwirksamkeitserwartung und die Teilnahme an FFF-Protesten positiv miteinander korrelieren, zeigt sich die Selbstwirksamkeitserwartung in den multiplen Regressionen bei Konstanzhaltung anderer Variablen als negativer Prädiktor für Umweltaktivismus.

Insgesamt wäre es für zukünftige Forschung zum Themenfeld aus bildungswissenschaftlicher Perspektive bedeutend, die Rolle der Schule und eine Verbindung von formalem und

informellem Lernen angesichts der sozialökologischen Krise näher zu betrachten (vgl. dazu z.B. Budde, 2020). Schule und die darin agierenden Lehrkräfte können FFF als Chance rahmen (s. Beitrag Roncevic & Pallesche in diesem Heft), gesellschaftsrelevante Inhalte und Fragestellungen kritisch aufzugreifen.

Anmerkungen

- 1 Aus Datenschutzgründen dürfen nur Personen im Alter von 16 Jahren und älter an der Umfrage teilnehmen
- 2 Neben den hier dargestellten Schwerpunkten wurden soziodemografische Merkmale, die Unterstützung durch das (u.a. schulische) Umfeld sowie Ängste (z.B. Klimawandel, Terroranschläge), geeigneten Maßnahmen gegen die Klimakrise und die Bedeutung verschiedener Ebenen (Politik, Individuum, Wirtschaft, soziale Bewegungen) erfasst.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benedetti, S. (2015). Freiwilliges Engagement – ein bildungsbiografischer Erfahrungsraum. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 38(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0013-1>
- Braun, S. (2006). Soziale und politische Integration durch Vereine? Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. In *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, Teilband 1 und 2* (S. 4498–4508). Frankfurt a. M.: Campus.
- Braun-Wanke, K. & Wagner, E. (2020). *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur, Nachhaltigkeit, Bildung*. Münster u. New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992868>
- Budde, J. (2020). Die Fridays for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule. Ein schulkritischer Essay. *Die deutsche Schule*, 112(2), 216–228. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.02.08>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Döninghaus, L. M., et al. (2020). Kollektive Identität und kollektives Handeln. Wie werden Entscheidungen in Fridays for Future-Ortsgruppen getroffen? In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 147–162). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-007>
- Duguid, F., Mündel, K. & Schugurensky, D. (2013). Volunteer Work and Informal Learning. In F. Duguid, K. Mündel & D. Schugurensky (Hrsg.), *Knowledge economy and education: Volunteer work, informal learning and social action* (S. 17–36). Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-233-4>
- Düx, W. (2018). Zivilgesellschaftliches Engagement. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompensum Kinder- und Jugendhilfe* (S. 179–197). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_7
- Düx, W. & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 394–411. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0147-9>
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2009). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter (2. Aufl., Schriften des Deutschen Jugendinstituts). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91984-3>
- Elsdon, K. T., Reynolds, J. & Stewart, S. (2002). *Voluntary organisations: Citizenship, learning and change*. Leicester: National Organisation for Adult Learning.
- Goldenbaum, M. & Thompson, C. S. (2020). Fridays for Future im Spiegel der Medienöffentlichkeit. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 181–204). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-009>
- Göring, A. & Mutz, M. (2016). Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung im Freiwilligen Sozialen Jahr – Ein Vergleich vier sozialer Tätigkeitsbereiche. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 395–414. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0632-8>
- Hanschmann, F. (2019). Fridays for Future: Versammlungsfreiheit vs. Schulpflicht. Ein Meinungsbild zur aktuellen Situation. *Schulverwaltung Bayern*, 42(7–8), 217–220.
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement: Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haunss, S., Sommer, M. & Fritz, L. (2020). Fridays for Future. Konturen einer neuen Protestbewegung. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 7–14). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-001>
- Holz, V., Kminek, H., Singer-Brodowski, M. & Holfelder, A.-K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 120–139.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2020). Fridays for Future als Sinnbild ihrer Generation. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 227–236). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-011>
- Koos, S. & Lauth, F. (2020). Die gesellschaftliche Unterstützung von Fridays for Future. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-010>
- Koos, S. & Lauth, F. (2019). Die Entwicklung und Zukunft der Fridays for Future-Bewegung. Zugriff am 08.09.2021 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1vspckwsvnogm8>
- Reinders, H. (2014). *Jugend - Engagement - Politische Sozialisation: Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04628-6>
- Reuter, I. (2020). „Fridays for Future“ - über Klimaschwankungen im öffentlichen Diskurs angesichts des Widerstandes junger Menschen gegen den Totalitarismus der Sachzwänge. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(3), 312–323. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0035>
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rucht, D. & Ronk, D. (2020). Mobilisierungsprozesse von Fridays for Future. Ein Blick hinter die Kulissen. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S.95–114). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-004>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1–13.
- Sommer, M., Haunss, S., Gardner, B. G., Neuber, M. & Rucht, D. (2020). Wer demonstriert da? Ergebnisse von Befragungen bei Großprotesten von Fridays for Future in Deutschland im März und November 2019. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 15–66). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-002>
- Teune, S. (2020). Schulstreik. Geschichte einer Aktionsform und die Debatte über zivilen Ungehorsam. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel* (S. 131–146). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476-006>
- Wahlström, M., Sommer, M., Kocyba, P. & De Vydt, M. (2019). *Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities*. Zugriff am 02.08.2021 https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf
- Wallis, H. & Loy, L. S. (2021). What drives pro-environmental activism of young people? A survey study on the Fridays For Future movement. *Journal of Environmental Psychology*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101581>

Dr. Jana Costa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lernumwelten und schulische Bildung am Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Freiwilliges Engagement als Lern- und Erfahrungsraum, Transformations- und Innovationsprozesse in universitärer Lehre, Mixed-Methods-Designs in der empirischen Bildungsforschung.

Elena Wittmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Persönlichkeit am Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozial- und persönlichkeitspsychologische Mechanismen bei Bildungsverläufen, Geschwisterforschung, soziale Ungleichheit.

Antje Daniel

Contesting and reshaping learning spaces: Students' activism in South Africa

Zusammenfassung

Universitäten in Südafrika sind ein Mikrokosmos der Gesellschaft und bieten damit vielfach Anlass für Kritik. Im Jahr 2015 entstand die Studierendenbewegung Rhodes Must Fall, welche Dekolonialisierung forderte. Die soziale Bewegung wurde zu einer der wichtigsten sozialen Bewegungen in Post-Apartheid Südafrika. Während in der Studierendenbewegung die Universität der Grund zur Formation von Protest war, schufen Studierende im Rahmen der Universität einen Raum für transformatives Lernen. Der Artikel untersucht den ambivalenten Raum der Universität: auf der einen Seite als „Zielpunkt der Kritik“ und als Experimentier- und Reflexionsort über die Gesellschaft und gesellschaftlichen Wandel. Auf der anderen Seite ist die Universität ein Ort, an welchem kollektive Lernprozesse entstehen, welche alternatives Wissen kreierten, beispielsweise über Dekolonialisierung, und damit über Diskriminierung, Rassismus und Marginalisierung.

Schlüsselworte: *Transformatives Lernen, Dekolonialisierung, Besetzung, Studierendenbewegung, Südafrika*

Abstract

Universities in South Africa are a microcosm of society and thus offer grounds for criticism. In 2015, the Rhodes Must Fall student movement emerged, which demanded decolonization. This movement became one of the most important social movements in post-apartheid South Africa. While the student movement was formed to protest against the university, students created a space for transformative learning within the frame of the university. This article examines the ambivalence of the university: on the one hand, as a target of criticism and as a space for experimentation and reflection on society and societal change; and, on the other hand, as a space for emerging collective processes of transformative learning which created alternative knowledge, for instance in respect of decolonization and thus also discrimination, racism and marginalization.

Keywords: *Transformative Learning, Decolonization, Occupation, Students' Movement, South Africa*

Introduction

Educational institutions such as universities can be a microcosm of society in that social problems are reflected, and different contingents of knowledge, for instance diverse kinds of disciplinary or epistemic knowledge, are in conflict with each other. Social movements, especially student protests, are crucial because they point to this problem and offer solutions involving ideas for an alternative university and/or society. In so doing, social movements manifest themselves as a learning space. The student protests in South Africa are no exception; they emerged in 2015, when students began to criticize the structural violence at universities in South Africa, including increasing tuition fees, discrimination and racism, a Western-oriented curriculum, and a cultural heritage, which values the colonial past. These different struggles have been summarized under the notion “decolonization” (Daniel, 2021a, b). With the slogans “#Rhodes Must Fall” and “#Fees Must Fall” students addressed the issue of increasing tuition fees and the structural violence behind it (Jansen, 2017, p. 40f.). Poor students and students belonging to the “missing middle class”¹, who are predominantly *black*², became increasingly excluded. The movement grew continuously to become a nationwide movement. These developments culminated in one of the most important social movements in post-apartheid South Africa³. It contributed to the political decision in 2017 that ensured the inclusion of students from poor households by offering free education.⁴

Student protests in South Africa, however, not only demand a radical break with the present system, but also create spaces for alternative imaginaries and for learning (Daniel, 2021b). The notion of decolonization shapes imagination and learning. In placing decolonization at the core of the movement, the students draw on decolonization movements in Africa, as well as American liberation movements or the anti-apartheid movement in South Africa. Both the practice of these movements and related theories are the starting point for the students' learning processes. They created an alternative learning space in order to interrupt everyday university teaching and acquire new knowledge through collective transformative learning. Here, the question arises under what conditions and

in what way did transformative learning shape student protests? In order to address this question, I will base my arguments on an empirical study which I conducted between 2016 and 2018 for the research project “Aspiring to alternative futures: Lived utopia in South Africa”.⁵ I conducted more than 80 biographical and semi-structured interviews and used ethnographic methods such as participant observation. In this article, I consider 15 biographical interviews with students and 13 guided interviews with academics and civil society actors. The uprisings at the universities differed with regard to their size and their demands (Booyesen et al., 2016; Chikane, 2018; Langa, 2017; Nyamnjoh 2016); consequently, I will focus on the student protests at the University of Cape Town (UCT). Due to the students’ demand for self-representation, sufficient space will be given to self-documentations and the interview narratives of students.

The article is structured in four parts: *First*, I will embed the university uprising in the academic debate on learning in social movement studies (section 2). *Second*, I will introduce the UCT as a site of protests and unpack the students’ critiques (section 3). *Third*, I will analyze the concept of learning and the dimensions of transformative learning (section 4). *Fourth*, I will summarize the findings and show how these student protests inspired other activism worldwide.

Learning from the perspective of social movement studies

Educational and social movement theory have been developed independently of each other, although there are studies, which combine the different perspectives (Hall et al., 2011; Scandrett et al., 2010; Miethe & Roth, 2016). Most social movement studies on learning emerged after the so-called “cultural turn” (Kluttz & Walter, 2018, p. 92). In these studies, the curriculum and educational institutions have been analyzed as targets of social movements. Other studies highlight how social movements stimulate learning processes, in the frame of formalized education or as informalized learning, on an individual or a collective basis, or even in social movement schools which offer to teach skills in organizing and protest mobilization (Hall et al., 2011; Miethe & Roth, 2016; Kluttz & Walter, 2018; Zielińska, 2011).

Learning may occur unintentionally, it may be encouraged and focused, or it may be structured as in social movement schools. Learning means the acquisition of existing knowledge or the development of counter-hegemonic knowledge (della Porta & Pavan, 2017; Isaak et al., 2020; Kluttz & Walter, 2018; Scandrett et al., 2010; Sisco et al., 2019). Irrespective of the learning content, it usually contributes to the strategic direction of the movement. For instance, key competencies, such as the ability to organize, discussion and argumentation skills, or sponsoring and management skills, are acquired in order to train people for effective protest organization and mobilization (Scandrett et al., 2010, p. 161). In addition, learning fosters collective identity through a shared understanding and knowledge of discontentment, which creates activism and shared demands (Kigore, 1999; Miethe & Roth, 2016). Thus, social movements draw attention to problems, which are not recognized as such by society, or are not taken sufficiently

seriously. They change public perceptions of the problem and contribute to spreading feelings of discontentment in society. Against this backdrop, I will approach student activism from two perspectives: First, I will show that education itself gives rise to the formation of protests (section 3). Second, I will investigate students’ transformative learning (section 4). Following this understanding of transformative learning, I will investigate in which spaces and under which conditions transformative learning takes place during student protests, and discuss processes of transformative (collective) learning. Collective learning refers to aspects of learning in which student engage in mutual exchange and develop a shaped meaning (Kigore, 1999).

University of Cape Town as a site of student protests

UCT is the oldest and at the same time the leading institution of higher education in South Africa. Founded in the year 1829, as a high school for boys, it grew continuously and became a university shortly before 1900. Today UCT is the top-rated university in Africa (World University Rankings, 2021). Research and teaching at UCT is regarded as ground-breaking and innovative. UCT describes itself as, “an inclusive and engaged research-intensive African university that inspires creativity through outstanding achievements in learning, discovery and citizenship; enhancing the lives of its students and staff, advancing a more equitable and sustainable social order and influencing the global higher education landscape” (UCT Homepage, 2021a).

With 29,000 students and 5,000 academic staff members, UCT is amongst the biggest universities. While UCT has a tradition of academic excellence, a look at history shows that not all South Africans have benefited from it, since for a long time *black* students and academic staff were excluded. Although the university admitted its first *black* students in the 1920s, the number remained low, particularly under the racist regime of apartheid. After the end of apartheid in 1994 and with reference to the “multi-cultural rainbow nation”, the universities opened up to *blacks*. Although their number grew, income, gender and race still determines access to university. Although *black* citizens are the majority in South Africa, they remain underrepresented at UCT. While at most South African universities *black* students were in the the majority (73.7 %) in 2018 (DHET, 2018), the situation at UTC is different. In the year 2014 *white* students accounted for 35.8 %, *blacks* for 29.7 %, *Coloureds* for 15.9 % and *Indians* for 8.1 % (while 12.9 % don’t know in which category they belong) (Ndelu, 2017). Although UCT strives to address past and present injustices (UCT Homepage, 2021b), they still exist.

The students’ protests have addressed the persistence of a culture, which is dominated by *whites*, a *Western*-oriented curriculum, discrimination and *racism*: the continuity of the past in the present and the structural prolongation of apartheid in the memory culture is a point of critique. From the perspective of students, looking at statues such as that of Cecil Rhodes⁶, is a form of “encountering history in the present” and reviving collective trauma (Interview student, 23.03.2017). This is astonishing insofar as this generation of students has been de-

scribed as “born free”, born in the post-apartheid era, and benefited most from the new democracy (Lewis & Hendricks, 2017, p. 9). From the students’ perspective, the vulnerability of being *black* still exists. Therefore, they protested against a heritage culture, which values the colonial past, and a university in which they feel alienated. From the student’s perspective, a welcoming university culture requires a curriculum, which is not predominantly oriented towards *Western* knowledge and pays sufficient attention to the history and culture of the *black* majority or to social needs (Cornell & Kessi, 2017; Kessi & Cornell, 2015). A student complained: “The West is always the starting point from which we articulate ourselves” (Interview student, 23.03.2017).

As a result, students felt that the university is an “unhomely, unwelcoming and exclusionary space” (Interview student, 28.02.2017), which went along with emotions such as alienation, isolation, inferiority, shame or anger. While some students expressed their feelings loudly, and used the spaces offered by the movement to do so, others were overwhelmed by the alienating university and their feelings of shame and inferiority. One student narrated: “Like I shut down, I become completely silent, I don’t know how to interact” (Interview student, 13.09.2018). The alienating university culture also includes *racism*; many students complained about “macroaggression that happens around language, around professionalism, around who knows, who the knower is” (Interview student, 13.09.2018). There is also a prevalence of negative stereotypes in respect of *black* students at the university, such as that *black* people are lazy or unintelligent (Cornell & Kessi, 2017, p. 5).

The students realized that, twenty years after the end of apartheid, the government had failed to keep the promise of a multicultural rainbow nation (Chikane, 2018; Turner, 2019). One student explained: “I think a kind of my illusion of a non-racial society is broken” (Interview student, 11.04.2017).⁷ All these critiques were summarized in the demand for “decolonization” (Daniel, 2021a). Decolonization was used with reference to decolonial movements that have existed in the African context since the 1950s, the *black* power movements in the US, or the anti-apartheid struggles in South Africa, as well as the liberation literature, for instance of Franz Fanon (1963, 1967) or Steve Biko (1978).

Thus, students questioned the “elitist identity” of UCT (Interview student, 23.03.2017), but expected that UCT should take the lead in decolonizing the university (Interview student, 07.09.2018).

In order to achieve their aim, students used manifold tactics, including marches, demonstrations, shutdowns, performances, or occupations. They established counter-hegemonic spaces in which experimentation and learning enacted the imaginary of decolonization (Daniel, 2021b). In particular, the occupation of the Bremner Building offered a learning space. We can thus say that students’ protests took place in a learning environment; they contested the curriculum and university culture, and created a counter-place for transformative learning.

Rhodes Must Fall and transformative learning

Transformative learning was developed by Jack Mezirow (1990) and means gaining a deeper self-awareness, more perspectives, and experiencing a deep shift in worldview, through critical reflection. According to Thomsen (2019) transformative learning consists of transformation of the self and one’s relationship with the world. Kluttz & Walter (2018) distinguish three levels (micro, meso and macro)⁹ of transformative learning. The focus of this article is on the meso-level: the activists transform their knowledge in relation to others and modify their previous position (Kluttz & Walter, 2018, p. 99). Learning on the meso-level fosters collective identity formation, as people learn together. According to Kigore (1999, p. 191), individualized learning theories do not adequately explain collective learning and learning in the context of group dynamics as in social movements.¹⁰

Rhodes Must Fall as learning space

On March 20, 2015 students at UCT occupied the administrative building and maintained the occupation for some weeks. Right at the beginning, students renamed the administrative building Azania house. The Azania occupation was meant to provide a space in which a decolonial imaginary could be developed (Daniel, 2021b), as one student explained, “In those occupations, there was much deeper conversation about how we imagine our society. [...] We just started and notions of decoloniality came into the picture. That we are not here for transformation, we are here for decolonization. Because if societal disease is colonial the only remedy should, therefore, be decolonial” (Interview student, 23.03.2017).

The occupation offered a space for exchange, for the development of imaginaries, and for learning from each other. Flat organizational structures were intended to ensure that a broad diversity of students could be integrated in the learning processes. However, learning encountered limitations due to conflicts amongst students in respect of gender, class, or concerning the Students’ Representative Council (Daniel, 2021a). Beyond this, language barriers hindered learning, as one student commented (Interview student, 16.09.2018). In addition, learning took place in a temporally limited space: it was interrupted by the forceful eviction of the students by the private security agents of the university. Thus, the learning space was fragile.

Transformative learning

While the Azania occupation offered opportunities to acquire skills in movement organization or mobilization (Interview student, 29.09.2017), the focus of collective learning was to reflect on decolonization, and thus on the realization and linguistic expression of experienced discrimination and racism. This form of learning was not about a clear-cut body of knowledge, but rather about acquiring knowledge in order to understand the felt discontent, and thus create meaning for one’s own actions and activism. The students learned how to understand their disorientation in the world, and to express their emotions by listening to each other. A student described

what she learned during the occupation: “I think it was a huge turning point (...) there was a language. (...) I think it is very important to be able to put words to something and be able to explain what you are feeling and to explain what you want” (Interview student, 29.08.2018).

Gaining an awareness of one’s situation, and the language to express one’s experiences, includes unlearning and critical reflection on one’s existing awareness and knowledge, which the Kenyan postcolonial writer Ngugi wa Thiongo has described as “decolonizing the mind” (Interview student, 28.02.2017).

Unlearning in the sense of critical reflection on existing knowledge occurred through readings: students acquired a knowledge of decolonial theory, critical race theory, feminist and queer theory, and political philosophies such as Pan-Africanism.¹¹ The students hosted lectures, reading groups or discussions (Interview academic, 20.08.2018). Even some academics contributed to the acquisition of “alternative” knowledge which was not taught at the university, and which led to critical reflection. The variety of readings, talks and discussions on decolonization led to collective learning, as the main aim was to learn from each other. A student described how she was inspired by another student: “I remember one guy got up, and he talked about Steve Biko and I remember thinking, I need to read the book (...) and that weekend I stayed at home, I read the book and I was crying because what Steve Biko was talking about, he was talking to me about the things that I experienced” (Interview student, 07.09.2018).

Students not only assisted each other in the reading, but listened to each other’s experiences. Thus, students learned about the life of other students. In this transformative learning process, the diversity of students was a benefit: they had different class backgrounds, genders and sexes, and they grew up differently, but they shared experiences of suffering, discrimination and racism. A male student explains how he learned from the experiences of women and queer activists, and consequently changed his mind-set: “We’ll be talking about (...) the experiences of different people in the movement, (...) how my experiences as an African male heterosexual are different from those of someone who is female and heterosexual, and how the movement itself accommodating of certain people and not of maybe queer people (...). And we’ll be speaking about gender issues and about sexuality and just educating each other. So, it becomes a space of learning from each other” (Interview student, 28.09.2018).

Through this process of collective transformative learning, students understood their discontentment, and developed a language to express and recreate their relation to themselves and to the world through the lens of critical decolonial reflection on the university and society. This process helped people to identify themselves as *black* (Interview student, 11.04.2017), but transformative learning also paved the way to developing togetherness. A student described interactions during the occupation, “It becomes a space for community; we eat together, we sing, we dance, we watch documentaries and we debate about them afterwards, we speak about books. (...) It’s a space for learning” (Interview student, 28.09.2018).

Thus, this environment fostered transformative learning: it shaped knowledge, perceptions and meanings, may have

changed attitudes, and had an impact on belonging and identity. Learning also contributed to the development of a shared position and to collective identity (Kigore, 1999). Through learning the boundaries of the movement became clear, too.

Conclusion

“I really felt like (...) I got a better education in 18 months of an activists’ space (...) than I got from university, at the best university of the continent, and I think that’s something to reflect on” (Interview student, 28.09.2018). The occupation created a learning space in which collective transformative learning took place. The experience of this learning is contrasted with the educational experience at UCT, but is actually more consistent with the goals of the university. Because the university did not offer the “right knowledge” from the students’ perspective, students created a counter-hegemonic space. Although the occupiers were violently evicted, students managed to institutionalize their learning, for instance with the Decolonial School. The Decolonial School, organized by students and recognized and hosted by UTC, became a regular offer at UCT, aimed at establishing a forum to think about education and to establish a space for alternative education (Interview student, 13.09.2018).

This student uprising inspired many movements, as the “must fall” notion has been interpreted as a need to break with the present and initiate radical change. Even abroad, the notion of “must fall” has encouraged many activists, and social movements have emerged. Consequently, the learning space of RMF has expanded transnationally. For instance, in Senegal, young people demonstrated against the statue of Louis Faidherbe, a French soldier, claiming that the statue is a continuation of the colonial past in the present (Ndiaye, 2020). Students in Oxford used the slogan for their demand to change the Eurocentric curriculum (Rhodes Must Fall Oxford, 2018). In the Sudanese revolution, the term was used to call attention to the need for radical change and thus a break with the Omar Basir regime (Bishai & Elshami, 2019). The “must fall” movements are also closely related to Black Lives Matter (Harris, 2018). All these movements reveal the importance of informal learning spaces dismantling structures of oppression which constitute the continuation of an undesired past. While the learning process at UCT had its expression in the occupation of Azania house, RMF also stimulated a wider learning process, which centers around discrimination, racism or the curriculum and can stimulate (re)thinking education or educational concepts for the futures we wish to live in. Informal learning in social movements, can thus be an essential complement of formal education.

Notes

- 1 Particularly those students who belong to the increasing middle class tend to be financially excluded. Students who do not qualify for the National Student Financial Aid Scheme because their parents earn too much, but who cannot afford the fees or the costs of living and other expenses, belong to the missing middle class (Jansen, 2017, p. 33).
- 2 *Black* and *white* are used as socially and politically constructed categories of discrimination and racism (for a debate on the use and meaning of this concept, see Vally & Motala, 2018).

- 3 For an overview of the history of activism in South Africa, see Ballard et al., 2006; Duncan, 2016; Robins, 2008.
- 4 For literature on the student protests, see Booyesen, 2016, Platzky Miller, 2019 or Ngcaweni & Ngcaweni, 2018.
- 5 As part of this study, I also investigated activism of the housing movement Reclaim the City and environmental activism of the Green Camp Gallery Project and Oude Molen Eco Village. For further research from this project, see Daniel 2020, 2021a, b.
- 6 Students complain that the Rhodes statue symbolizes the imperial, exploitative system of colonialism and the exploitation of *blacks*.
- 7 Other demands of the students referred to intersectionality (Daniel, 2021a, c), and highlighted structural discrimination which has been expressed through the outsourcing campaign or demands for widespread political transformation (Nieftagodien, 2016).
- 8 Students across the country attempted to occupy buildings (Duncan & Frassinelli, 2015; Manzini, 2017).
- 9 The micro-level refers to acquiring individual skills and knowledge, for instance on how to organize a protest or how to mobilize people. The macro-level investigates how learning interacts with the wider societal context in which the movement operates.
- 10 It is not always clear how to distinguish individual from collective learning. I talk about collective learning here, keeping in mind that individual learning and experiences differ and may be in contrast to collective learning.
- 11 Students also addressed UCT's history of racism, apartheid and the anti-apartheid struggles, as well as the experiences of the US Black Power Movement.

References

- Ballard, R., Habib, A. & Valodia, I. (2006). *Voices of Protest. Social Movements in Post-Apartheid South Africa*. Scottsville: University of KwaZulu-Natal Press.
- Biko, S. (1979). *Black Consciousness in South Africa*. New York: Vintage Books.
- Bishai, L. & Azaz, E. (2019). "We are all Darfur!" – Sudan's Unity Protests Stand a Real Chance. *Time for the West to Step Up*. Zugriff am 02.04.2021 http://arabcenterdc.org/policy_analyses/we-are-all-darfur-sudans-unity-protests-stand-a-real-chance-time-for-the-west-to-step-up/
- Booyesen, S. (Hrsg.). (2016). *Fees Must Fall. Student Revolt, Decolonisation and Governance in South Africa*. Johannesburg: Wits University. <https://doi.org/10.18772/22016109858.6>
- Chikane, R. (2018). *Breaking a Rainbow, building a Nation: The politics behind #MustFall movements*. Johannesburg: Picador Africa.
- Cornell, J. & Shose, K. (2017). Black students' experiences of transformation at a previously "white only" South African university: a photo voice study. *Ethnic and Racial Studies*, 40(11), 1882–1899. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1206586>
- Council on Higher Education (2016). *South African Higher Education Reviewed: Two Decades of Democracy*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Daniel, A. (2019). Ambivalenzen des Forschens unter Bedingungen (post-)dekolonialer Debatten. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31(1), 40–49. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2019-0005>
- Daniel, A. (2020). Brüchige Allianzen: LGBTQI* Aktivismen im Kontext der intersektionalen und dekolonialen Praxis der Studierendenbewegung der University of Cape Town. *Peripherie*, 40(1–2), 102–124. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v40i1-2.06>
- Daniel, A. (2021a). Dekolonial und intersektional? Ambivalenzen der Herrschaftskritik in der südafrikanischen Studierendenbewegung. In H. Maurer, H. Leinius & J. Leinius (Hrsg.), *Intersektionale und postkolonial-feministische Perspektiven als Mittel politikwissenschaftlicher Macht- und Herrschaftskritik* (S. 203–224). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c5cs1c.12>
- Daniel, A. (2021b). Must Decolonisation Occur on an Island? The Role of Occupation in Developing Future Visions within the #Rhodes Must Fall Movement. In I. Turner, E. Woldegiorgis & A. Brahma (Hrsg.), *Indigenous Knowledges and Decolonisation in Higher Education: Current Discourses, Pertinence and Prospects* (S. 193–212). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429355288-10>
- Daniel, A. (2021c). Rhodes Must Fall: Different layers of intersectionality in students' protests in South Africa. *Interfaces*, 13(1), 12–37.
- della Porta, D. & Pavan, E. (2017). Repertoires of knowledge practices: Social movements in times of crisis. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 12(4), 297–314. <https://doi.org/10.1108/QROM-01-2017-1483>
- Duncan, J. (2016). *Protest Nation: The right to protest in South Africa*. Scottsville: University of Kwazulu-Natal Press.
- Fanon, F. (1963 / 2004). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.
- Fanon, F. (1964 / 1996). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto.
- Godsell, G. & Rekgotsofetse, C. (2016). The roots of revolution. In S. Booyesen (Hrsg.), *Fees Must Fall. Student Revolt, Decolonisation and Governance in South Africa* (S. 54–73). Johannesburg: Wits University. <https://doi.org/10.18772/22016109858.7>
- Gwisai, M. (2017). "Zuma Must Fall" and the Left: Lessons from Zimbabwe. Zugriff am 02.04.2021 <https://roape.net/2017/05/25/zuma-must-fall-left-lessons-zimbabwe/>
- Hall, B. L., Clover, D. E., Crowther, J. & Scandrett, E. (2011). Social movement learning: a contemporary re-examination. *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 113–116. <https://doi.org/10.1080/02660830.2011.11661607>
- Harris, D. (2018). *Black Lives Matter*. Minneapolis & Minnesota: Core Library.
- Isaac, L. W., Jacobs, A. & McGrath, A. (2020). Social movement schools: sites for consciousness transformation, training, and prefigurative social development. *Social Movement Studies*, 19(2), 160–182. <https://doi.org/10.1080/14742837.2019.1631151>
- Jansen, J. (2017). *As by Fire. The End of the South African University*. Cape Town: Tafelberg.
- Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 191–202. <https://doi.org/10.1080/026013799293784>
- Klutz, J. & Walter, P. (2018). Conceptualizing Learning in the Climate Justice Movement. *Adult Education Quarterly*, 68(2), 91–107. <https://doi.org/10.1177/0741713617751043>
- Langa, M. (Ed.), *#Hashtag. An analysis of the #FeesMustFall Movement at South African universities*. Johannesburg & Cape Town: Centre for the Study of Violence and Reconciliation.
- Lewis, D. & Hendricks, C. M. (2017). Epistemic Ruptures in South African Standpoint Knowledge-Making: Academic Feminism and the # FeesMustFall Movement. *Gender Questions*, 4(1), <https://doi.org/10.25159/2412-8457/12920>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
- Miethe, I. & Roth, S. (2016). Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(4), 20–29. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2016-0262>
- Ndelu, S. (2017). Liberation is a Falsehood. Fallism at the University of Cape Town. In M. Langa (Hrsg.), *#Hashtag. An Analysis of the #FeesMustFall Movement at South African Universities* (S. 58–82). Johannesburg u. Cape Town: Centre for the Study of Violence and Reconciliation.
- Ndiaye, K. (2020). *In Senegal and France, Faidherbe Must Fall*. Zugriff am 02.04.2021 <https://roape.net/2020/07/07/in-senegal-and-france-faidherbe-must-fall/>
- Ngcaweni, W. & Busani, N. (2018). *We are no longer at ease. The struggles for #Fees Must Fall*. Cape Town: Janana Media.
- Nieftagodien, N. (2016). Outsourcing is falling but a luta continua. *Amandla*, 9, (43–44), 10–11.
- Nohl, A. M. (2015). Bildung und transformative learning: Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 163–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_9
- Nyamnjoh, F. B. (2016). *#RhodesMustFall. Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*. Mankon & Bamenda: Langaa Research & Publishing CIG. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84n8>
- Platzky Miller, J. (2019). *Politics, Education and the Imagination in South African and Brazilian student-led mobilisations* (2015–16). Dissertation, University of Cambridge.
- Rhodes Must Fall Oxford. Chantiluke, J., B. Kwoba & A. Nkopo (Hrsg.). (2018). *Rhodes Must Fall. The Struggle to Decolonise the Racist Heart of Empire*. London: Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350222380>
- Robins, S. L. (2008). *From Revolution to Rights in South Africa: Social Movements, NGOs and Popular Politics After Apartheid*. Woodbridge: Boydell & Brewer.
- Scandrett, E., Crowther, J., Hemmi, A., Mukherjee, S., Shah, D. & Sen, T. (2010). Theorising education and learning in social movements: environmental justice campaigns in Scotland and India. *Studies in the Education of Adults*, 42(2), 124–140. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661593>
- Shose, K. & Cornell, J. (2015). Coming to UCT: Black students, transformation and discourses of race. *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(2), 1–16. <https://doi.org/10.14426/j.saa.v3i2.132>
- Sisco, S., Valesano, M. & Collins, J. C. (2019). Social Movement Learning and Human Resource Development: An Agenda for a Radical Future. *Advances in Developing Human Resources*, 21(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1523422319827917>
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen: Empirische Phasentypiken und Normativitäts- und Bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24199-5>

Turner, I. (2019). Axing the Rainbow. *Modern Africa*, 7(1), 81–110. <https://doi.org/10.26806/modafr.v7i1.244>

University of Cape Town (2021a). *Homepage*. Zugriff am 02.08.2021 <https://www.uct.ac.za>

University of Cape Town (2021b). *History Introduction*. Zugriff am 02.08.2021 <https://www.uct.ac.za/main/about/history>

Vally, S. & Ever, M. (2018). Troubling “race” as a category of explanation in social science research and analysis. *Southern African Review of Education*, 24(1), 25–42.

World University Ranking (2021). *About University of Cape Town*. Zugriff am 02.08.2021 <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-cape-town>

Xaba, W. (2017). Challenging Fanon. A Black Radical Feminist Perspective on violence and the Fees Must Fall Movement. *Agenda*, 31(3–4), 96–104. <https://doi.org/10.1080/10130950.2017.1392786>

Zielińska, M., Kowzan, P. & Prusinowska, M. (2011). Social Movement Learning: From Radical Imagination to Disempowerment? *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 251–267. <https://doi.org/10.1080/02660830.2011.11661616>

Dr. Antje Daniel

ist Universitätsassistentin (post-doc) am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien. Nach ihrer Promotion zu Frauenbewegungen in Kenia und Brasilien, welche sie an der Bayreuth International Graduate School of African Studies der Universität Bayreuth abgeschlossen hat, hatte sie mehrere Anstellungen an der Universität Bayreuth, der Akkon Hochschule und der Universität Wien. Die Forschungsschwerpunkte der Autorin liegen im Bereich der politischen Soziologie/Politikwissenschaften sowie der Protest- und Bewegungsforschung in Afrika, Latein Amerika und Europa. Derzeit beschäftigt sie sich mit Studierendenprotesten, Umweltaktivismus, Protesten für sozialen Wohnungsbau sowie mit den Corona-Protesten. Sie ist ebenso Co-Editorin des Africa Spectrums und des Journals für Entwicklungspolitik und betreut die Publikationsreihe des Nomos Verlags „Politik und Gesellschaft in Afrika“.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Stefanie Hoke

Führung von kulturell diversen Teams – Anspruch und Alltag

Eine ethnographische Studie im Kontext internationaler Strategieberatungen

Münchener Beiträge zur
Interkulturellen Kommunikation,
Band 31, 2021, 290 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-4387-7
E-Book: 33,99
ISBN 978-3-8309-9387-2

Kulturelle Diversität stellt ein Idealbild einer modernen und offenen Organisation dar – auf sie ist man stolz, sie wird gefördert und beworben. Für Führungskräfte bedeutet die zunehmende kulturelle Diversität ihrer Teams allerdings auch eine Herausforderung, denn ihre Führungsrealität ist stärker geprägt durch das Organisieren von immer komplexer werdenden Situationen. Diese Zunahme an Komplexität und die gleichzeitig positive Bewertung von Diversität als Mehrwert auf der Organisationsebene eröffnen ein Spannungsfeld, dessen Auflösung im Führungsalltag den Akteurinnen und Akteuren häufig selbst überlassen bleibt. Genau dieses Spannungsfeld nimmt die Autorin in diesem Band in den Fokus und analysiert mit einem ethnographischen Forschungsansatz die sozial konstruierte Wirklichkeit von Führungskräften in internationalen Strategieberatungen.



WAXMANN
www.waxmann.com

Katarina Roncevic & Micha Pallesche

Aktivismus und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule? Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Aktivismus der Schüler/-innen

Zusammenfassung

Die Klimaschutz-Bewegung der jungen Menschen, Fridays for Future, auf den Straßen findet Eingang auch im schulischen Raum und wirft Fragen nach Aufgaben und Funktionen formaler Bildung auf. Wie aber können Aktivismus und formale Bildung einhergehen? Welches Potenzial eröffnet sich hierdurch? Welchen Raum bietet Schule und wo gibt es vielleicht auch Grenzen? Der Beitrag zeigt anhand von Erfahrungen und Reflexionen aus der Umsetzung des Projektes Schools for Earth Potenziale, aber auch Herausforderungen für Schulen angesichts eines zunehmenden politischen Engagements von Schüler/-innen auf. Konkrete Handlungsoptionen werden anhand von Aktivitäten der Ernst-Reuter-Gemeinschaftsschule in Karlsruhe diskutiert, die Teil des Projektes ist. Dabei steht im Fokus, inwiefern diese Aktivitäten sowohl den Anforderungen schulischer Bildung als auch den Bedarfen von jungen Aktivist/-innen Rechnung tragen können.

Schlüsselworte: *Aktivismus, formale Bildung, Partizipation*

Abstract

The climate protection movement of young people, Fridays for Future, on the streets is also finding its way into school and raises questions about tasks and functions of formal education. But how can activism and formal education go hand in hand? What potential does this open up? What space does school offer? And where are limits? Based on experiences and reflections from the implementation of the Schools for Earth project, this article shows potentials, but also challenges for young people's engagement in school. Concrete options for action are discussed on the basis of activities at the Ernst-Reuter-Gemeinschaftsschule in Karlsruhe, which is part of the project. The focus is on the extent to which these activities can take into account both the requirements of school education and the needs of young activists.

Keywords: *Activism, formal education, participation*

Die weltweite Klimabewegung Fridays for Future hat in Deutschland längst auch Schulen erreicht. Schülerinnen und Schüler gehen für den Klimaschutz und die konsequente Senkung von CO₂-Emission auf die Straße. Gleichzeitig gehören Schulen nicht nur zu den größten Energieverbrauchern der öffentlichen Hand und bieten entsprechend viel Potenzial, um aktiv für Klimaschutz einzutreten. Sie sind auch die zentralen Lern- und Lebensorte, denen die Aufgabe zukommt, junge Menschen in ihren Kompetenzen zu stärken, die sie befähigen, sich den gesellschaftlichen Herausforderungen einer Welt im Wandel zu stellen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe sowie Mitgestaltung der eigenen Zukunft bedeutsam. Hierbei kommt politischer Bildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die insbesondere Partizipation und demokratische Beteiligung als Entscheidungsräume auf Augenhöhe fördert, eine wesentliche Rolle zu: In der im Mai 2021 verabschiedeten Berliner Erklärung BNE2030 wird u.a. gefordert, „jungen Menschen die aktive Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung dadurch zu ermöglichen, dass Lernangebote und Möglichkeiten für bürgerschaftliches Engagement geschaffen und sie mit Kompetenzen und Instrumenten ausgestattet werden, um durch Beteiligung an BNE zum individuellen und gesellschaftlichen Wandel beizutragen“ (Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2021). Schule „steht [...] immer in Beziehung zu gesellschaftlichen Konstellationen, sozialen Transformationen und/oder bildungspolitischen Vorgaben“ (Budde 2020, 2017). So sei Politische Bildung als Freiraum zu verstehen, „in dem alle Menschen durch Bildung politisch handlungsfähig werden können“ (Wohnig 2021, S. 43). Damit Menschen politisch handlungsfähig sein können und an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren können, sei es notwendig, Erfahrungsräume zu eröffnen und politisches Handeln erfahrbar zu machen (ebd.). Des Weiteren erläutert Wohnig, dass schulische politische Bildung diese beschriebenen (Frei-) Räume nur bedingt eröffnen kann. Umso mehr sei „die Kooperation mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung anzustreben“ (Wohnig 2021, S. 44).

So stellt die weltweite Fridays for Future-Bewegung auch in Deutschland Schulen vor besondere Herausforderungen.

rungen, die das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag bzw. bildungspolitischen Vorgaben verdeutlichen, folglich zwischen den Vorgaben und dem Engagement: Die Teilnahme der Schüler/-innen an den Fridays for Future Demonstrationen und somit das Fernbleiben des Unterrichts verletzt die allgemeine Schulpflicht. Andererseits machen die jungen Aktivist/-innen von ihrem Recht demokratischen Handelns Gebrauch. Die jungen Aktivist/-innen sehen ihre eigene Zukunft durch die Klimakrise und die gravierenden Auswirkungen, wie etwa die Zunahme der Extremwetterereignisse, in Gefahr: Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe hat bestätigt, dass die derzeitige Klimapolitik der Bundesrepublik Deutschland nicht ausreicht, die Folgen der Klimakrise zulasten der jüngeren Generationen geht und diese dadurch in ihren Freiheitsrechten verletzt würden.

Die Klimakrise ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, zu der sich auch Schule positionieren muss. Hiermit rückt politisches Denken und insbesondere politisches Handeln in den Diskurs schulischer Bildung. Die Förderung politischen Denkens und Handelns in einer Demokratie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen, „heißt demnach erstens, die gesellschaftlichen Verhältnisse zunächst zu analysieren und zu verstehen, sodass der eigene Standpunkt und die Eingebundenheit in die Verhältnisse erkennbar werden. Zweitens muss die Fähigkeit entwickelt werden, sich ein Urteil zu einem politischen Problem oder Konflikt unter Dissensbedingungen in Auseinandersetzung mit Anderen bilden zu können und drittens bedeutet dies, politisch zu handeln, um Einfluss auf das Problem oder den Konflikt zu nehmen“ (Wohnig, 2021, S. 48).

Bildung für nachhaltige Entwicklung kann dieses beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Schule und Aktivismus – als Form politischer Teilhabe verstanden – über die Förderung der Gestaltungs- und insbesondere der Handlungskompetenzen aufgreifen und gleichzeitig eine pädagogische Antwort bieten, um Räume für kritischen Austausch und Beteiligung in Schule zu schaffen. Schüler/-innen sollen dort unterstützt werden, Verantwortung zu erkennen und zu übernehmen. In allen Schulgesetzen der Bundesländer ist im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule formuliert, Schüler/-innen zu mündigen Bürger/-innen zu bilden, die Grundwerte der Demokratie zu vermitteln und sie zu befähigen, sich für Demokratie einzusetzen und gleichzeitig gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Das Engagement im Rahmen der Fridays for Future-Bewegung und der hieran beteiligten Schüler/-innen verdeutlicht ihr Bewusstsein für die Relevanz politischen Handelns und die Übernahme von Verantwortung für den Klimaschutz. Hieran anknüpfend werden in dem vorliegenden Beitrag entlang der Zusammenarbeit von Greenpeace e.V. und der Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe im Rahmen des bundesweiten Schools for Earth Projekts folgende Fragen aufgegriffen und konkrete Handlungsoptionen aufgezeigt, die sowohl den Anforderungen schulischer Bildung als auch den Bedarfen von jungen Aktivist/-innen Rechnung tragen können: Wie können Aktivismus und formale Bildung einhergehen? Welches Potenzial eröffnet sich hierdurch? Welchen Raum bietet Schule und wo gibt es vielleicht auch Grenzen?

Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe: Strukturelle Besonderheiten für gelingende BNE an der Schule

Die Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe (ERS) ist eine Gemeinschaftsschule, die im Schuljahr 2021/2022 320 Kindern Raum zum Lernen, Arbeiten, Entdecken und Leben gibt. Dabei steht das individuelle Potenzial eines jeden Kindes im Vordergrund und soll entsprechend der eigenen Neigungen und Voraussetzungen auf drei Niveaustufen (grundlegendes, mittleres, erweitertes Niveau) gefördert und gefordert werden. Die jeweiligen Lernfortschritte der Kinder werden in Portfolios und Lerntagebüchern dokumentiert und münden schließlich in ausführliche Lernentwicklungsberichte am Ende des Jahres. Durch die Möglichkeit, selbstverantwortlich in variablen Gruppen zu lernen, werden die Schüler/-innen insbesondere im kooperativen und kreativen Arbeiten gefördert, das täglich durch Lehrkräfte, die als beratende und unterstützende Mentor/-innen und Lernbegleiter/-innen fungieren, unterstützt wird. Im Mittelpunkt des Profils und der Philosophie der Ernst-Reuter-Schule steht somit die Erziehung zu selbstbewussten, verantwortungsvollen und fröhlichen jungen Menschen.

Insbesondere drei Säulen des Schul- und Unterrichtslebens zeichnen die ERS in der täglichen Arbeit aus und unterscheidet sie von vielen anderen Schulen im Sekundarbereich: (1) *L.E.B.E.N.*: Um Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, zu eben jenen verantwortungsvollen und selbstbewussten Persönlichkeiten heranzuwachsen, braucht es Erfahrungen und zu lösende Herausforderungen im Bereich der sozialen und emotionalen Intelligenzförderung. Sozialkompetenzen müssen trainiert und aufgebaut werden. Dies geschieht am wirksamsten im Erproben dieser Kompetenzen in realen Lebenssituationen, in denen sich eine positive, innere Einstellung und Haltung aufbauen kann. An zwei Schulstunden in der Woche nehmen daher alle Schüler/-innen der ERS am Projektfach *L.E.B.E.N.* verpflichtend teil. Diese Projekte, wie die Übernahme eines Verantwortungsjobs (z.B. Unterstützungsarbeit in einem Seniorenheim, im Kindergarten oder anderen Einrichtungen), Arbeit an Themen innerhalb der Schulgemeinschaft oder der Gemeinde, können dabei innerhalb der Schule, aber auch außerhalb in der Gemeinde bzw. im Quartier stattfinden. Erst durch die Erfahrung im realen Raum wird die Relevanz bestimmter Themen, wie beispielsweise einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, für die Schüler/-innen sichtbar und erlebbar. Durch aktives Handeln, aber auch Aushandlungsprozesse mit den Akteur/-innen außerhalb der Schule, erwächst so ein klares Handlungsfeld und ein Handlungsauftrag, Veränderungsprozesse selbst anzustoßen und umzusetzen. (2) *TheA*: Das Lernen der Zukunft muss mehrdimensional angelegt sein, um der Komplexität der Themen und Sachverhalte unserer Gesellschaft gerecht werden zu können. Zusammenhänge ökonomischer, ökologischer, sozialer und technischer Zusammenhänge müssen also in den Vordergrund gerückt werden. Durch *TheA* (Themenorientiertes Arbeiten) haben die Kinder der ERS die Möglichkeit, zu diesen Themen gemeinsame Ideen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Hierfür werden tradierte Fachstrukturen aufgebrochen. An einem Vormittag in der Woche beschäftigen sich die Schüler/-innen mit acht Projekten, die sie mit ihren Gruppen aus nicht mehr als 14 Kindern nacheinander durchlaufen. Die Grundlage für die Konzeption der

Inhalte von TheA sind dabei einerseits die Inhalte unterschiedlicher Fächer, die so entfrachtet und in die Projektarbeit überführt werden, andererseits die 17 Nachhaltigkeitsziele. Die gemeinsame, gesellschaftliche Verantwortung wird durch TheA in den Mittelpunkt gerückt und gestärkt. Für die Kinder werden Momente der Selbstwirksamkeit eröffnet und die notwendige Übernahme von Verantwortung für ein gemeinsames Anliegen bestärkt (vgl. Pallesche, 2021). (3) Der Rote Salon: Kooperation, kokreatives und partizipatives Arbeiten, gemeinsame Übernahme von Verantwortung und das Schließen von Kompromissen sind wichtige Kompetenzen für das 21. Jahrhundert. Der Rote Salon der ERS ist der Ort, an dem genau diese gemeinsamen Denk- und Entwicklungsprozesse ermöglicht werden sollen. Schüler/-innen, Lehrkräfte, Eltern und Menschen aus dem eigenen Quartier, aber auch neugierige Menschen aus unterschiedlichen Bereichen und Disziplinen kommen im Roten Salon zusammen und überlegen beispielsweise, wie die Schule positiv weiterentwickelt und gestaltet werden soll. Im Vorfeld können dafür Themenvorschläge eingereicht werden, die dann diskutiert werden sollen. Gemeinschaftlichkeit aller Gremien und die Selbstverpflichtung zur Durchsetzung der im Roten Salon ausgehandelten Verabredungen und Ziele bilden dabei die Basis der Kultur des Roten Salons, der in regelmäßigen Abständen als Abendveranstaltung analog oder virtuell durchgeführt wird.

Schule muss in unserer heutigen, dynamisch komplexen Zeit mehr denn je als Ort verstanden werden, an dem Gemeinschaft gelebt und erfahren wird und Demokratieerziehung stattfindet. Wichtigstes Ziel dabei ist es, dass Schüler/-innen sich selbst als Teil eines Veränderungsprozesses wahrnehmen und begreifen, um diesen somit aktiv mitzugestalten.

Auch Greenpeace setzt sich seit Jahren dafür ein, Bildung für nachhaltige Entwicklung fest im Lehrplan zu verankern und setzt dabei auf politische Teilhabe, wissenschaftliche Analyse, Erstellung von Materialien für die Praxis und Projekte. Durch die gemeinsamen Projekte mit Greenpeace öffnet sich die Ernst-Reuter-Schule nach außen, ermöglicht den Schüler/-innen so Momente der Partizipation, der Erfahrung, dass ihre Stimmen gehört werden und, dass sie die Möglichkeit haben, auch außerhalb des Unterrichtes und der Schulmauern gestaltend Einfluss zu nehmen.

Das Projekt Schools for Earth: demokratisch auf dem Weg zur Klimaneutralität

Das Projekt Schools for Earth von Greenpeace ist ein bundesweites Schulprojekt, das mit den teilnehmenden Schulen einen konkreten Beitrag zur Erreichung der globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung und hierbei insbesondere zum Klimaschutz leistet. Mit dem Projekt unterstützt Greenpeace Schulen dabei, die Energie und das Anliegen der jungen Aktivist/-innen, wie beispielsweise Fridays for Future im Kontext Klimaschutz, in Schule aufzugreifen und sich gemeinsam in und aus Schule heraus für den Klimaschutz einzusetzen. Greenpeace hat dafür Instrumente für Lehrkräfte und Schüler/-innen entwickelt, die einem ganzheitlichen Schulentwicklungsansatzes folgen, dem sogenannten Whole School Approach mit dem Ziel, Klimaschutz und Nachhaltigkeit in Schule zu verankern. Schools for Earth unterstützt Schüler/-innen, sich mit

ihren Lehrkräften auf den Weg in Richtung Klimaneutralität zu machen und so Bildung für nachhaltige Entwicklung zu konkretisieren: im Unterricht, im Miteinander, im Alltag der Lern- und Lebenswelt Schule (vgl. Greenpeace e.V.). So wurde beispielsweise in Zusammenarbeit mit dem Institut für Energie- und Umweltforschung Heidelberg (ifeu) ein CO₂-Schulrechner entwickelt, mit dem Schulen ihre individuelle Klimabilanz erstellen können. Mit diesem wissenschaftlich fundierten und einfach zu bedienendem Bilanzierungsinstrument können Schüler/-innen mit ihrer Schulgemeinschaft die CO₂-Bilanzierung der eigenen Schule ermitteln. Gleichzeitig bietet eine Handreichung konkrete Handlungsimpulse für die Emissionsreduzierung in der eigenen Schule. Schüler/-innen können dann auf einem Klimacheck-Rundgang Klima-Hotspots der eigenen Schule ausmachen. Die Schüler/-innen erkennen so nicht nur konkrete Handlungsspielräume in der Schule, die sie mit ihrer Schulgemeinschaft selbst gestalten können. Sie erfahren auch die Grenzen ihres Handlungsspielraums oder von Verantwortlichkeiten, z.B. bei der Auswahl des Stromanbieters oder Beschaffungsentscheidungen. Insgesamt sollen sich die Schüler/-innen als wichtigen Teil einer handelnden Gemeinschaft erleben und in Diskussionen und Gesprächen erfahren, dass ihre Stimme bedeutsam ist. Selbstwirksamkeit steht damit im Zentrum dieses Schulentwicklungsansatzes.

Neben dem CO₂-Schulrechner bietet das Projekt weitere Angebote für Schulen mit dem Ziel, dass Schüler/-innen Wissen erwerben, die Herausforderungen erkennen, in Handeln umsetzen und damit Selbstwirksamkeit erfahren (weitere Informationen unter <https://www.greenpeace.de/schoolsforarth>)

Die ERS und das Projekt Schools for Earth

Das Schools for Earth Projekt an der ERS eröffnet für die Schüler/-innen ein Lernen an zukunftsorientierten und gesellschaftlich relevanten Themen. Dieses Lernen ist geprägt von Gemeinschaftlichkeit, Selbstwirksamkeit, demokratischer Mitbestimmung und vor allem von der Übernahme von Verantwortung durch das Treffen von Entscheidungen, insbesondere unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität¹. Schule ist hierbei zwar weiterhin ein wichtiger Lernort, aber eben nicht mehr der einzige. Das bedeutet, dass sich Schule nach außen öffnen muss und dadurch ermöglicht, dass auch Menschen von außen in die Schule hereingeholt werden, um von deren Expertisen und Erfahrungen im Lernprozess zu profitieren. Man lernt somit von- und miteinander (vgl. Pallesche, 2021). Schools for Earth ist dabei ein wirksames Beispiel für eine Öffnung von Schule nach außen im Sinne von gesellschaftlich notwendigen Gemeinschaftsprozessen als Antwort auf die Herausforderungen der mehrperspektivischen und komplexen Herausforderungen der Zukunft². Mit Schools for Earth wird Bildung für nachhaltige Entwicklung ein zentraler Teil des Schulcurriculums der Ernst-Reuter-Schule und somit auch Teil von veränderten Lehr- und Lernprozessen in der ERS. Gleichzeitig deckt Schools for Earth die Inhalte des Bildungsplans in Baden-Württemberg ab, bei dem Bildung für Nachhaltige Entwicklung eines der sechs Leitprinzipien ist. BNE wird dabei als Querschnittsaufgabe verstanden und betrifft sämtliche Bereiche der Schulentwicklung, auch im Kontext

einer Kultur der Digitalität, die mit Blick auf BNE untrennbar mitgedacht werden muss (Pallesche, 2021). Dabei ist das Lösen komplexer Problemstellungen und Herausforderungen, in gemeinschaftlichen, cokreativen Prozessen, wie es beispielsweise der Whole School Approach Ansatz von Schools for Earth vorsieht, ein zentrales Merkmal der Kultur der Digitalität.

Dazu bedarf es eines Verständnisses, Zukunft neu zu denken und vor allem kollektiv zu gestalten, was wiederum einen Kulturbegriff voraussetzt, der Kultur als Gestaltungsaufgabe betrachtet (vgl. Krainer & Trattningg, 2007, S. 10; Pallesche, 2021). Erst durch aktives Tun gelangen Kinder und Jugendliche von der Wissensebene zur Handlungsebene, die wiederum zu einer Haltung im Sinne einer Kultur der Nachhaltigkeit (vgl. ebd., S. 11) führt.

Für den Kontext Schule bedeutet diese Erkenntnis, dass Ziele neu definiert werden müssen. Dem Einzelnen fällt es schwer, sich in der Kultur der Digitalität alleine zu orientieren, weswegen gemeinschaftliche Handlungen von zentraler Bedeutung sind, um Handlungsfähigkeit entstehen zu lassen und diese strategisch zu festigen (Stalder 2017, S. 95 u. 129). Dies bedeutet für ein Lernen und Lehren im schulischen Kontext die Notwendigkeit, cokreative und gemeinschaftlich orientierte Lernsettings zu schaffen, die Eigenverantwortung, Kooperations- und Konfliktfähigkeit ebenso stärken und herausbilden wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. Krainer 2007, S. 348) und natürlich Empathie, Toleranz und Respekt aufzubauen.

Gerade in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und den komplexen Themenbereich Klima zeigt die Ernst-Reuter-Schule durch die Arbeit und Entwicklung der zuvor skizzierten, handlungsleitenden Schulentwicklungssäulen L.E.B.E.N., TheA und dem Roten Salon, wie eine Kultur der Nachhaltigkeit im schulischen Kontext verankert werden kann und muss, damit auch und gerade bei der heranwachsenden Generation eine noch stärkere Sensibilisierung für das Thema Klima und Nachhaltigkeit erzeugt wird.

Diese kreativen und schülerorientierten Säulen im schulischen Alltag bieten für die Themenbereiche des Schools for Earth Projektes ausreichend Raum und Zeit, diese selbstwirksam und vor allem von den Kindern selbstverantwortlich gestaltet und von den Lernbegleiter/-innen beratend bearbeiten zu lassen. So ist z.B. in TheA das Thema Klimaschutz und Klimagerechtigkeit in den acht Projektbereichen fest verankert. Expertinnen und Experten von Institutionen wie Greenpeace fungieren hierbei speziell als Impuls- und Ratgeber für den Lernprozess der Kinder, wenn sie in die Schule eingeladen werden oder sich mit den Schüler/-innen an außerschulischen Lernorten zusammenfinden.

Über die Öffnung des Unterrichts erschafft die Schule Möglichkeiten, zentral prägende Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Schüler/-innen zu ermöglichen. In einem interdisziplinär angelegten Projekt im Juli 2021 gelang es beispielsweise erstmals Akteur/-innen aus unterschiedlichen Disziplinen für ein gemeinsames Projekt zum Thema Klima und Nachhaltigkeit zusammenzubringen, mit der Besonderheit, dass die Schülerinnen und Schüler als handelnde Protagonisten im Mittelpunkt standen. Das ZKM Karlsruhe, eines der renommiertesten Museen weltweit, öffnete mit der Ausstellung der „Critical Zones“ seine Türen für die Schüler/-innen

der Ernst-Reuter-Schule. Mit dem Greenpeace Bildungsteam, den Ausstellungskurator/-innen und Künstler/-innen, erhielten die Kinder einen vertieften und nachhaltigen Einblick in die Herausforderungen unserer gefährdeten Zukunft und erarbeiteten kreative Lösungsmöglichkeiten – sowohl für die ERS, als auch für das ZKM. Bildung, Klimaschutz und Kunst wurden in diesem Rahmen cokreative und kooperative Gemeinschaftlichkeit miteinander verbunden.

Im Fach L.E.B.E.N. errechneten Schüler/-innen dann gemeinsam mit den Vertreter/-innen von Greenpeace die CO₂-Bilanz der Ernst-Reuter-Schule, um daraus Rückschlüsse für notwendig anzupassende Prozesse für den Klimaschutz im eigenen Raum zu definieren. Auch der Rote Salon bot Möglichkeiten, das Projekt weitergehend umzusetzen. Dort diskutieren alle Teilhabenden wiederkehrend und mit Impulsen von Expert/-innen von Greenpeace über Schulentwicklungsthemen im Bereich der Nachhaltigkeit.

Die Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe bietet mit ihren Lehr-Lernformaten die Möglichkeit, gerade diese allumfassenden Themen wie Nachhaltigkeit und Klima in offenen, schülerzentrierten, produktiv- und handlungsorientierten Prozessen verstärkt in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig bedarf es aber auch hier großen Mut, Neugier und das klare Selbstverständnis, jeden Schulentwicklungsprozess vom Kind aus zu denken und alle Schüler/-innen partizipativ und bewusst an allen Entwicklungsthemen teilhaben zu lassen. Dies erfordert eine klare Haltung und ein agiles Handeln mit demokratischem Selbstverständnis der Schulleitungen und Unterstützung durch die Schülämter.

Fazit

Dieses Beispiel zeigt, dass Schule durchaus Angebote machen kann, Aktivismus und Engagement der Schüler/-innen aufzugreifen und diesem Orte der Entfaltung und fachlichen Einbindung zu geben. Hierbei spielt BNE eine wesentliche Rolle, die neben der methodisch-didaktischen Vielfalt, dem fächerübergreifenden Unterricht sowie der inhaltlichen Ausrichtung auf die Stärkung der Zukunftskompetenzen auch Schule als Ganzes in den Blick nimmt und so Schulentwicklungsprozesse bestärken und orientieren kann. Die Arbeit an der ERS zeigt, dass ambitionierte Projekte wie das Schools for Earth-Projekt mit dem ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz dann erfolgreich sein können, wenn die bestehende strukturelle Ausrichtung der Schule eben diese Veränderungsprozesse von sich aus ermöglicht. Dies gelingt durch das Zusammenwirken von bereits getroffenen Entscheidungen zur didaktischen Ausrichtung und dazu passenden Projekten: Aktivismus und Engagement der Schüler/-innen, welche oft außerhalb der Schule stattfinden, können in Schule dann Raum finden, wenn die innere Schulstruktur so ausgerichtet ist, dass sie auf äußere Veränderungsprozesse flexibler reagieren kann, beispielsweise durch eine strukturelle Verankerung von TheA. Mit TheA können die Anliegen der Schüler/-innen aufgegriffen und in globale Rahmensetzungen, wie den SDGs, verortet werden. Relevante Kompetenzen werden so, auch durch die Einbeziehung entsprechende fachlicher Expertise, gestärkt. Schulische Bildung an lebens- und alltagsrelevanten Themen kann auf diesem Weg Sinn für die Schüler/-innen

stiften. Dennoch kommen Grenzen schulischer Bildung darin auf: Im schulischen Kontext finden vor allem formale Lernprozesse statt, die zu einer Qualifizierung oder einem Abschluss führen sollen und einen verpflichtenden Charakter haben. Die Freiheit, die Engagement in seiner Natur der Freiwilligkeit birgt, kann im Kontext der Abschlussprüfungen zu Konflikten und Spannungsfeldern führen. In der Folge bedarf es hier weiterer Abstimmung und Aushandlung mit Akteur/-innen des Schulkontextes, wie beispielsweise den Eltern, die Sicherheit über Abschlüsse und Qualifikationen verlangen.

Die Zusammenarbeit von Greenpeace und der ERS, aber auch mit dem ZKM hat gezeigt, dass die Öffnung der Schule und das Einbeziehen vielfältiger Akteur/-innen Nährboden bieten können, den Lernort Schule zu erweitern und konkretes Schülerhandeln zu begleiten und zu unterstützen. Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler/-innen können ermöglicht werden, indem eigene Ideen zu Klimaschutzmaßnahmen ernst genommen werden. Schüler/-innen werden dann zu Gestalter/-innen und Expert/-innen, innerhalb und außerhalb der eigenen Schule. „Bildung für nachhaltige Entwicklung [erschöpft] sich also nicht in der Kompetenzentwicklung, sondern ist auch ein Bildungskonzept, das einen kritischen Wertediskurs eröffnet“ (Rieckmann 2020, S. 13), insbesondere einen politischen Diskurs durch politische Bildung, um auch dem Aktivismus und dem Engagement der jungen Generation auch im Raum Schule Rechnung zu tragen.

Anmerkungen

- 1 Die „Kultur der Digitalität“ ist ein von Stalder (2017) geprägter Begriff. Er impliziert veränderte Lern- und Arbeitsformen in einer sich zunehmend digitalisierten Welt. Dabei beschreibt Stalder, dass Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität zentrale Bestandteile der Kultur der Digitalität sind. So werden in der digitalen Welt beispielsweise Veröffentlichungen zunehmend referenziert, da sie kommentiert, digital bearbeitet oder weiterverarbeitet werden können. Gleichzeitig finden diese Prozesse der Referenzierung in gemeinsamen Aushandlungsprozessen unterschiedlicher Akteur/-innen statt (Gemeinschaftlichkeit). Aufgrund des hohen Datenaufkommens und dem Wegfallen klassischer „Gatekeeper“, wie beispielsweise Redakteur/-innen, die Inhalte vor der Veröffentlichung sichten und bewerten, übernehmen das in der Kultur der Digitalität zunehmend Algorithmen (vgl. Stalder, 2017).
- 2 Link zum Projektvideo Schools for Earth an der ERS: <https://www.youtube.com/watch?v=pNyYvZYAoik>

Literatur

- Budde, J. (2020). Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule. Ein schulkritischer Essay. *Die deutsche Schule*, 112(2), 216–228. <https://doi.org/10.31244/dd.s.2020.02.08>
- Greenpeace e.V. (2020). *Co2 Schulrechner*. <https://co2-schulrechner.greenpeace.de/node/1>
- Greenpeace e.V. (2020). *Whole School Approach. Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung*. Zugriff am 14.09.2021 https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/sfe_handreichung_wsa_210419.pdf.
- Greenpeace e.V. (2021). *Unsere Schule für das Klima! Klimaschutzmaßnahmen für Schüler:innen*. Zugriff am 14.09.2021 https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/sfe_handreichung_klimaschutzmassnahmen_210416.pdf
- Krainer, L. & Trattnigg, R. (2007). *Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen*. München: Oekom.
- Ommert, A. (Hrsg.) (2016). Ladyfest-Aktivismus. Queer-feministische Kämpfe um Freiräume und Kategorien. *Queer Studies, Bd. 14*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436509>
- Pallesche, M. (2021). Kulturelle Nachhaltigkeit als Leitperspektive an Gemeinschaftsschulen. In: C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren Innsbruck*. Wien: Studienverlag.
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In S. Kapelari (Hrsg.). *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019. Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (11–44). Innsbruck: innsbruck university press. <https://doi.org/10.15203/99106-019-2-03>
- Stalder, F. (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- UNESCO/BMBF (2021). *Weltkonferenz zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 14.9.2021 <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-ger.pdf>
- Wohnig, A. (2021): Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungskooperationen für die Förderung politischen Handelns. *Pädagogische Horizonte*, 5(1), S. 43-59

Katarina Roncevic

arbeitet im Bildungsteam bei Greenpeace e.V. und ist Doktorandin an der Universität Vechta. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind BNE, inklusive Bildung und Whole School Approach. Sie ist Mitglied des internationalen ESD Expert-Net.

Micha Pallesche

ist Schulleiter an der Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe. Er ist Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Mitglied in mehreren nationalen Gremien zum Thema digitale Bildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Kultur der Digitalität im Kontext von BNE sowie schulische Transformationsprozesse.

Jonas Schröder

Lernen im Aktivismus: Ein Erfahrungsbericht

Derzeit studiere ich im Bachelorstudiengang Global Environmental and Sustainability Studies mit dem Nebenfach Politikwissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg. Seit Beginn meines Studiums vor drei Jahren bin ich bei unterschiedlichen Initiativen und politischen Jugendgruppen ehrenamtlich aktiv. Im Zuge dessen habe ich als Teil eines Teams die Vernetzungsinitiative Lebendiges Lüneburg mit aufgebaut, die das Ziel verfolgt, das zivilgesellschaftliche Engagement in Lüneburg auf verschiedenste Art und Weise zu stärken und zu vernetzen.

Motivation – mein Anfang: „Der Klimawandel wartet nicht, bis dein Bachelor fertig ist.“, steht auf vielen Aufklebern am Campusgelände. Der Wunsch, einen Beitrag zur Lösung dieser und anderer Herausforderungen zu leisten, bekam für mich in der Universität eine neue Dringlichkeit, da ich mich sowohl durch mein Studienfach als auch durch den Austausch mit meinen engagierten Kommiliton/-innen, mehr mit den drastischen Auswirkungen des Klimawandels befasste. Mir reichte es nicht, in Vorlesungen und Seminaren Wissen zu erwerben und nach und nach Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen ich mich im Anschluss an das Studium in die Gesellschaft einbringen kann. Es entstand der Wunsch, direkt tätig zu werden. Im Umfeld meiner Universität gibt es ein überwältigendes Angebot von Initiativen und Gruppen. Einen Überblick darüber zu erlangen und herauszufinden, welche Initiative für mich die richtige wäre, schien mir kaum möglich. So kam es, dass persönliche Kontakte den Ausschlag gaben. Freund/-innen, die bereits engagiert waren, kamen auf mich zu: „Komm doch mal mit, das ist doch voll dein Ding!“, oder „Wir suchen noch Menschen, wäre das nicht was für dich?“. Recht hatten sie und damit auch einen entscheidenden Einfluss auf meine weitere persönliche Entwicklung. Die wichtigsten Faktoren für mein aktivistisches Engagement waren und sind für mich daher vor allem meine Mitmenschen und der Wunsch, gemeinsam mit ihnen zu einer sozial und ökologisch gerechten Welt beizutragen. Der Rahmen aktivistischer Tätigkeit, über den ich in diesem Artikel schreibe, ist sehr weit gefasst und beinhaltet für mich nicht nur Demonstrationen oder die direkte Aktion, sondern auch alle weiteren, (un-)organisierten Tätigkeiten für einen gesellschaftlichen und politischen Wandel. Meine persönliche Erfahrung

bezieht sich dabei vor allem auf mein Aktivsein in einer Initiative für die Vernetzung und Stärkung des lokalen, zivilgesellschaftlichen Engagements, einigen politischen Gruppen und meine Teilnahme bei Demonstrationen und Aktionen zivilen Ungehorsams der Klimagerechtigkeitsbewegung. Der dritte motivierende Faktor neben meinen Mitmenschen und dem Wunsch nach nachhaltigem Wandel, war für mich die Absicht, in der aktivistischen Tätigkeit Dinge zu erlernen, die ich an der Universität vermisste. Auch im Lüneburger Mitwirk-O-Mat (einer Web-Anwendung, die wir im Rahmen der Vernetzungsinitiative Lebendiges Lüneburg umsetzen, um Menschen den Einstieg in ein Engagement zu vereinfachen) geben 71 % der Nutzer/-innen an, sich durch Engagement weiterbilden zu wollen. Die Art und Weise, wie das Lernen im Aktivismus funktioniert und welche Inhalte dabei relevant wurden, steht im Fokus dieses Beitrags.

Anwendungsorientierung: Die wichtigste Eigenschaft des Lernens im Aktivismus ist für mich, dass dieser mich dazu bringt, Gelerntes stets wiederzugeben und direkt anzuwenden. Es geht also weniger um den Input, den ich aufnehme, sondern mehr um den Output, den ich wiedergebe. Zum Beispiel sammle ich an einem Stand in der Fußgängerzone Unterschriften und komme mit immer wieder unterschiedlichen Menschen ins Gespräch. Solche Gespräche und Situationen wiederholen sich niemals in gleicher, aber oft in ähnlicher Form zu verschiedenen Aspekten eines großen Themengebiets. Viele solcher kleinen „Prüfungen“, so ist mein Eindruck, führen dazu, dass ich die dabei behandelten Informationen besser im Gedächtnis behalten kann als das, was ich für einmalige Prüfungen gelernt habe. Auch bei praktischen Fähigkeiten ist es so, dass diese in den meisten Fällen direkt erprobt werden und zur Anwendung kommen.

Lernen, um zu wissen und Lernen, um zu können: Die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten ist im Aktivismus unausweichlich. Welche Inhalte das sind, hängt natürlich von dem Anliegen ab, für das ein Mensch aktiv ist. Bei mir waren und sind es vor allem die Themen Klimagerechtigkeit und Bürger/-innenbeteiligung, mit denen ich mich befasse und in denen sich für mich im Laufe meines Engagements auch Veränderungen ergaben. Seitdem ich mich engagiere, suche und

finde ich zudem auch in meinen Kursen an der Universität Möglichkeiten, mich mit für mein Engagement relevanten Theorien und Inhalten zu befassen. Von daher haben sich inhaltliche Fortschritte für mich aus der Verzahnung von Aktivismus, universitärer Lehre oder freizeitleichem Vertiefen ergeben. Viele, vor allem praktische Fähigkeiten sind jedoch klar auf die Anforderungen in meinem Engagement zurückzuführen, z.B. das Organisieren von Veranstaltungen, das Moderieren von Plenen, das Schreiben von Förderanträgen, das Erstellen von Websites, das Durchfließen von Polizeiketten sowie das Lösen zwischenmenschlicher Konflikte. Die Vielfalt der im Aktivismus geforderten und gebildeten Fähigkeiten variiert je nach Engagement, umfasst jedoch in den meisten Fällen eine Bandbreite von sowohl technischen als auch zwischenmenschlichen Fähigkeiten. Da es im Aktivismus gerade darum geht, etwas zu tun, zu bewegen und zu verändern, ist es wohl wenig überraschend, dass dieser Teil derjenige ist, der mir im Rückblick als der wichtigere und lehrreichere erscheint. Während ich einen Teil, der die theoretischen Konzepte, Fakten und Ideen umfasst, als Lernen, um etwas zu wissen charakterisieren würde, sehe ich den anderen Teil als ein Lernen, um etwas zu können. Durch die praktischen Erfahrungen konnte ich direkt erproben, was ich meinte theoretisch tun zu können.

Voneinander lernen: Bei den oben genannten Beispielen wird bereits deutlich, dass das Lernen im Aktivismus vor allem ein voneinander Lernen ist. Dabei kann ich drei Personengruppen unterscheiden: Erstens, das Lernen von den eigenen Mitstreitenden, zweitens, von politischen Gegner/-innen und drittens, von Fremden. Zuletzt gehört auch noch das Vernetzen zu den Dingen, die ich im Aktivismus lerne. Dadurch, dass ich als Teil der Gruppen, in denen ich aktiv bin, in ein aktivistisches Umfeld eingebunden werde, lerne ich wichtige Akteur/-innen und Institutionen dieses Bereichs kennen und erhalte Einblicke in Strukturen, die mir ansonsten verborgen geblieben wären. Dieses Wissen kann mir helfen, mich in Zukunft mit meinen Ideen und Anliegen an die richtigen Stellen zu wenden oder als Vermittler für andere Menschen und Initiativen zu fungieren. Möglichkeiten, von den eigenen Mitstreiter/-innen zu lernen, ergeben sich im Aktivismus häufig, da es der gesamten Bewegung hilft, wenn Menschen bereit sind, ihr Wissen an ihre Mitstreiter/-innen weiterzugeben. Vor allem auf Versammlungen wie Klimacamps gibt es oft Workshops oder ähnliche Formate, bei denen Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden. Aber auch im aktivistischen Alltag, in der Initiative oder dem persönlichen Kontakt ergeben sich ständig Situationen, in denen ich von meinen Mitstreitenden lerne und sie mir zeigen, wie sie zum Beispiel eine Website designen oder Menschen in der Fußgängerzone ansprechen. Außerdem stehe ich mit meinen Mitstreitenden im ständigen Austausch über Inhalte und tagesaktuelle Themen. Einige der für mich wichtigsten Impulse zu Theorien, Büchern und Perspektiven habe ich von meinen Freund/-innen im Aktivismus erhalten. Somit macht das voneinander Lernen unter Mitstreiter/-innen den größten Teil des Lernens im Aktivismus aus. Dann wiederum bringt mich der Aktivismus auch in Kontakt mit Menschen, die meinem Standpunkt widersprechen und politische Gegner/-innen sind. Mir hat der Austausch mit politischen Gegner/-innen stets geholfen, meine eigene Position zu überprüfen und zu schärfen, aber auch zu verstehen, weshalb andere dagegen sind. Manchen Menschen ist es aller-

dings gar nicht möglich, mit politischen Gegner/-innen auf Augenhöhe zu sprechen, da sie von ihnen aufgrund verschiedenster Merkmale diskriminiert werden. Wenn die Möglichkeit jedoch gegeben ist, halte ich es für wichtig, diese Gespräche zu suchen, von diesem Austausch zu lernen und dabei auf einen Abbau diskriminierender Verhaltensweisen hinzuwirken. Zuletzt ergibt es sich im Aktivismus auch, vom Wissen und von den Erfahrungen fremder Menschen zu lernen. In Lüneburg nutzen wir dafür beispielsweise die Plattform Lünepedia, über die Menschen ihr Wissen über lokal relevante Orte, Strukturen und Möglichkeiten verfügbar machen können.

Bei mir ist es so, dass der Aktivismus und mein freiwilliges Engagement mit der Zeit wichtiger wurden als das Lernen an der Universität. Schließlich geht es auch um wichtige Herausforderungen, zu deren Lösung ich beitragen möchte: Das Verhindern der Klimakatastrophe und die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen. Angesichts dessen, dass diese Herausforderungen so groß sind und gleichzeitig die Zahl der vor Ort aktiven Menschen oft überschaubar bleibt, steigt die Gefahr, sich selbst immer mehr Aufgaben aufzubürden, und sich so zu überfordern, zu überarbeiten und auszubrennen. Um langfristig und nachhaltig aktivistisch tätig bleiben zu können, ist ein achtsamer Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen sowie den bevorstehenden Herausforderungen nötig. Genauso, wie Aktivismus eine zusätzliche Bereicherung zum Lernen in der Universität sein kann, kann Aktivismus auch eine zusätzliche physische oder psychische Belastung werden. Achtsamkeit und damit einhergehende Techniken zur Bewältigung dieser Belastungen werden daher bereits an vielen Orten im Aktivismus vermittelt und praktiziert und sind wichtig, um zu einer lebendigen Bewegung beizutragen.

Alles in allem bringt mich der Aktivismus von einem Zustand des „Ich könnte das!“, in dem alles Wissen theoretisch vorhanden ist, zu einem selbstbewussten „Ich kann das!“, in dem das Wissen praktisch erprobt und fest in mir selbst verankert ist. Welchen Einfluss mein eigenes Handeln dabei auf die Bewegung und die gesetzten Ziele hat, bleibt allerdings sehr diffus. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf globale Phänomene wie die Klimagerechtigkeitsbewegung. Vor Ort und auch darüber hinaus konnte ich im Team von Lebendiges Lüneburg zwar einige Ideen, beispielsweise den Mitwirk-O-Mat, umsetzen und dabei auch eine Selbstwirksamkeit erfahren. Doch auch hier ist das Ehrenamt noch lange nicht so sichtbar und vernetzt, wie wir es uns wünschen würden. Das, worauf ich eindeutiger zurückschauen kann, ist, dass mir persönlich das aktivistische Engagement viel gebracht hat und ich an den Herausforderungen, die mein Engagement für mich bereithielt, gewachsen bin.

Jonas Schröder
doi.org/10.31244/zep.2021.03.06

Was zeichnet gute Bildungsarbeit aus? – Die neuen VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit bieten Orientierungshilfe

Im Frühjahr 2020 begann die VENRO Arbeitsgruppe Bildung Lokal/Global die „Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ zu überarbeiten. Die Qualitätskriterien waren 2012 als Gemeinschaftswerk zahlreicher Bildungsakteur/-innen aus Zivilgesellschaft und Bildungseinrichtungen entstanden. Da sich die Diskurse innerhalb der Bildungsszene in den vergangenen zehn Jahren maßgeblich weiterentwickelt haben, wurden die Qualitätskriterien nun tiefgreifend überarbeitet. Insbesondere machtkritische und postkoloniale Perspektiven und die Erkenntnisse der Studie „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ fanden Eingang.

Die Qualitätskriterien sind inklusiv formuliert und können dadurch nicht nur von Akteur/-innen genutzt werden, die sich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zuordnen. Sie können auch Bildungspraktiker/-innen aus dem Globalen Lernen, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Global Citizenship Education und anderen artverwandten, wertebasierten Bildungskonzepten Orientierungshilfe leisten. In vier Kapiteln, bietet die Publikation den Bildungspraktiker/-innen Unterstützung bei (1) der Planung und Organisation, (2) der inhaltlichen Gestaltung und (3) der didaktischen und methodischen Umsetzung von Bildungsangeboten. Kapitel 4 setzt sich zudem speziell mit Bildungsangeboten in Kooperation mit schulischen Partner/-innen auseinander und dient als Beispiel für die Anwendung der allgemeinen Kriterien auf einen konkreten Bildungsbereich.

Zentraler Angelpunkt der Qualitätskriterien ist ein kritisches Entwicklungsverständnis. Globale Zusammenhänge und ihre Auswirkungen auf lokale Situationen, globale Abhängigkeiten und Machthierarchien sollen in den Blick genommen werden. Dabei helfen postkoloniale, rassismuskritische und intersektionale Ansätze. Sie sensibilisieren beispielsweise dafür, beim Versuch, komplexe, globale Sachverhalte zugänglich und verständlich zu machen, auf vereinfachende Darstellungen und die Unterteilung zwischen einem „wir“ und den „anderen“ zu verzichten, sowie die eigene Quellenwahl kritisch zu hinterfragen. Auch ein Blick in die Geschichte auf historische Ursprünge globaler Ungleichheiten ist zentral. Er hilft den Lernenden, aktuelle Zustände nicht als natürlich gewachsen, sondern als Ergebnis politischer Entscheidungen und Handlungen zu verstehen und eröffnet damit Möglichkeiten zur Veränderung.

Sowohl bei der Vorbereitung und Organisation als auch bei der Auswahl der didaktischen Methoden steht die Zielgruppenorientierung im Mittelpunkt. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, ihren Bedarfen, Vorkenntnissen und ihrer Lebenswelt können Faktoren mit

einbezogen werden, welche die Wirksamkeit des Bildungsangebots direkt beeinflussen. Das betrifft beispielsweise die Auswahl des Veranstaltungsortes, der Lehrmethoden oder auch die Themensetzung. Gleichzeitig muss eine machtkritische Betrachtung auch auf die Bildungsanbietenden selbst bezogen werden: Versteht sich die Lehrkraft selbst auch als Lernende? Wer war an der Konzeption des Bildungsangebots beteiligt und wer war davon ausgeschlossen?

Kritische Diskurse brauchen Raum, um sich weiterzuentwickeln. Die Qualitätskriterien sollen als Beitrag zu einer lebendigen und offenen Debatte über Qualität und Wirksamkeit in der entwicklungspolitischen Bildung verstanden werden, die auch in Zukunft weitergeführt werden muss. Sie sind kein Pflichtenheft, das von Bildungspraktiker/-innen eins zu eins abgearbeitet werden muss. Wie Bildungsangeboten wirkungsvoll gestaltet werden können, hängt stark vom jeweiligen Kontext ab. Die Qualitätskriterien sollen hier als Orientierungshilfe dienen und in erster Linie einen Reflexionsprozess anregen. Sie helfen dabei, das Augenmerk auf bestimmte wichtige Faktoren für die Wirksamkeit von Bildungsangeboten zu legen, über die bei Planung und Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Bildungsangeboten aktiv nachgedacht und die im Team besprochen werden sollen. Zur praktischen Anwendung der Kriterien dienen die angeschlossenen Leitfragen. Sie geben beispielhaft Anregung dazu, welche Fragen sich Bildungspraktiker/-innen zur Überprüfung der Qualitätskriterien stellen können.

Die „VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ stehen auf der VENRO-Webseite zum kostenlosen Download zu Verfügung: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Handbuch/VENRO_Qualit%C3%A4tskriterien_Bildungsarbeit_2021.pdf. Bei Interesse an einem Print-Exemplar wenden Sie sich gerne an veranstaltungen@venro.org.

Lara Fedorchenko,

VENRO – Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe
doi.org/10.31244/zep.2021.03.07

Mit „Reflectories“ zukunftsfähige Kompetenzen erwerben

Am Beispiel der Corona-Pandemie wird mehr denn je deutlich, dass globale Herausforderungen keinesfalls linear verlaufen, sondern Auswirkungen von Handeln oder Nicht-Handeln äußerst komplex sind und Entscheidungen von einzelnen Akteur/-innen auch in private Bereiche hineinwirken und jede Einzelne bzw. jeden Einzelnen betreffen können. Es wird auch deutlich, dass Entscheidungen häufig mit Unsicherheit behaftet sind. Sie müssen getroffen werden, ohne alle Entscheidungsgrundlagen bzw. die Konsequenzen zu kennen. Ökonomische, ökologische und soziale Auswirkungen sollten bei Entscheidungen genauso berücksichtigt werden, wie unterschiedliche Perspektiven und Wertvorstellungen. Für Lehrende und Lernende bedeutet dies, dass Kompetenzen Globalen Lernens (System-, Bewertungs- und Handlungskompetenz) auch in Zukunft von zentraler Bedeutung sein werden.

Mit Hilfe der sogenannten Reflectories sollen genau diese Kompetenzen gefördert werden (Schrüfer, Brendel et al., 2019). Bei Reflectories (das Wort „Reflectory“ setzt sich zusammen aus den Begriffen „reflect“ und „(S)tory“) handelt es sich um Online-Lernarrangements, die unter www.reflectories.de abrufbar sind. Die Lernenden werden in eine Geschichte eingebunden und geraten in eine (Dilemma-)Situation, die sie zum Entscheiden auffordert. Auf Grundlage von Audio-Beiträgen, Videos, Bild- und Textmaterialien, Karten oder Statistiken müssen Handlungsoptionen reflektiert, abgewogen und schließlich Entscheidungen getroffen werden. Wie in der Realität sind diese Entscheidungen meist komplex, beinhalten kontroverse Informationen, unterschiedliche Perspektiven und Interessen und zeichnen sich durch Nicht-Wissen und Unsicherheit aus. Ist eine Entscheidung getroffen, erfährt man sofort die Konsequenzen der Entscheidungen, was wiederum Ausgangspunkt für weitere Herausforderungen und neuen Entscheidungen sein kann. Je nach Entscheidung nimmt die Handlung einen unterschiedlichen Verlauf. Einmal getroffene Entscheidungen können nicht rückgängig gemacht werden. Reflectories sind im Sinne lebenslangen Lernens für alle Altersgruppen einsetzbar. Je nach Intention können die Reflectories in Einzelarbeit, in Partnerarbeit oder in Gruppen durchgeführt werden. Trifft man die Entscheidungen alleine, kann man in seinem eigenen (Lern-)Tempo und nach eigenen Interessen vorgehen. Je größer die Gruppen sind, in denen die Entscheidungen getroffen werden, desto mehr wird man diskutieren, argumentieren und auf verschiedene Perspektiven eingehen müssen. Je nach gewünschter Fokussierung und Zielsetzung stehen auf der Website unterschiedliche Arbeitsaufgaben zur Verfügung. Mit einer eingehenderen Analyse unterschiedlicher Meinungen lassen sich zum Beispiel die zugrundeliegenden Werte, Normen und Interessen herausarbeiten, was zur

Förderung der Bewertungskompetenz beitragen kann. Soll verstärkt Wert auf die Förderung von Systemkompetenz gelegt werden, können zunächst die eigenen Entscheidungswege nachgezeichnet werden. Mithilfe von Concept Maps können diese dann beispielsweise zusammengefügt und Zusammenhänge, Auswirkungen und Wechselwirkungen graphisch dargestellt werden. Auf der Website steht didaktisches Material zur Vertiefung der Reflectories zur Verfügung („Für Lehrkräfte“). Die Materialien sind als Anregung zur Vor- und Nachbereitung gedacht und sollten an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Der sogenannte „Strukturbaum“ bietet einen Überblick über die möglichen Entscheidungswege und Informationsmöglichkeiten der einzelnen Reflectories.

Auf der Homepage sind unterschiedliche Reflectories zu finden. Ein Teil der Reflectories („Projekt Reflectories“) wurde mit Mitteln von Engagement Global entwickelt und von spezialisierten Fachwissenschaftler/-innen auf ihre fachliche Konsistenz überprüft. Ein weiterer Teil umfasst die sogenannten „Community-Reflectories“. Diese wurden von Studierenden, Schüler/-innen und Lehrkräften konzipiert und anschließend in Eigenarbeit technisch umgesetzt. Hierfür steht das sogenannte „Autorentool“ zur Verfügung. Dies ermöglicht es, selbst erstellte Audio, Pdf- und Bilddateien einzubinden und zu einem Reflectory zu verknüpfen. Reflectories, die in Eigenarbeit entwickelt werden, können zunächst in einem selbst gewählten, geschützten Personenkreis durchgeführt werden. Eine Veröffentlichung auf der Website erfolgt nach Anfrage und Prüfung. Eine Anleitung zur Funktionsweise des Autorentools steht zum Download bereit.

Zur Nutzung der auf der Website bereitgestellten Reflectories kann jedes browserfähige (mobile) Endgerät verwendet werden. Darüber hinaus ist ein Internetzugang unabdingbar. Wird in größeren Gruppen gleichzeitig mit unterschiedlichen Reflectories gearbeitet, können Kopfhörer sinnvoll sein. Sollen Reflectories selbst erstellt werden, ist ein Laptop oder ein Rechner zur Programmierung mit dem Autorentool erforderlich, zum Arbeiten mit fertigen Reflectories hingegen genügen Tablets oder Smartphones.

Gabriele Schrüfer, Katja Wrenger, Nina Brendel
doi.org/10.31244/zep.2021.03.08

Literatur

Schrüfer, G., Brendel, N., Zitzelsberger, U. & Wrenger, K. (2019): „Reflectories“ – Nachhaltige Entwicklungsziele für Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht erfahrbar machen. In G. Obermaier (Hrsg.) (2019): *Vielfältige Geographien – fachliche und kulturelle Diversität im Unterricht nutzbar machen*. (Bd. 10, S. 229–238) Bayreuther Kontaktstudium Geographie.

Zwischen traditioneller und moderner Medizin? Internationale Studierende diskutieren Herausforderungen in der weltweiten Gesundheitsversorgung

STUBE Hessen ist ein studienbegleitendes entwicklungspolitisches Programm für internationale Studierende in Hessen und ein Projekt des World University Service (WUS), gefördert vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Die Studierenden erarbeiten die Themen, die bei STUBE behandelt werden, in einem partizipativen Verfahren. Die von ihnen vorgeschlagenen Veranstaltungsthemen waren und sind auch weiterhin von Fragen geprägt, wie eine verlässliche Gesundheitsversorgung für alle Menschen zur globalen Wirklichkeit werden kann und welche gesundheitlichen Herausforderungen sich die Menschheit gegenwärtig ausgesetzt sieht. Eines der gewählten Themen für das Jahr 2021 ist „Pflege weltweit – die vergessenen Kranken“ und wurde im Mai 2021 in Form eines Wochenendseminars angeboten. Nach Berechnungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) fehlen weltweit über 17 Millionen Gesundheitsfachkräfte, davon 2,6 Millionen Ärzt/-innen sowie 9 Millionen Krankenpfleger/-innen und Hebamm/-innen. Mehr als 80 % der Pflegekräfte arbeiten in Ländern, in denen die Hälfte der Weltbevölkerung lebt. Im Rahmen des Seminars beleuchten die Teilnehmenden diese Ungleichheit gemeinsam mit Referent/-innen aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft.

Bei STUBE entwickeln die Studierenden mögliche Lösungswege, um zu einer sozial und ökologisch nachhaltigen Entwicklung in ihren Herkunftsländern und in Hessen beizutragen. Neben den siebzehn Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, SDG) steht der Wissensaustausch von Studierenden untereinander, aber auch mit Lehrenden aus Ländern des Globalen Südens und des Nordens im Zentrum des Studienbegleitprogramms. So referierte Kolahta Asres Ioab, Studentin der Hochschule Fulda aus Eritrea, im Rahmen eines virtuellen Workshops von STUBE und academic experience Worldwide e.V. zum Thema „Migration and the COVID-19-Pandemic“. Die Frage, wie sich die Pandemie auf etablierte Gesundheitssysteme und bestehende Ungerechtigkeiten auswirkt, diskutierte sie gemeinsam mit internationalen Studierenden und Geflüchteten im März 2021. Im Herbst 2020 fand die fünftägige STUBE-Akademie „Gesundheitsversorgung weltweit: Moderne vs. Traditionelle Medizin“ statt. Hier verdeutlichte Dr. Sascha Krannich, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geschichte der Medizin an der Justus-Liebig-Universität, dass „Gesundheit ist ein Menschenrecht!“ nach wie vor eine normative Forderung statt eines Ist-Zustands beschreibt. Und das, obwohl die WHO bereits im September 1978 in Alma-Ata „Health for All – Gesundheit für alle“ deklarierte. Wie das dritte Ziel der SDG, ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters zu gewährleisten und ihr Wohlergehen zu fördern, bis zum Jahr 2030 erreicht werden kann, erörterten die Teilnehmenden im weiteren Akademieverlauf. Am Beispiel der Bilharziose ging Antonia Asche, Fachreferentin des Unternehmens Merck KGaA, in ihrem Workshop auf die Herausforderungen in der Bekämpfung von vernachlässigten Tropenkrankheiten ein. Nur wenige Men-

schen sind mit den Risiken der Bilharziose vertraut, auch bekannt als Schistosomiasis, obwohl fast 240 Millionen Menschen in 78 Ländern Afrikas, Asiens und Südamerikas von der Krankheit betroffen sind. Ein Mensch infiziert sich mit Bilharziose, wenn er mit Wasserquellen in Kontakt kommt, die durch eine bestimmte Art von freischwimmenden Parasiten verunreinigt sind.

Janak Dhakal aus Nepal, Medizinstudent der Goethe-Universität Frankfurt a. M., gab den Teilnehmenden in seinem Workshop „Generika: Pharmaindustrie in der Krise?“ mithilfe der digitalen Werkzeuge Kahoot und mentimeter einen Überblick über Kriterien, entlang welcher sich Gesundheitssysteme in ihrer Qualität bewerten lassen, z.B. entlang des Anteils der laufenden Gesundheitsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP), der Anzahl von Krankenhausbetten, der Anzahl von Ärzt/-innen und Pflegepersonal sowie der durchschnittlichen Lebenserwartung. Anhand der Diskussion um Kopien von Medikamenten mit gleichem Wirkstoff, sogenannte Generika, hinterfragten die Studierenden, inwieweit der Patentschutz im Pharmabereich negative Auswirkungen auf die Versorgung der Bevölkerung in Ländern des Globalen Südens mit lebenswichtigen Medikamenten hat. Einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen und Innovationen in der medizinischen Versorgung gab Dupleix Achille Takoulegba aus Kamerun vom Fachbereich Gesundheit der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) unter dem Motto „Gesundheitsversorgung der Zukunft? E-Health und Telemedizin“. Telemedizin ist die Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Gesundheitswesen, um konkrete medizinische Dienstleistungen in Überwindung räumlicher Entfernungen zu erbringen. Im Workshop von Prof. Dr. Dr. Reimer Gronemeyer, Ehrensenator der Justus-Liebig-Universität Gießen, beschäftigten sich die Studierenden mit der Frage, warum westliche Gesundheitssysteme im südlichen Afrika scheitern. Gronemeyer betonte, dass sich die Menschheit darüber im Klaren sein muss, dass das Wissen europäischer Pharmakonzerne zur Erlangung des genetischen Materials aus Afrika, Asien und Lateinamerika auch durch Raub nach Europa kam. Es gehe letztlich auch um die Anerkennung, dass Menschen vor vielen Jahrtausenden bereits sehr viel wussten und dieses Wissen dürfe nicht vergessen werden.

Um einige Erfahrungen und Perspektiven reicher, gab Kolahta Asres Ioab, die auch an der Herbstakademie teilnahm, abschließend zu denken, dass sich die Menschheit unter dem Stichwort „Planetary Health“ mit den Zusammenhängen zwischen der menschlichen Gesundheit und den politischen, ökonomischen und sozialen Systemen, sowie den natürlichen Systemen unseres Planeten, vertraut machen muss, um auch planetarische Veränderungen und deren Auswirkungen auf Gesundheit zu berücksichtigen.

Eileen Pafßlack, World University Service Deutsches Komitee e. V.
doi.org/10.31244/zep.2021.03.09

Webinarreihe: Evidenzbasierung im Globalen Lernen

Im Mai und Juni 2021 veranstaltete der Lehrstuhl „Allgemeine Pädagogik“ der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in enger Zusammenarbeit mit Engagement Global eine breit ausgeschriebene Reihe von Onlineseminaren zur Evidenzbasierung im Globalen Lernen. Diesem Angebot ging die Erfahrung voraus, dass online angebotene Veranstaltungen neben Beschränkungen auch den Kreis möglicher Teilnehmerinnen und Teilnehmer erweitern, und gerade das Gespräch über regionale Grenzen hinweg und über solche zwischen verschiedenen Stakeholdern erleichtern. Ziel war es, forschungsbasierte Erkenntnisse einem breiteren Kreis zugänglich zu machen und mit den Teilnehmenden im Hinblick auf ihre Arbeitsfelder zu diskutieren.

Den Auftakt bildete ein zweistündiges Webinar „Lernen in globalen Partnerschaften – empirische Ergebnisse und Anregungen für evidenzbasierte Praxis“, an welchem mehr als vierzig Personen aus Deutschland, Österreich, Belgien und Uruguay teilnahmen. Es waren Menschen aus der Bildungsverwaltung, Promotorinnen des Globalen Lernens, Vertreter/-innen verschiedener Netzwerke von den UNSECO-Schulen bis zu den ehemaligen Weltwärtsfreiwilligen, Lehrkräfte und Engagierte aus kleineren Nichtregierungsorganisationen.

Annette Scheunpflug bot in ihrem Vortrag „Lernen in und durch Partnerschaften – empirische Ergebnisse und Anregungen für evidenzbasierte Praxis“ reichhaltige Impulse. Zunächst führte sie in die Herausforderung, weltgesellschaftliche Deutungsmuster zu lernen, ein, indem sie von Kennzeichen für global reflektiertes soziales Lernen ausgehend Qualitätsstandards für Begegnungen aufzeigt. Sie liegen unter anderem im einbezogenen Zeithorizont längerfristiger Beziehungen, der Fokussierung auf ein gemeinsames Thema und der Eröffnung vielfältiger Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Beteiligten. In einem zweiten Teil „Empirische Spuren“ stellte sie neben Metaanalysen systematische Auswertung aus Projekten im eigenen Forschungskontext. Drei Typen lassen sich für ein weltgesellschaftliches Verständnis identifizieren, deren weltgesellschaftliches Verständnis sich in Bezug auf die Wahrnehmung des Gegenübers, auf Differenzsetzungen, den Umgang mit Komplexität und die Motivation von Handlungen unterscheiden lassen.

Ein Typus ist der der Nahraumorientierung, der in einem asymmetrischen Verhältnis zum Gegenüber steht, eine Addition von verschiedenen Nahräumen in der Nähe und der

geschiedenen Ferne denkt und hierbei der Komplexitätsüberforderung durch ein Insistieren auf Authentizität begegnet. Handlungen sind im Modus der Hilfe verankert. Der Typus der Gemeinschaftsorientierung identifiziert sein Gegenüber über Gemeinschaft, setzt auf Zugehörigkeit und realisiert die Komplexitätsreduzierung über Identifikation. Für diesen Typus stellt Solidarität die Motivation von Handlungen dar. Ein dritter Typus hat ein Verständnis von Welt als abstrakten sozialen Raum: Das Gegenüber ist auf Augenhöhe verortet, Differenzen werden als Ordnungsstrukturen gedacht, Komplexität metareflexiv eingeholt und die Handlungen durch globale Teilhabe motiviert. Besonders interessant ist, dass diese drei Typen keiner Sukzession folgen, dass es sich abzeichnet, dass Partizipationserfahrungen für die Typenausprägung relevant sind und eine angeleitete Selbstreflexivität zur Ausgestaltung des dritten Typus förderlich ist. Einige Schlussfolgerungen für evidenzbasiertes globales Lernen in Begegnungen lassen sich so ziehen, beispielsweise der gemeinsamen Arbeit an etwas Drittem Vorrang zu gewähren, einen reflektierten Umgang mit Kulturalität zu pflegen und die lokale Vielfalt sichtbar zu machen.

Einer kurzen Diskussion des Vortrags folgten Arbeitsgruppen, in denen die Teilnehmenden in Gruppen ähnlicher Arbeitskontexte gemeinsam an Verbindungen zum eigenen Erfahrungs- und Arbeitsfeld arbeiteten und Ideen für die Umsetzung in die eigene Praxis arbeiteten. Eine reichhaltige Rückmelderunde im Plenum zeigte, dass die Impulse aus der Forschung viele Anschlussmöglichkeiten boten und welche hohe Bedeutung die Teilnehmenden den Austausch jenseits des eigenen Kontextes beimessen. Der Vortrag von Annette Scheunpflug ist abrufbar unter: <https://gene.app.box.com/s/tgwzgnq8ecncowobbtokdma61y5qhk8j>

Mehr Informationen zu den weiteren Veranstaltungen der Seminarreihe sind unter <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/forschung/projekte/evidenzbasierung-im-globalen-lernen/> abrufbar, u.a. auch die Podcasts und Folien der Vorträge.

Susanne Timm

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

doi.org/10.31244/zep.2021.03.10

Rezensionen

Bergmüller, C.; Causemann, B.; Höck, S.; Krier, J.-M.; Quiring, E. (2019). Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Reihe Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Waxmann: Münster/New York. 34,90€

Mit dem Buch dokumentieren die Autorinnen und Autoren ihre im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit durchgeführte Studie zur Wirkungsanalyse in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Die Studie ist in einen längeren Diskussionsprozess eingebettet, der von VENRO (Verband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen) neben anderen vorangetrieben wurde. Das fünfköpfige Forschungsteam wurde von einer breit aufgestellten Steuerungsgruppe begleitet. Zu recht unterstreichen die Autorinnen und Autoren den partizipativen Charakter der Studie, zumal sie im Zuge ihrer Durchführung durch ein VENRO-Begleitprojekt in den Kreis der Akteurinnen und Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zurückgebunden wurde.

Drei Fragekomplexe waren für die Studie leitend, der nach erreichbaren Wirkungen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit, der nach Merkmalen, die die Wirksamkeit befördern können und schließlich der danach, wie Wirkungen evaluativ auch mit geringerem Untersuchungsinstrumentarium erfasst werden könnten. Mit dieser Zielstellung war das Vorhaben in mehrfachen Hinsichten mit einer kaum zu operationalisierenden Komplexität konfrontiert: Das Feld entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist äußerst vielfältig, Wirkungen sind es nicht minder, als sie z.B. Wissen, Einstellungen und Handlungsweisen betreffen und damit in verschiedenen Dimensionen angesiedelt werden können, und schließlich ist von einem Lernverständnis auszugehen, das die Vorstellung eines direkten Einwirkens längst ad acta gelegt hat. Sollten sich Veränderungen bei Rezipient/-innen unter den genannten Komplexitätsbedingungen identifizieren lassen, ist ihr Entstehungsprozess und damit eine kausale Beziehung zwischen der Bildungsmaßnahme und der wahrgenommenen Veränderung kaum eindeutig zu bestimmen.

Acht Fallbeispiele aus formalen und non-formalen Bildungszusammenhängen wurden zwischen 2016 und 2018 untersucht. Sie können als Kurzveranstaltungen, schulbezogene Kampagnenarbeit, die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und als Entwicklung und Einsatz von Materialien kategorisiert werden. Auswertungen vorgängiger Erhebungen und Studien sowie biographische Interviews mit projektverantwortlichen Personen wurden einbezogen. Diese Interviews wurden mit der Frage nach Erfahrungen im Lebenslauf, die für ein entwicklungspolitisches Engagement bedeutsam werden können, durchgeführt. Im Ergebnis der Interviewauswertung ist es nicht erstaunlich, dass mehrere Erlebnisse und Erlebnisbereiche zusammenkommen, deren genaues Zusammenspiel letztlich offenbleibt.

Für die acht Fallbeispiele kam ein großer Untersuchungsapparat mit verschiedenen Ansätzen quantitativer wie

qualitativer Verfahren zur Anwendung, mit dessen Hilfe interessante Details und Ergebnisse zu Tage gefördert werden konnten. Die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 3) wird entlang der Fallbeispielgruppen und einer Unterscheidung von Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung systematisiert: Sind mit der ersten Kategorie die Erweiterung kognitiver Wissensbestände, eine gestiegene Sensibilisierung und die Steigerung des Reflexionsniveaus erfasst, fallen unter die zweite Ordnung geänderte Überzeugungen und Handlungsorientierungen, unter die Wirkungen dritter Ordnung veränderte Verhaltensweisen. Diese Sortierung verbindet sich teils mit Unterscheidungen der Reichweite, der Breitenwirkung oder mit Nachhaltigkeitsaspekten. Die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse liegt vor allem darin, dass sie vorliegende Einzelstudien in vielerlei Hinsicht bestätigen.

Der große Gewinn des Buches stellt die Systematisierung des weit verzweigten Bedingungsgefüges dar, in welchem entwicklungspolitische Bildungsmaßnahmen zu lokalisieren ist. Erkennbar ist auch, dass das Zusammenspiel vielfacher Faktoren und Impulse eine entwicklungsbezogene Bildungsbiographie konstituieren. Nicht zuletzt ist das Buch auch deswegen empfehlenswert, weil vielfach darauf abgehoben wird, dass die Lernenden ihr Lernen trotz aller guter Impulse, guter Abstimmungen und durchdachter Lernsettings immer noch auch selber steuern, und auch in diesem Feld nicht als zu programmierende Individuen gedacht werden können.

Unentschieden bleibt, in welchem Ausmaß der Charakter des Buches als Auftragsarbeit zu und in einer bildungs- und entwicklungspolitischen Rahmung zu verorten ist: Einerseits zeigt der Titel „Wirkungsorientierung“ dies insofern an, als der eigentliche Gegenstand des Buches die Wirkungsanalyse ist, und damit das Buch selbst ein Teil der einleitend zunächst eher marginal reflektierten Wirkungsorientierung darstellt. Das vierte Kapitel eröffnet dann aber deutlich andere Perspektiven und entlastet zunächst Veranstalter*innen mit der Aufzählung der vielfältigen Einschränkungen für Wirkungsanalysen. Diese Einschränkungen werden dann im fünften Kapitel zugespitzt und gewendet, indem eine Fokussierung der eher Evaluations- als gleich Wirkungsabsichten, die Entlastung von Wirkungsansprüchen und die Suche nach Resonanzräumen für entwicklungspolitische Bildungsmaßnahmen vorgeschlagen werden. Dies bedeutet letztlich, die einzelnen Bildungsmaßnahmen deutlicher zu kontextualisieren und sie vor dem Hintergrund ihrer begrenzten Reichweiten zu reflektieren: Fehlt es an Richtlinien, an einer entwicklungsorientierten Schulkultur oder einem kooperativen kommunalen Umfeld, ist von Einzelmaßnahmen nur eine eingeschränkte Reichweite zu erwarten, zumal die Maßnahmen auf diese Faktoren keinen Einfluss ausüben können.

In der Erstellung des Buches hätte sich die Rezensentin an manchen Stellen eine deutlichere Orientierung an imaginierten Leserinnen und Lesern gewünscht: ein Abkürzungsverzeichnis wäre hilfreich, ebenso die Erläuterung von Schaubildern, Modellen und Diagrammen. Dass der Methodenteil so

ausführlich ist, ist wissenschaftlich ungemein redlich, dies aber und die Verwendung vieler Fachtermini aus der englischsprachigen Methodik kann auch als Hermetik gegenüber potentiellen Interessent/-innen und dem angenommenen Lesepublikum gedeutet werden.

Das Buch ist überarbeitet im gleichen Verlag 2021 und gekürzt unter dem Titel „Quality and Impact in Global Education. Empirical and Conceptual Perspectives for Planning and Evaluation“ auf Englisch erschienen.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2021.03.11

Banerjee, A.; Duflo, E. (2019). Good Economics for Hard Times. Better Answers To Our Biggest Problems. Penguin Books Ltd: London. 21,99€

Was für die Armen in dieser Welt gut ist, regeln meistens die Sozialämter, die Stadtverwaltung und Politiker/-innen verschiedener Ressorts. Sie gehen häufig von Annahmen aus wie, wenn die Armen mehr Geld als nötig erhalten, dann essen sie zu viel oder betrinken sich. Sie sind nicht in der Lage, das Geld sinnvoll zu verwenden oder für die Zukunft zu planen. In einem speziellen Fall z.B. bei der Bekämpfung von Malaria: An Malaria starben bis 2005 1,8 Mio. Menschen jährlich, darunter mehrheitlich Kinder unter fünf Jahren. In gut zehn Jahren konnte man die Todesrate jährlich auf 75 % reduzieren. Der Erfolg war chemisch präparierten Moskitonetzen zu verdanken. Die Institutionen und auch NGOs, die für die Verteilung der Netze zuständig waren, nahmen an, wenn diese Netze kostenlos abgegeben würden, werden die Armen dies nicht wertschätzen und nicht ordnungsmäßig verwenden. Deshalb müsste man einen symbolischen Preis verlangen.

Das Forscherduo Banerjee und Duflo, beide Ökonomeprofessoren für Armutforschung am MIT, konnten nachweisen, dass es keinerlei Unterschied beim Gebrauch von Moskitonetzen bei den Armen gab, ob sie sie kostenlos oder gegen einen geringen Preis erhielten. Dies hatten sie in mehreren Ländern in Asien und Afrika untersucht, mit einer Methode, *Randomised Control Trials (RCTs)* genannt. Diese Methode wird in der Pharmazie angewendet, um die Wirksamkeit eines neuentwickelten Medikaments zu prüfen. Die eine Hälfte der Patient/-innen bekommt ein Medikament, die andere Hälfte Placebos.

Der Forschungsansatz des Autorenduos, das miteinander verheiratet ist, stellt nicht Mutmaßungen über die Armen an, sondern untersucht mit RCTs in mehr als 80 Ländern, was die Armen tatsächlich denken und wie sie handeln und zwar in Bereichen Essen, Gesundheit, Bildung, Mikrokredit, Sparen u.a. Schon das erste Buch von Banerjee und *Duflo Poor Economics* (Public Affairs, New York 2011) wurde mit mehreren Preisen ausgezeichnet.

Diesmal untersucht das Forscherpaar in *Good Economics for Hard Times* mit Feldforschungen solche Fragen wie Nehmen die Migranten aus den armen Ländern Einheimischen die Niedriglohnjobs weg? Wer sucht bessere Jobs und Lebensbedingungen in fremden Ländern? Sind es die Ärmsten der Armen? Ist die Globalisierung für alle gut? Profitieren die Armen und die Reichen vom internationalen Handel gleichermaßen? Ist das Wirtschaftswachstum, das Wachstum des BSPs,

das für das Wohlergehen eines Landes bemessen wird, für alle Bewohner des Landes gut? Ist das Wachstum des BSPs auch gut für das Klima? Ist das Wachstum für die industrialisierten Länder schon zu Ende, oder kann es nur auf Kosten des Klimas fortgesetzt werden? Selbst wenn die armen Länder mit ihrer Behauptung recht haben, dass die Industriestaaten auf ihre Kosten den jetzigen Reichtum erkaufte haben, gibt es ihnen dann das Recht ihrerseits das Klima so zu ruinieren, dass ihre eigenen Städte wie Peking oder New Delhi unbewohnbar werden? (*Pollution kills*). Bedroht die *Künstliche Intelligenz (KI)* die menschliche Arbeit? Wenn die Entwicklung der KI insbesondere Billiglohnjobs überflüssig werden lässt, kann das *Bedingungslose Grundeinkommen (BGE)* eine Hilfe für die Menschen sein? Wie kann man das BGE finanzieren?

Auf alle diese Fragen geht das Autorenduo ein – mit Beispielen aus der Geschichte, Forschungsergebnissen aus der Literatur und mit eigenen Feldforschungen der Methode RCTs. Hier einige Befunde: (1) Historische und gegenwärtige Beispiele zeigen, dass die Aufnahmeländer von Migration profitieren, selbst wenn es Ressentiments gegen Zuwanderer gibt.

Durch die Migration verlieren die Einheimischen keinen Job, auch nicht in dem Niedriglohnsektor, da die Migranten vorwiegend solche Jobs übernehmen, die die Einheimischen selbst nicht ausüben wollen. (2) Das BSP ist kein Gradmesser für das Wohlergehen eines Landes. Das BSP von Sri Lanka und Kolumbien ist etwa gleich. Aber in Sri Lanka gibt es einen viel besseren Zugang zur Bildung, Gesundheitsvorsorge und Alterssicherung für die arme Bevölkerung als in Kolumbien. (3) Das Wirtschaftswachstum lässt die Kosten für die Umweltschäden außer Acht. (4) Von der Steuersenkung profitieren die Reichen mehr als die Armen und so vergrößert sich die Ungleichheit des Landes – besonders deutlich am Beispiel der USA. (5) Wenn durch die KI 50 % der Beschäftigten in den USA den Job verlieren, könnte man jedem Menschen ein BGE von 3000\$ jährlich zukommen lassen. Dazu wäre es nötig, alle Reichen mit einem Vermögen von über 50 Mio. \$ mit 1 % und alle Milliardäre mit 2 % zu besteuern. Dies entspricht 12.000\$ jährlich für eine vierköpfige Familie. Das löst zwar nicht alle Probleme, könnte aber ein Teil der Lösung sein.

Für Ihre Aussagen beziehen Banerjee und Duflo Untersuchungsergebnisse aus drei Ländern ein – Ihren Herkunftsländern Indien und Frankreich und die USA, wo sie leben und arbeiten. Wie die Armut bekämpft werden kann, hat das Autorenpaar in über 80 Ländern in Asien, Afrika und Lateinamerika untersucht. Wir haben nicht Lösungen für alle Probleme, schreiben sie selbstkritisch, vermutlich hat sie auch kein anderer. Ökonomie ist keine Wissenschaft wie Physik oder Medizin. Die Daten können unterschiedlich interpretiert und daraus je nach politischer Einstellung Theorien abgeleitet werden. Die Autoren merken an, dass die Ökonomie viel zu wichtig sei, um es Ökonomen allein zu überlassen. Banerjee und Duflo schreiben über komplexe Themen, ohne sie zu vereinfachen, auch für Laien verständlich. Das Forscherpaar erhielt mit ihrem früheren Harvard Kollegen Michael Kremer den Nobelpreis für Ökonomie für deren Arbeit, wie man Armut effektiv bekämpfen kann.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2021.03.12

Kauertz, A.; Lude, A.; Molitor, H.; Saffran, A.; Schubert, S.; Singer-Brodowski, M.; Ulber, D.; Verch, J. (2020). Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Hrsg. v. Haus der kleinen Forscher. Barbara Budrich: 19,19€

Die Auswirkungen des Klimawandels stellen die Gesellschaft vor globale Herausforderungen und fordern nach einem neuen Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Die Bedeutsamkeit, sich stärker an Zielen der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren, wird dabei immer relevanter, insbesondere wenn es um die Gestaltung und Umsetzung von Bildungskonzepten in (frühkindlichen) Bildungsinstitutionen geht. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) profiliert sich dabei zusehends als eigenständiges Feld in Wissenschaft und Praxis.

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagiert sich in diesem Zusammenhang seit 2006 für eine bessere Bildung von Kindern im Kita- und Grundschulalter. Die Autor/-innen sind renommierte oder angehende Expert/-innen aus den Bereichen naturwissenschaftliche Bildung/Frühförderung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Fort- und Weiterbildung sowie Qualitätsentwicklung/-sicherung an unterschiedlichen deutschsprachigen Bildungsstandorten.

Band 12 „Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen“ der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung Haus der kleinen Forscher“ formuliert Ziele und Gelingensbedingungen einer BNE in der frühen Kindheit. In drei Teilen werden Zieldimensionen für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte (A), fachlich fundierte Angebotsentwicklung (B) sowie zentrale Ergebnisse und deren Evaluation (C) vorgestellt. Ein Fazit sowie der Ausblick auf die zukünftige (Weiter-)Entwicklung der Stiftungsangebote schließt den Band ab.

Teil A: Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Kapitel werden Zieldimensionen einer BNE für Kinder und pädagogischer Fachkräfte formuliert und Kompetenzen beschrieben, die Kinder und pädagogische Fach- und Leitungskräfte benötigen. Entscheidend sind dabei Ziele auf Ebene der Kinder und darauf aufbauend auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte für die Konzeption von Qualifizierungsangeboten. Im Vordergrund stehen hier Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, welche die Wahrnehmung des Kindes als kompetentes menschliches Wesen mit Problemlösefähigkeiten fördern. Gleichzeitig wird die Integration von Lernen und Spielen sowie die Bedeutung von Kommunikation (dialogischer Ansatz) thematisiert. Weiter werden Gelingensbedingungen für die Umsetzung von BNE in der Kita formuliert. Abschließend werden Empfehlungen für eine Verankerung von BNE in verschiedenen Settings in der Kindheit gegeben.

Teil B: Fachlich fundierte Angebotsentwicklung. Die hier beschriebenen fachlich fundierten Zieldimensionen einer BNE (Verstehen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten, Handeln, Motivation, Werte und moralische Optionen, Aufgabenfelder für Leitungshandlungen, Anforderungen an Trainer/-innen im Bildungsbereich) dienen als Grundlage für pädagogische Fach- und Leitungskräfte im frühkindlichen Bereich. Sie bieten Orientierung für Wege zu gesteigerter Professionalisierung und liefern der Stiftung wichtige Anhaltspunkte für die Entwicklung entsprechender Weiterbildungsangebote im Elementar- und Primarbereich.

Teil C: Zentrale Ergebnisse und deren Evaluation. Im Rahmen der Qualitätssicherung untersucht die projektbegleitende Evaluation die Wirkung der Angebote und prüft, ob die Zieleetzungen der Fortbildungen Veränderungen seitens der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte bewirken konnten. Als wichtige analytische Grundlage des Monitoring- und Feedbacksystems dient das Evaluationsmodell nach Kirkpatrick. Nach der Beschreibung des Evaluationsdesigns sowie der untersuchten Stichprobe folgt die Präsentation der Ergebnisse der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Längsschnittbefragung. Diese liefern entlang der vier Evaluationsdimensionen nach Kirkpatrick Erkenntnisse über (1) die Zufriedenheit mit den Fortbildungen, (2) Lerneffekte der Teilnehmenden, (3) Umsetzung und Reflexion einer nachhaltigen Entwicklung im pädagogischen Alltag sowie (4) Veränderungen auf Einrichtungsebene, um Rahmenbedingungen für BNE konzeptuell zu verankern.

Auf Grundlage der Expertenempfehlungen und der Evaluationsergebnisse zieht die Stiftung ein Fazit für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Angebote zu BNE sowie für weitere Themenbereiche und Angebotsformate. Ein Ausblick über den Umgang mit offen gebliebene Fragen bezüglich der Ziele und geeigneter Fortbildungsangebote der BNE schließt den Band. Die Stiftung Haus der kleinen Forscher hat es sich zum Ziel gemacht durch ihre Angebote pädagogische Fach- und Leitungskräfte dabei zu unterstützen das Bildungskonzept BNE sinnvoll in ihre pädagogischen Alltagskonzepte zu implementieren. Der vorliegende Band bietet diesbezüglich zusammenfassend einen guten Einstieg in das Konzept der BNE und ermöglicht gleichzeitig einen detaillierten Überblick über die Organisationsstrukturen der Stiftung.

Luisa Prokupek
doi.org/10.31244/zep.2021.03.13

Holzbaur, U. (2020). Nachhaltige Entwicklung. Der Weg in eine lebenswerte Zukunft. Springer: Wiesbaden. 23,00€

Die Covid-Pandemie hat die Bemühungen für eine nachhaltige Entwicklung gelähmt oder erreichte Fortschritte sogar wieder zunichtegemacht, wie der „Sustainable Development Goals Report 2020“ der Vereinten Nationen zeigt. Zur Erreichung der in der Agenda 2030 gesetzten 17 Sustainable Development Goals (SDGs) steht uns also noch ein weiter Weg bevor. Das neue Sachbuch von Ulrich Holzbaur, das die 17 SDGs nicht nur auf dem Buchcover, sondern auch im Buch ins Zentrum stellt, kommt da genau zum richtigen Zeitpunkt.

Auf über 450 Seiten gibt der Autor einen aktuellen und sehr breiten Einblick in die vielen verschiedenen Bereiche der Nachhaltigen Entwicklung. Dabei fasst er für die Leserinnen und Leser nicht nur die Grundlagen zusammen und verdeutlicht Zusammenhänge, sondern skizziert auch mögliche Lösungswege hin zu einer nachhaltig gestalteten Zukunft. Er vermittelt das Thema der Nachhaltigen Entwicklung auf eine sachliche Art, ohne normativ zu sein, was beim vorliegenden Thema nicht selbstverständlich ist.

Das Buch ist gut strukturiert: In einem ersten Teil (Kapitel 1–2) werden den Leserinnen und Lesern in aller Kürze, aber trotzdem ausgewogen und verständlich Grundbegriffe,

Zusammenhänge und der historische Hintergrund der Nachhaltigen Entwicklung aufgezeigt. Dabei muss man sich immer bewusst sein, dass es sich um ein Sachbuch handelt, das die ganze Breite der Nachhaltigen Entwicklung abdeckt – und sich genau dadurch auszeichnet. Entsprechend kann es nicht immer die ganze Tiefe ausleuchten. Mithilfe der nach jedem Kapitel aufgeführten weiterführenden Literatur können sich die Leserinnen und Leser je nach Interesse in die Themen vertiefen, die im Buch teilweise nur gestreift werden können.

Im anschließenden Grundlagenteil (Kapitel 3–7) werden die Leserinnen und Lesern in die wichtigsten wissenschaftlichen und normativen Grundlagen sowie in die drei Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung – Ökologie (Kapitel 5), Ökonomie (Kapitel 6) und Soziales (Kapitel 7) – eingeführt. In Kapitel 4 fokussiert der Autor auf die Agenda 21 und die Agenda 2030. Der Autor betont, dass es in der Agenda 21 um die Bewahrung der menschlichen Kultur geht. Er räumt damit zurecht mit der verbreiteten Meinung auf, dass sich die Agenda 21 nur mit der Ökologie befasst. Der Autor präsentiert die fünf Grundprinzipien der Agenda 2030 – die sogenannten 5P (People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership) – und erweitert diese durch das in der Agenda 2030 implizit genannte Grundprinzip „Permanence“, womit die Zukunftsorientierung gemeint ist. Die 17 SDGs werden in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellt und den fünf Grundprinzipien der Agenda 2030 zugeordnet.

Etwas spät kommt das für das gesamte Buch wichtige Kapitel 7 „People – Gesellschaft und Gerechtigkeit“. Dieses stellt die Frage ins Zentrum, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Der Autor fokussiert sich dabei auf die Bürger/-innenbeteiligung und die Partizipation: zum einen als Weg hin zu einer Nachhaltigen Entwicklung zum anderen auch als Ziel der Nachhaltigen Entwicklung. Es wäre von Vorteil gewesen, diese zentrale Frage früher im Buch zu thematisieren. Kapitel 3 hätte sich dafür gut angeboten, da es dort um die Frage geht, woher wir wissen, was eine Nachhaltige Entwicklung ist. Die Leserinnen und Leser fragen sich lange, wer aushandelt und wie ausgehandelt wird, was eine nachhaltig gestaltete Zukunft ist. Im Umsetzungsteil (Kapitel 8–15) stellt der Autor Strategien, Handlungsfelder und Methoden vor, um für eine Nachhaltige Entwicklung wirksam werden zu können. Besonders hervorzuheben ist, dass das Sachbuch die Grundlagen der Strategieentwicklung und -überprüfung (Kapitel 8), des Projektmanagements (Kapitel 10) und der Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit (Kapitel 14) behandelt. Damit bekommen die Leserinnen und Leser die wichtigsten Werkzeuge zur Hand, um sich für die Nachhaltige Entwicklung einsetzen zu können. Die in Kapitel 15 präsentierten Modelle der Mathematik helfen ihnen, nicht nur die Komplexität der Welt besser zu verstehen, sondern auch dabei, einfache Antworten auf komplexe Fragen kritisch hinterfragen zu können. Das Buch stellt auch praktische Beispiele für ein nachhaltiges Leben (Kapitel 9) sowie für das lokale Engagement für eine Nachhaltige Entwicklung (Kapitel 13) vor.

Für die Nachhaltige Entwicklung gibt es keine einfachen Lösungen, wie der Autor zurecht festhält. Er sieht vor allem in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) grosses Potenzial. In Kapitel 12 geht er deshalb ausführlich auf die BNE und ihre Kernpunkte Wissen, Gestaltungskompetenz und Problemlösungsfähigkeit ein. Im letzten Kapitel (Kapitel

16) beleuchtet der Autor die Frage, welche Rolle die Künstliche Intelligenz bei der Gestaltung der Zukunft spielt. Er schliesst das Buch mit einem zu unterstützenden Bezug zur Aufklärung: Es geht um die Mitgestaltung der Zukunft durch jede einzelne Person, indem sie den Mut hat, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen.

Die Stärke des Sachbuches – und dies ist auch ganz im Sinne dieses Buchgenres – ist die inhaltliche Breite und nicht die Tiefe. Das Sachbuch von Ulrich Holzbaur richtet sich vor allem an jene Personen, die wenige Kenntnisse vom Thema Nachhaltige Entwicklung haben und sich schnell einen aktuellen sowie breiten Ein- und Überblick zu den verschiedenen Bereichen des Themas verschaffen möchten.

Dominik Allenspach
doi.org/10.31244/zep.2021.03.14

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2019). Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen et al. : Barbara Budrich. 24,90€

Die „große Transformation“ als (Polanyi) als geforderten Prozess angesichts der Weltlage zum Ausgangspunkt nehmend, wird in diesem Band durchdekliniert, wie Global Citizenship Education sowohl in theoretischer Hinsicht wie anwendungsbezogen einen Beitrag zur Transformationsbildung und zu transformativer Bildung leisten kann. Der Bezug auf Konzeptionen der Global Citizenship Education erfolgt dabei eher summarisch, sie ist als weltbürgerliche Erziehung gefasst, die in der Tradition europäischer Aufklärung verortet wird, enthält aber ein Anforderungsspektrum, das der Herausgeber Gregor Lang-Wojtasik in seinen einleitenden Gedanken schließlich zu zehn Thesen verdichtet: Es ist ein Arbeitsprogramm, das mit zwei einleitenden theoretischen Beiträgen von ihm selbst solide entworfen ist, in einem einzigen Band gleichwohl nur exemplarisch bearbeitet werden kann.

Mit zwei Beiträgen entwickelt Gregor Lang-Wojtasik jenseits des zugrunde gelegten zeitdiagnostischen Ausgangspunkt einen ausgefeilten theoretischen Rahmen für die nachfolgenden Beiträge. Seine systematisierenden Anstrengungen bieten eine Reflexionsfolie für erziehungswissenschaftliche Arbeiten, wie sie im Nachfolgenden mit unterschiedlichen Zielrichtungen, Ambitionen und aus den verschiedenen Überlegungskontexten versammelt sind. In Anbetracht des Herkulesunternehmens entfaltet Lang-Wojtasik zunächst eine theoretische Gründung, in welcher er differenztheoretische Überlegungen zwischen (Welt-)gemeinschaft (Plessner) und Weltgesellschaft (Luhmann) zu einem Weltkollektiv relationiert, „ein spannungsreiches Feld, in dem der großen Transformation transformativ begegnet werden kann“ (S. 28). Es ist ein Theoriegebäude, in dem Hoffnung als der Weltgemeinschaft und Erwartungen als der Weltgesellschaft zugehörig wechselseitig zur Transformation getrieben werden. In seinem zweiten Beitrag konturiert er Global Citizenship Education als „Kombination querschnittlicher Bildungskonzepte“, verortet sie systematisch sowohl im Spannungsfeld von Lernen und Bildung, wie auch

historisch in kosmopolitischen Denktraditionen Europas. Auf dem Weg zu einer so verstandenen Global Literacy schlägt er eine Fokussierung auf Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Partnerschaftlichkeit und Gerechtigkeit vor, die als „normative Visionen“ (S. 43) erkennbar sind.

Till Bastian beschreibt das Anthropozän als Transformation und formuliert durch Überlegungen, die an Erasmus von Rotterdam und Immanuel Kant anschließen, Bestimmungen eines Weltbürgertums, die sich auf eine Notwendigkeit einer globalen Partnerschaft in ökonomischer wie empathischer Hinsicht, und einem Weltbürgerrecht stützen. Sie münden angesichts globaler Krisen in eine Zusammenführung vierer Felder der praktischen Philosophie, nämlich der Ethik, Politik, Ökonomie und Ökologie. Annette Scheunpflug arbeitet historisch-systematische Linien aus, in deren Tradition weltbürgerliche Bildung und Erziehung gestellt werden kann. So kommt die Geschichte bildungstheoretischen Denkens nicht ohne konzeptionelle Anteile von Transformation aus, die zu unterschiedlichen Zeiten verschieden akzentuiert wurden. In jüngster Zeit steht in diesem Denken die Verschränkung individueller Veränderung und gesellschaftlichen Wandels im Mittelpunkt und kann auf einen Beitrag zur große Transformation bezogen werden. Ausgehend von Bedingungen grundsätzlicher Offenheit transformativer Bildung, formuliert sie in einem weiteren Schritt leitende Aspekte für eine Didaktik transformativen Globalen Lernens. Claudia Bergmüller präsentiert im Schwerpunkt Ergebnisse aus qualitativ-empirischen Evaluationsstudien zur Implementierung Globalen Lernens an Schulen, um das transformative Potenzial entwicklungsbezogener Bildungsarbeit auszuloten. Drei Modi der Handlungsmotivation lassen sich unterscheiden, der des „Wissens und Handelns“, der eines „Wissens und Verdrängens“ und der des „Wissens und anderen davon erzählen“. Gestützt auf die relevanten Entstehungskontexte verweist die Autorin darauf, dass die soziale Situiertheit in der Konzeptionierung schulischer entwicklungspolitischer Bildungsarbeit stärker zu berücksichtigen sei. Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel nehmen in professionskritischer Absicht die Schule als Bildungsinstitution ins Visier: Angesichts transnationaler Mobilität und der mit ihr verbundenen zeit-räumlichen Konstellationen genüge es nicht, den Verbleib von Schülerinnen und Schülern in einem bildungssystemischen Kontext zur Grundlage schulischer und unterrichtlicher Arrangements zu erheben. Vielmehr müsse sich Schule darauf einrichten, vorausschauend einen konsekutiver Bildungsgang über Ländergrenzen hinweg zu denken. Dadurch schließen sie insbesondere an Überlegungen zur Global Citizenship Education an, in welcher die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in der Weltgesellschaft jenseits kontingenter nationalstaatlicher Grenzen vorbereitet werden könnten. Heidi Grobbauer stellt den 2012 eingerichteten Masterstudiengang Global Citizenship Education an der Universität Klagenfurt vor. In der steten Weiterentwicklung der zugrundeliegenden Konzepte und des Programms, wie in der Verzahnung von Forschung und Praxis und schließlich in den mehrdimensionalen Netzwerken der Zusammenarbeit wird Partizipation als tragendes Kernelement erkennbar, die sich durch die didaktische Anlage des Studiengangs, seine

Inhalte und dessen multiplikatorische Funktion als roter Faden zieht. Als bestehende Herausforderung kristallisiert sich dabei heraus, in den Diskursen der Transformation und transformativer Bildung erkennbarer an solche anzuschließen, die sich auf das weltanschauliche Auseinanderdriften der Gesellschaft beziehen. Constanze Berndt diskutiert das Verhältnis eines rückwärtsgewandten Diskurses um Ethno-pluralismus und einer zukunfts-fähigen universalistischen Ethik, an die transformatorische Bildung sowohl in menschenrechtstheoretischer als auch in subjektorientierter Perspektive anzuschließen wäre. Dass Erziehung und Bildung politisch nie neutral sei, setzt sie dabei voraus, eine an den Menschenrechten ausgerichtete Bildung könne aber als politisch reflektierte gesellschaftsveränderndes Potenzial entfalten. Thomas Nauerth reflektiert den interreligiösen Dialog auf sein transformierendes Potenzial durch eine dezidierte und theologisch begründete Bezugnahme auf Gesten des Friedens in der wechselseitigen Achtung von Überzeugungen. Er betont, dass neben den Signalwirkungen von Ereignissen wie das Weltreligionstreffen von Assisi gerade lokal verankerte Initiativen als „verwandende Graswurzelarbeit“ ihre Wirkung entfalten können. Norbert Frieters-Reermann geht von Beschränkungen der Friedenspädagogik durch innere (einseitig westlich geprägte Ausprägungen) und äußere (unerfüllbare Erwartungen in einer umgebenden Normalität der Gewalt) aus, um diese unter Rekurs auf Johan Galtungs Gewalt-dreieck, in welchem personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt unterschieden werden, zu schärfen. Daran anschließend schlägt er vor, das für Friedenspädagogik relevante Kompetenzspektrum zu erweitern und deutlicher Dimensionen informeller Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Ilka Koppel und Ralf Schieferdecker knüpfen gesellschaftliche Transformation, die sie als Veränderung von Strukturen und Prozessen fassen, an die Voraussetzung der Teilhabe, die in einer textdominierten Gesellschaft an Literalität geknüpft sei. Erschwerte Verwirklichungschancen im Sinne das Capability Approaches stehen in dieser Anordnung aber gesellschaftlichen Transformationsprozessen entgegen, als Artikulationen und Partizipation nicht umfassend realisiert werden können. Den Band abschließend diskutiert Ulrich Klemm Global Citizenship Education als Transformationsauftrag für die institutionelle Erwachsenenbildung. Ein notwendiger Paradigmenwechsel betrifft dann nicht nur das strategische und konzeptionelle System, sondern auch die Personal- und Organisationsstruktur. Daraus ergibt sich die Anforderung, dass die Leitkonzepte durch alle Dimensionen hindurch zur Transformation in Erwachsenenbildung für transformatives Lernen verankert werden.

Zusammengehalten wird der Band durch einen substantiell ausgearbeiteten theoretischen Rahmen. Er ermöglicht es, verschiedene Forschungsfelder und -ansätze, ebenso unterschiedliche Zugriffe auf Daten oder Diskursbezüge, eher empirische oder normativ unterlegte Beiträge zu versammeln. Darin wird deutlich, welche Reichweite eine ernst genommene transformative Bildung und Bildung für Transformation haben könnte und hat.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2021.03.15

Schlaglichter

Seminar „The Policy Environment for Development Education“ (red.): Am 29. April 2021 fand das Seminar „The Policy Environment for Development Education“ im Rahmen des Issues 31 der Partnerzeitschrift Policy & Practice statt. Thema der 31. Ausgabe war „A Development Education Review“ und zielte darauf ab, eine Bestandsaufnahme der Wechselwirkungen nationaler und internationaler Politiken mit dem Sektor der entwicklungspolitischen Bildung und des globalen Lernens vorzunehmen. Dabei wurden drei der in der Ausgabe veröffentlichten Artikel im Seminar vorgestellt mit dem Ziel, Autor/-innen zu ermöglichen, ihre Artikel mit den Lesern zu diskutieren, um die Diskussion über bewährte Praktiken in der entwicklungspolitischen Bildung zu erleichtern. Weitere Infos unter: <https://www.centreforglobaleducation.com/publications-free>

Der politische Handabdruck (red.): Der Handabdruck-Test von Brot für die Welt und Germanwatch möchte darauf aufmerksam machen im Alltag, der Arbeitswelt und Mobilität mehr auf Klimaschutz zu achten. Deshalb macht er zahlreiche Handabdruck-Ideen bekannt, ermutigt zum Engagement und unterstützt bei den ersten Schritten. Im Test führen sechs Fragen zu einem konkreten Vorschlag für eine Handabdruck-Aktion. Weitere Infos unter: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/gemeinden/handabdruck>

Doku-Fiktion „Ein Ball“ mit begleitender Handreichung (red.): Der Film „einBall“ und die begleitende Handreichung sind 2020/2021 in Kooperation zwischen Engagement Global und dem Bündnis #sporthandeltfair im Rahmen des Programms Entwicklungsbezogene Bildung in Deutschland entstanden. Der Film thematisiert Aspekte der nachhaltigen Produktion einer pakistanischen Produktionsfirma, wobei Jugendliche Expert/-innen in beiden Ländern interviewen und sich mit den Schwierigkeiten des Kampfes um mediale Aufmerksamkeit sowie den praktischen Problemen der Fabrik vor Ort auseinandersetzen. Ergänzend dazu wurde eine Handreichung erstellt. Infos unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/eg_handreichung_ein_ball.pdf

Brandenburger Bildungstage 2021 (red.): „Zugriff verweigert – Digitalisierung global gerecht gestalten“ – unter diesem Thema finden vom 16. August bis 3. Dezember 2021 die 18. Brandenburger entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT) statt. Durch Bildungsmaterialien und Projekttag wird Kindern und Jugendlichen in Schulen, freien Bildungsträgern oder Freizeiteinrichtungen die Möglichkeit geboten, sich mit dem Beitrag der Digitalisierung zur globalen Gerechtigkeit auseinanderzusetzen. Jahresflyer und ein Angebotskatalog können unter folgendem Link gedownloadet werden: <https://www.brebit.org/>

Tagungsreihe „Digitale Agenda 2030“ (red.): Die Reihe wendet sich an zivilgesellschaftliche Akteur/-innen, die die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele vorantreiben. Weitere Infos:

<https://www.cloud-und-rueben.org/studientagung-und-seminare/studientagung-digitale-agenda-2030/>

Educ'ARTE: digitale Schulmediathek des Senders ARTE (red.): Die digitale Schulmediathek Educ'ARTE unterstützt Lehrkräfte zuverlässig bei der Umsetzung des Präsenz- und Fernunterrichts und bietet einen Katalog von über 1400 Videos auf Deutsch, Französisch und Englisch für alle Fächer und Klassenstufen mit bekannten ARTE-Dokumentationen. Weitere Infos unter: <https://www.educarte.de/>

KlimaDatenSchule: Daten nutzen, Klima schützen (red.): Das Programm KlimaDatenSchule verknüpft Klimaschutz mit Daten- und Medienkompetenz. Schülerinnen und Schüler und lokale Klimaschutz-Initiativen vernetzen sich und entwickeln ihre Data Literacy (Fähigkeit, Daten auf kritische Art und Weise zu sammeln, zu managen, zu bewerten und anzuwenden) weiter. Gemeinsam werden sie mithilfe digitaler und analoger Werkzeuge für den Klimaschutz aktiv. Weitere Infos und Möglichkeiten zur Teilnahme sind unter <https://klimadatenschule.de/> zu finden.

Materialien zum Thema. Welternährung neu denken (red.): Das Welthaus Bielefeld hat ein Projekt zum Thema „Welternährung neu denken“ ins Leben gerufen, welches ein umfangreiches Lernpaket mit didaktischen Materialien und Medien umfasst. Das Lernpaket ist für Schüler/-innen der Klassen 8–13 und am Berufskolleg, Lehramtsstudierende, Teilnehmende der außerschulischen Bildung und der Erwachsenenbildung geeignet. Bestellung des Lernpakets und Infos unter: <https://www.welthaus.de/bildung/Welternaehrung-neu-denken/>

Projektschulen gesucht! – Das Changemaker-Projekt von CARE (red.): Changemaker unterstützt Schulen dabei, entwicklungspolitische und globale Themen in Form von Globalem Lernen aktiv in den Schulalltag zu integrieren, wobei Ideen und Engagement von Schüler/-innen im Fokus stehen sollen. Ausgewählte Termine und weitere Infos unter: <https://www.care.de/care-hilfe/bildung-in-deutschland/globales-lernen>

Broschüre zum Bayerischen Afrikapakete (red.): Die Bayerische Staatskanzlei hat die Broschüre „Bayerisches Afrikapakete“ lanciert. Die regionalen Schwerpunkte liegen auf den Staaten Äthiopien, Tunesien, Senegal usw. Im Fokus stehen die Bereiche schulische Bildung und Wissenschaft, wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Bildung, Landwirtschaft und Umwelt sowie der Aufbau einer leistungsstarken öffentlichen Verwaltung. Download der Broschüre unter: <https://www.bayern.de/staatskanzlei/bayern-in-der-welt>

Meinungsmonitor Entwicklungspolitik 2021 (red.): Abrufbar ist der Meinungsmonitor unter: <https://www.deval.org/files/>