ZEP

Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4/2022
45. Jahrgang

Soziale Ungleichheit und Globales Lernen



Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd

Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Globales Lernen in der Schop79 – von einer Brennpunktschule zu einer Leuchtturmschule

Der Strukturwandel im Rheinischen Revier – eine Herausforderung für sozioökologische Veränderungen und ein Auftrag für BNE

Global Citizenship Education aus einer feministischen Perspektive als Ansatz in der Basisbildung

WAXMANN

Editorial

Soziale Ungleichheit ist eine der großen globalen Herausforderungen. Sie ist Teil der gegenwärtigen multiplen Krise und verschärft sich durch aktuelle Ereignisse wie die Covid-19-Pandemie, Auswirkungen des Klimanotstandes und den Krieg in der Ukraine noch weiter.

Die vorliegende ZEP basiert auf zwei zentralen Beobachtungen und versucht diese in den Beiträgen aus verschiedenen Perspektiven auszuleuchten. Die eine Beobachtung bezieht sich darauf, dass soziale Ungleichheit in all ihren Ausprägungen, Tiefenstrukturen und Begünstigungsfaktoren längst eine reale Lebenserfahrung oder eine konkrete Bedrohung für zahlreiche Menschen auch in den Ländern des Globalen Nordens geworden ist, die bisher von Armut und sozioökonomischer Prekarität kaum betroffen waren. Dieser Umstand erfordert es, die damit verbundenen Herausforderungen in transformativen Bildungsprozessen nicht nur aus einer thematisch-fachlichen Perspektive als Inhalt zu begreifen, sondern soziale Ungleichheit als Lebensrealität von Zielgruppen und Teilnehmenden von Bildungsprozessen zu sehen und entsprechend transformative Bildungsprozesse verstärkt aus lebensweltorientierten milieusensiblen Perspektiven zu gestalten.

Die zweite Beobachtung ist eng mit der ersten verbunden und berührt das Spannungsfeld von *Education for All* und *Education for Social Justice*. Denn *Bildung für Alle* und *Bildung für soziale Gerechtigkeit* sind Teil der Bildungsagenda der *Sustainable Development Goals* und eng mit Globalem Lernen und transformativer Bildung verbunden. In diesem Kontext ist das Thema soziale Ungleichheit auch verknüpft mit Fragen von Bildungsgerechtigkeit und der Zugangs- und Teilhabegerechtigkeit in Bezug auf Bildung. In Folge der Covid-19-Pandemie ist die Rolle von Bildungsprozessen und Bildungssystemen bei der Reproduktion von gesellschaftlichen Segregations-, Selektions- und Exklusionsdynamiken noch stärker in den Fokus gerückt.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Beobachtungen thematisiert diese ZEP verschiedene Dimensionen von sozialer Ungleichheit und wie transformative Bildungsprozesse darauf reagieren können. Der einführende Beitrag von *Heidi Grobbauer* und *Margarita Langthaler* nähert sich der Multidimensionalität des Themas und greift verschiedene Aspekte von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit auch in ihrer globalen Dimension auf. Daran anschließend diskutieren *Norbert Frieters-Reermann*, *Laura Harter* und *Simone Hieronymus* Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität und skizzieren milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In einem Interview geben *Erika Tiefenbacher* und *Bich Bui* Einblick in Schulentwicklungsprozesse, die nicht nur Globales Lernen an einer sogenannten Brennpunktschule in Wien fördern, sondern vor allem auch die Lebenschancen der Schüler/-innen stärken wollen. *Silvia Hamacher* fokussiert in ihrem Beitrag die sozioökologischen Folgen beim Strukturwandel im Rheinischen Revier und konkretisiert die damit verbundene Herausforderung für sozio-ökologische Nachhaltigkeit und für BNE. *Rosemarie Schöffmann* zeigt in ihrem Beitrag, wie Global Citizenship Education aus einer feministischen Perspektive in Maßnahmen der Basisbildung einfließen kann.

Wir wünschen eine anregende Lektüre,

Heidi Grobbauer &
Norbert Frieters-Reermann
Wien und Aachen, im Februar 2023
doi.org/10.31244/zep.2022.04.01

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

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

Schriftleitung:
Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:
Caroline Rau (verantwortlich), Anne-Christine Banze (Rezensionen), Frida Link

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

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

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

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

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

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

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

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

Titelbild: © Adobe Stock, Nr. 1046905417

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

45. Jahrgang, Heft 4, 2022
ISSN 1434-4688
doi.org/10.31244/zep.2022.04

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4'22

		Heidi Grobbauer & Margarita Langthaler
Themen	4	Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd
		Norbert Frieters-Reermann, Laura Harter & Simone Hieronymus
	10	Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
Interview	16	Globales Lernen in der Schop79 – von einer Brennpunktschule zu einer Leuchtturmschule
		Silvia Hamacher
Themen	21	Der Strukturwandel im Rheinischen Revier – eine Herausforderung für sozioökologische Veränderungen und ein Auftrag für BNE
		Rosemarie Schöffmann
	26	Global Citizenship Education aus einer feministischen Perspektive als Ansatz in der Basisbildung – ein Beispiel aus der Praxis
themenfremder Artikel		**Katja Wrenger, Gabriele Schrüfer & Nina Brendel**
	31	Reflectories zur Förderung von Kompetenzen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
VENRO	40	Junges Engagement in globalen Zusammenhängen: Welche Räume und Strukturen brauchen junge Menschen für ehrenamtliche Tätigkeiten in NGOs?
VIE/BNE	41	Bericht zur Tagung der Kommission BNE 2022/ International Summer School explores the use of literature in the study of Global Education and Learning/ 100 Jahre Paulo Freire: Rückblick und Impulse
	44	Rezensionen
	45	Nachruf auf Prof. Dr. Horst Siebert
	46	Schlaglichter

WAXMANN

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 4–9; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.04.02
CC-BY-NC-ND 4.0

Heidi Grobbauer & Margarita Langthaler

Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd

Zusammenfassung
Der Beitrag widmet sich dem Thema Ungleichheit als einem multidimensionalen Phänomen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsungleichheiten. Globale Ungleichheiten sind Teil der gegenwärtigen Polykrise, als Gerechtigkeitsfragen stellen sie eine wesentliche Herausforderung für sozialökologische Transformationsprozesse dar.

Schlüsselworte: *Soziale Ungleichheit, globale Ungleichheiten, sozialökologische Transformation, transformative Bildung*

Abstract
The article is dedicated to the topic of inequality as a multidimensional phenomenon with special consideration of educational inequalities. Global inequalities are part of the current polycrisis; as justice issues, they pose an essential challenge for socio-ecological transformation processes.

Keywords: *Social Inequality, Global Inequalities, Socioecological Transformation, Transformative Education*

Soziale Ungleichheit: ein vielschichtiges Phänomen

Menschen sind in ihren Begabungen, Fähigkeiten oder auch in ihren Bedürfnissen verschieden. Diese natürliche Verschiedenheit ist wünschenswert, denn sie ist das, was Menschen einzigartig sein lässt. Gleichzeitig sind Menschen aber auch in Gleichheit verbunden, besonders „in dem, was den Menschen zum Menschen macht, also in der Fähigkeit zu denken, zu sprechen, Freude, Schmerz, Liebe und Hass zu empfinden" (Ebert, 2013, S. 255). Wenn über Ungleichheit gesprochen wird, ist meistens nicht diese natürliche Verschiedenheit gemeint, sondern soziale Ungleichheit.

Kontroversen um Gleichheit und Ungleichheit basieren häufig auf definitorischen Ungenauigkeiten. Denn die Beschreibung von Gleichheit oder Ungleichheit benötigt Präzisierung, z.B. durch den Bezug zu einem bestimmten Merkmal oder durch den Vergleich mit einem anderen Menschen. Ungleichheit muss also erst als solche wahrgenommen oder als Benachteiligung empfunden werden. Diese Wahrnehmung hängt eng mit normativen Vorstellungen und Konzeptionen von (Un-) Gleichheit zusammen. Wenn Ungleichheit als natürlicher Unterschied zwischen Menschen und deren Lebensbedingungen angesehen oder als Teil einer natürlichen Ordnung betrachtet wird, werden die Verhältnisse kaum als ungleich wahrgenommen und es scheinen keine Interventionen für die Schaffung von mehr Gleichheit notwendig. Ob Gleichheit oder Ungleichheit normativ als gut oder schlecht beurteilt werden können, lässt sich demnach nur klären, wenn weitere Kriterien hinzugenommen werden. Erst wenn „soziale Ungleichheit mit kulturellen und politischen Einstellungen (Gleichheitsideale, Gerechtigkeitsvorstellungen) und rechtlichen Standards (Gleichheit vor dem Gesetz, universelle Menschenrechte)" (Fischer & Grandner, 2019, S. 11) kollidiert, wird sie bewusst und hinterfragt.

Soziale Ungleichheit bezieht sich auf unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen, die den Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen und damit auch die Möglichkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft bestimmen. Sie geht daher über materielle Aspekte wie Einkommen und Vermögen hinaus und umfasst unter anderem den Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt und Gesundheit sowie die Möglichkeit zur Teilhabe an Politik oder Kultur, aber auch Aspekte wie Prestige und Macht. Soziale Ungleichheit bezieht sich also auf die Besser- oder Schlechterstellung von Menschen, auf Benachteiligungen und Privilegien, also auf Lebenschancen. Ungleiche Lebensbedingungen werden vor allem dann unter sozialer Ungleichheit subsumiert, wenn sie größere Personengruppen betreffen und wenn es sich um dauerhafte Phänomene handelt, die sich über Generationen hinweg reproduzieren.

Ungleichheit: ein globales Phänomen

Mit der globalen Verwobenheit der Alltagswelt sind die meisten Menschen auf vielfältige Weise in die Schaffung, Verstärkung und Aufrechterhaltung von globalen Ungleichheiten eingebunden. Dieses Eingebundensein in globale Strukturen ist uns mittlerweile bewusst, z.B. im Wissen um globale Lieferketten, die Produktion von Konsumgütern u.ä. oder durch eigene so-

ziale Beziehungen und persönliche Netzwerke. Vielfach ist die Einbindung jedoch indirekt und bleibt hinter systemischen Prozessen wie Finanzströmen, Standortverlagerungen oder in der ungleichen Verteilung von Umweltrisiken und -schäden verborgen (Fischer & Grandner, 2019, S. 11).

Auch globale Ungleichheit wird meist auf die Problematik von Armut und Einkommensunterschieden zwischen Ländern und Regionen bzw. von Einkommens- und Vermögensunterschieden zwischen Menschen weltweit beschränkt. Der World Inequality Report, der von Forscher/-innen rund um den bekannten Ökonomen Thomas Piketty erstellt wird, gibt einen Einblick in internationale Forschung zur Messung globaler Ungleichheiten. Der Bericht 2022 (Chancel et al.) nimmt zusätzlich die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und die Ungleichheit der CO2-Emissionen auf. Die Tendenzen, die aus den Analysen hervorgehen, sind nicht neu, sie bestätigen eher die Verfestigung von Ungleichheitsverhältnissen: Die reichsten 10% der Weltbevölkerung beziehen derzeit 52% des weltweiten Einkommens, während die ärmste Hälfte der Bevölkerung 8,5% davon erhält. Der Anteil des Einkommens für Frauen liegt bei etwa 35% und hat sich damit seit 1990 gerade mal um 5% erhöht. Die Vermögenskonzentration hat sich weiter zugespitzt; während die ärmste Hälfte der Weltbevölkerung mit nur 2% Anteil kaum Vermögen hat, besitzen die reichsten 10% der Weltbevölkerung 76% des gesamten Vermögens. Das Vermögen von Milliardär/-innen ist seit mindestens 25 Jahren nicht mehr so stark gewachsen wie im Jahr 2020 – dem ersten Jahr der Corona-Pandemie.

Gleichzeitig schrumpft das öffentliche Vermögen, in Ländern des Globalen Nordens liegt es (abzüglich Staatsverschuldung) mittlerweile nahe null oder negativ. Das geringe Vermögen von Regierungen wird Folgen für die Zukunft haben. Es werden, so der Bericht, weniger staatliche Kapazitäten zur Verringerung von Ungleichheit und zur Bekämpfung der Klimakrise zur Verfügung stehen (ebd., S. 9). In Zusammenhang mit der politischen Verantwortung, soziale Ungleichheit zu verringern, macht der World Inequality Report auf ein großes Problem hinsichtlich der Datenlage aufmerksam: Obwohl Regierungen jährlich Zahlen zum Wirtschaftswachstum veröffentlichen, wird nicht dargelegt, wie das Wachstum in der Bevölkerung verteilt ist und wer von der jeweiligen Wirtschaftspolitik profitiert und wer verliert. Diese Daten, so der Bericht, sind für die Demokratie von entscheidender Bedeutung und sollten ein „globales öffentliches Gut" sein (ebd., S. 4). Mangelnde Daten sind auch einer der Gründe, warum die Ungleichheitsforschung in geringem Maß Forschungsarbeiten zu Reichtum aufweist (Fischer & Grander, 2019, S. 281-295). Auch der World Inequality Report betont, dass globale Ungleichheit sehr viel mehr als Unterschiede in Einkommen und Vermögen umfasst. Der vorliegende Beitrag greift daher zwei weitere Aspekte heraus: zum einen die ökologische Ungleichheit und zum anderen globale Bildungsungleichheiten.

Globale ökologische Ungleichheiten

Die ökologische Krise als Folge einer expansiven Wirtschaftsweise und einer schonungslosen Ausbeutung natürlicher Ressourcen wird zunehmend in Verbindung mit sozialer Ungleichheit gesetzt. Denn Ressourcenverbrauch sowie unmittelbare wie langfristige Folgen der Zerstörung der Ökosysteme sind extrem ungleich verteilt. Auch das wird durch Statistiken eindrücklich belegt: „[Z]u Beginn des 21. Jahrhunderts verbrauchten 15% der Weltbevölkerung im Globalen Norden ebenso viel Energie wie 85% der Weltbevölkerung im Globalen Süden" (Schaffartzik, 2019, S. 304). Der World Inequality Report 2022 hat unter Verweis auf den engen Zusammenhang von globalen Einkommens- und Vermögensungleichheiten und ökologischen Ungleichheiten, die CO2-Emissionen erhoben. Im Jahr 2019 waren untere Einkommensschichten (50% der Weltbevölkerung) nur 12% derjenigen, die Gesamtemissionen produzierten, während 10% der Wohlhabenden für fast 50% aller Emissionen verantwortlich waren (Chancel et al., 2022, S. 10). Insgesamt ist die globale Entnahme materieller Ressourcen von etwa 27 Milliarden Tonnen im Jahr 1970 auf 92 Milliarden Tonnen im Jahr 2017 gestiegen.[1] Diese enorme Ausweitung von Energie- und Ressourcenverbrauch ist für ökologische Schäden und soziale Folgen in jenen Regionen verantwortlich, wo die Ausbeutung der Ressourcen vorwiegend stattfindet. Die Aneignung und Nutzung von Ressourcen sind mit sozialen Konflikten und verschiedenen Dimensionen von Gewalt verbunden. Das reicht von gewaltsamer Vertreibung lokaler Bevölkerungen, über die Finanzierung von kriegerischen Konflikten durch Einkünfte aus der Ausbeutung natürlicher Ressourcen bis zur Bekämpfung von lokalem Widerstand, der sich gegen Zerstörung und Ausbeutung formiert (vgl. Global Atlas of Environmental Justice[2]). Ökologische Ungleichheiten sind Folge von Gewaltverhältnissen und sie produzieren Gewaltverhältnisse.

Die Analyse ökologischer Ungleichheiten ist eine wichtige Erweiterung – sowohl in der Thematisierung von (globaler) Ungleichheit als auch in Hinblick auf die Gestaltung einer sozialökologischen Transformation. Wichtige Impulse dazu kommen aus der (beginnenden) Debatte um Umweltrassismus (Ituen & Tatu Hay, 2021) und dekoloniale Ökologie (Ferdinand, 2019) oder auch aus der „environmental justice"-Bewegung, die transnationale sozial-ökologische Ungleichheiten thematisiert.

Globale Bildungsungleichheiten

Unter Bildungsungleichheiten versteht man im Allgemeinen Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen, Zugang zu Bildung zu bekommen, Bildungsziele zu erreichen und diese für den sozialen Aufstieg zu nutzen. Bildungsungleichheiten manifestieren sich auf unterschiedlichen Ebenen, etwa auf Geschlechterebene, in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen, aufgrund ethnischer, sprachlicher oder religiöser Merkmale, im Sinne von Stadt-Land-Ungleichheiten, oder auf Ebene sozialer und Einkommensungleichheiten. Bildungsungleichheiten gelten als wesentlicher Faktor für die generationenübergreifende Tradierung sozialer Ungleichheiten. Auf individueller Ebene können sie die Lebenschancen und Möglichkeiten sozialer Mobilität nachhaltig einschränken. Auf kollektiver Ebene tragen sie dazu bei, gesellschaftliche Hierarchien und diskriminierende Praktiken gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen einerseits zu erhalten, andererseits aber auch – als meritokratisch gerechtfertigt – zu verschleiern. Bildungsungleichheiten werden meist auf nationaler Ebene analysiert,

während die globale Dimension selten in den Blick gerät. Statistiken der UNESCO machen vor allem zwei Dimensionen deutlich: Einerseits sind Bildungsungleichheiten innerhalb der Länder des Globalen Südens in den meisten Fällen viel stärker ausgeprägt als in jenen des Globalen Nordens; andererseits haben sich Bildungsungleichheiten zwischen Nord und Süd, trotz der starken Bildungsexpansion in allen Weltteilen, über die vergangenen Jahrzehnte kaum verringert.

Die erste Dimension zeigt sich anhand eines Vergleichs von Bildungsbeteiligungsraten. Im Globalen Süden und insbesondere in Sub-Sahara-Afrika schließen deutlich weniger Kinder und Jugendliche die Schule ab als im Globalen Norden. Die Unterschiede steigen zudem mit den Schulstufen an. So liegt die Rate der Kinder der jeweiligen Altersgruppe, die nicht die Schule besuchen, in Sub-Sahara-Afrika in der Primarstufe bei 18%, der unteren Sekundarstufe bei 36% und der oberen Sekundarstufe bei 57%. In Europa und Nordamerika liegen die jeweiligen Raten bei 1%, 2% und 6%. Aus diesen Zahlen ist allerdings noch nicht herauszulesen, dass die Schulbesuchsraten stark auf Basis von Einkommensunterschieden, Wohnort und Geschlecht variieren. Das ist auf Ebene der Hochschulbildung am deutlichsten. Während in Europa und Nordamerika die Beteiligungsraten auf Hochschulebene 78% betragen, sind es in Sub-Sahara-Afrika gerade mal 9% (UNESCO, 2021, S. 429). Die einkommensspezifischen Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind enorm und führen dazu, dass in manchen afrikanischen Staaten (z.B. Burkina Faso, Liberia, Malawi) die Beteiligung von jungen Menschen aus einkommensschwachen Haushalten an Hochschulbildung statistisch fast null ist (Ilie & Rose, 2016).

Die zweite Dimension wird vor allem in historischer Perspektive sichtbar. Zwar ist die Bildungsbeteiligung in allen Teilen der Welt über die letzten Jahrzehnte angestiegen. Die Kluft zwischen reichen und armen Ländern wurde aber nicht geschlossen, sondern hat sich im Gegenteil vergrößert. Das ist wiederum im Hochschulbereich am deutlichsten. In der Altersgruppe der zwischen 1940 und 1949 Geborenen hatten in den Ländern mit hohem Einkommen 22,1% aller Menschen einen Hochschulabschluss. In den ärmsten Ländern lag dieser Wert bei 1,2%: ein Unterschied von 20,9%. In der Altersgruppe der zwischen 1980 und 1989 Geborenen beträgt dieser Unterschied bereits 42% (Leone, 2019).

Doing Inequality: Strukturen, Prozesse, Institutionen sozialer Ungleichheiten

Auf nationaler wie auf globaler Ebene wirken Strukturen und Prozesse, die der Ungleichheit zugrunde liegen. Geschlecht, „race"/Ethnizität und Klasse stehen als Strukturkategorien (Fischer & Grandner, 2019) oder als „Achsen" strukturierter Ungleichheit (Klinger & Knapp, 2005) im Fokus sozialwissenschaftlicher Analysen. Mit dem Ansatz der Intersektionalität ist eine mehrdimensionale Analyse sozialer Ungleichheiten möglich geworden, die diese Strukturkategorien noch erweitert (z.B. um Nationalität, Staatsbürgerschaft, Sexualität) und die den Blick auf die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen von Ungleichheit richtet. Jede dieser Kategorien manifestiert sowohl für sich als auch im Zusammenwirken mit den anderen Kategorien gesellschaftliche Machtverhältnisse auf lokaler, nationaler und globaler Ebene. Einen Beitrag zu Ungleichverhältnissen leisten auch Institutionen, die Ungleichheit fördern und „deren globale Reichweite nicht auf den ersten Blick sichtbar wird", wie das Bildungswesen, Arbeitsmärkte, Finanz- und Immobilienmärkte oder auch der Nationalstaat mit der Funktion einer exkludierenden Staatsbürgerschaft sowie das „globale Patriarchat" (Fischer & Grandner, 2019, S. 15ff). Geschlechtsspezifische Ungleichheiten gehören zu den am stärksten ausgeprägten Formen von Ungleichheit überall auf der Welt.

Globale Ungleichheiten sind im Kontext historischer Entwicklungen entstanden, zum Teil sind sie strukturelle Folgen des Kolonialismus. Mit dem Blick in die Vergangenheit kann mehr Verständnis für bestehende Ungleichheiten, deren strukturelle Grundlagen und Dynamiken erreicht werden. Der Human Development Report des UNDP von 2019 fordert, den Blick auch stärker in die Zukunft zu richten und jetzt zu handeln, bevor „ungleiche wirtschaftliche Machtverhältnisse in eine etablierte politische Dominanz übergehen". Ein Risiko besteht laut in der Verfestigung von Ungleichheiten durch die technologische Entwicklung und die Klimakrise, aber auch durch die Ungleichheit an politischer Macht: „Die Einkommenskonzentration an der Spitze kann mit den Interessen von Gruppen einhergehen, die dem Klimaschutz ablehnend gegenüberstehen" (DGVN, 2019, S. 21f.).

Soziale Ungleichheit ist durch gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und Prozesse bedingt, die auch für die Tradierung von Ungleichheitsverhältnissen verantwortlich sind. Ungleichheit ist also eine Folge gesellschaftlicher und politischer Gestaltung, damit ist sie aber auch grundsätzlich veränderbar. Ungleichheitsverhältnisse sind also auch eine Frage der politischen Steuerung, hier erinnert der Menschenrechtsexperte Nowak auch an die völkerrechtliche Verpflichtung von Staaten. Denn die wachsende Ungleichheit von Einkommen und Vermögen verletze „den historischen Konsens der Menschenrechte" (Nowak, 2015, S. 144). Staaten müssten daher entsprechende Sozial- und Umverteilungsmaßnahmen zur Bekämpfung von Ungleichheit ergreifen, die Basis dafür finden sich v.a. in den Rechten auf Gleichheit, Gesundheit, soziale und persönliche Sicherheit.

Ursachen und Beständigkeit von (globalen) Bildungsasymmetrien

Die Ursprünge globaler Bildungsasymmetrien sind zweifellos im Kolonialismus zu suchen. In vielen Gebieten zerstörte der Kolonialismus präkoloniale Formen von Bildung oder verdrängte sie in den informellen und privaten Bereich. Das, was stattdessen geschaffen wurde, hatte in den seltensten Fällen lokale Entwicklungsprozesse zum Ziel, sondern vielmehr die Beförderung von Interessen der Kolonialmacht. Meistens entstand ein fragmentiertes lokales Schulwesen, in dem selektiv eine dünne Schicht von Beamten für die Kolonialverwaltung ausgebildet wurde. Die kolonialen Bildungssysteme waren daher per definitionem elitär, selektiv und diskriminierend (Bray, 1997). Nach den Unabhängigkeiten strebten viele junge Staaten den Ausbau und die Demokratisierung ihrer Bildungssysteme an. Oft konnten die Schulbesuchsraten in kurzer Zeit stark ausgeweitet werden. Ressourcenmangel, fehlende tech-

nische Kapazitäten und ein komplexes System postkolonialer Abhängigkeiten verbanden sich jedoch mit den Interessen lokaler Eliten, ihre Vormachtstellung durch Bildungsprivilegien zu erhalten. Das führte oftmals zu strukturellen Kontinuitäten mit den kolonialen Bildungssystemen. Im pädagogischen Bereich blieben vielfach die koloniale Unterrichtssprache sowie Lehrpläne und -materialien erhalten; auf struktureller Ebene der ausschließende Charakter der Schule (McCowan, 2015).

In den letzten Jahrzehnten hat die Globalisierung einiges zur Vertiefung globaler Bildungsasymmetrien beigetragen. Im Bildungssektor hat sie die miteinander verwobenen Prozesse von Internationalisierung, Kommodifizierung und Privatisierung nach sich gezogen. Ein riesiger globaler Bildungsmarkt ist v.a. im Hochschul- und Berufsbildungssektor entstanden, von dem einige wenige Länder (vorrangig USA, Großbritannien, Australien) profitieren. Liberalisierungs- und Privatisierungsprozesse in den Bildungssystemen der Länder des Globalen Südens haben dort weitere Ungleichheitsdynamiken angestoßen, die zudem die öffentlichen Bildungssysteme unterhöhlen und die Entscheidungsgewalten über Bildungspolitik zunehmend vom Staat auf private (ausländische) Akteure übertragen (Verger et al., 2018).

Ungleichheiten verringern: Sustainable Development Goals

„Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern", so die Zielformulierung von Ziel 10 der Sustainable Development Goals (SDGs).[3] Die Formulierung eines eigenständigen Ziels zur Reduzierung von Ungleichheit ist ein Zeichen, dass globale Ungleichheiten als gravierendes Problem der Weltgesellschaft eingestuft werden. Sowohl in Ziel 10 als auch in den anderen Nachhaltigkeitszielen greift die Globale Agenda 2030 verschiedene Formen von ökonomischer, sozialer und politischer Ungleichheit auf. Die Analyse der Unterziele und der Indikatoren von Ziel 10 zeigt allerdings, wie in den SDGs generell, dass grundsätzliche Zielkonflikte und Widersprüche nicht benannt werden, ebenso wenig wie die Ursachen globaler Fehlentwicklungen und Krisen, u.a. die Folgen von Kolonialismus und die historische Ungleichentwicklung der Weltgesellschaft angesprochen werden oder eine kritische Sicht auf Kapitalismus und die weltumfassende Wirtschafts- und Sozialordnung erfolgt (Denk, 2021).

Nach der Verabschiedung der SDGs im Jahr 2015 war die Hoffnung auf eine Verringerung von Bildungsungleichheit im globalen Maßstab groß, da erstmals Bildungsgleichheit als explizite Zielsetzung formuliert worden war. Die Covid-19-Pandemie machte diesen Erwartungen jedoch einen Strich durch die Rechnung. Schulschließungen während der Pandemie haben in fast allen Ländern der Welt zu einem Ansteigen von Bildungsungleichheit geführt. Eine Reihe von Studien (z.B. Engzell et al., 2021) belegen für OECD-Länder, dass Kinder aus sozioökonomisch schwachen oder benachteiligten Haushalten tendenziell größere Lernverluste aufweisen als solche aus besser gestellten Familien. Die wesentlichen Gründe hierfür sind ein eingeschränkter Zugang zu digitalen Hilfsmitteln sowie ungünstige Lernbedingungen und fehlende Unterstützung zu Hause. Mittelfristig zeichnet sich ein massives Ansteigen vorzeitiger Schulabbrüche ab. In globaler Perspektive wirkt die ungleiche Verteilung der negativen Effekte auf Bildung in noch viel höherem Maße. Der Zugang zu technischer Ausstattung ist im Globalen Süden insgesamt stärker eingeschränkt und zudem sehr ungleich verteilt. Das erschwert die Teilnahme am Online-Unterricht. Wie intensiv Armut als Ungleichheitsfaktor wirkt, zeigt sich ebenfalls anhand der Covid-19-Pandemie. Die Wirtschaftskrise in Folge der Pandemie trifft die Länder des Globalen Südens ungleich härter als jene des Globalen Nordens. Die Weltbank schätzt, dass im Jahr 2020 zusätzlich 119 bis 124 Millionen Menschen in extreme Armut abgesunken sind.[4] Die Möglichkeiten der Regierungen ärmerer Länder, Unterstützungsprogramme aufzuziehen, sind eingeschränkt. Doch ein Rückgang des Haushaltseinkommens hat stärkere negative Auswirkungen auf die Bildung von Kindern aus Familien, die bereits vor der Pandemie arm waren, als auf jene aus Familien mit grundsätzlich besseren Einkommen. Armut kann das Lernvermögen von Kindern schwer schädigen, etwa durch Mangelernährung und Gesundheitsprobleme, oder durch die Notwendigkeit, die Familie durch Arbeit finanziell zu unterstützen oder die Hausarbeit für erkrankte Familienmitglieder zu übernehmen. Häusliche und sexuelle Gewalt, Kinderehen und frühe Schwangerschaften sind weitere Probleme, die in der Pandemie v.a. unter den ärmsten Bevölkerungsschichten stark zugenommen haben. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen waren auch am stärksten gefährdet, nach den Lockdowns nicht mehr in die Schule zurückzukehren – mit langfristigen Folgen für ihre beruflichen und gesundheitlichen Perspektiven.

Sozialökologische Transformation: neue Perspektiven in Hinblick auf soziale Ungleichheit?

Während der Begriff der Transformation signalisiert, dass bestehende Strukturen der Nicht-Nachhaltigkeit nur durch einen systemischen Wandel und tiefgehende Veränderungen der vorherrschenden Wirtschafts- und Lebensweise und ihrer gesellschaftlichen Grundlagen überwunden werden können, gibt die Erweiterung des Begriffs auch eine Zielrichtung an – Veränderung der auf Wachstum und expansiver Nutzung von Ressourcen ausgerichteten Wirtschaftsweise sowie die Verknüpfung von ökologischer Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Die Gestaltung eines gerechten Übergangs oder Wandels („just transition") in Richtung einer sozialökologischen Transformation steht vor enormen Herausforderungen. Die ökologische Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft kann nur gelingen, wenn die sozialen Auswirkungen der notwendigen strukturellen Veränderungen auf betroffene Gruppen, wie Arbeitskräfte und Verbraucher/-innen, sowie auf verschiedene Wirtschafts- und Industriebereiche oder auf Länder und Regionen gerecht gestaltet werden. Wie dies gelingen kann, ist bereits Teil einer breiten Debatte, wird aber zunächst umstritten und konfliktreich bleiben. Die vorherrschende Wirtschafts- und Lebensweise basiert auch auf sozialer Ungleichheit. Mit der Vision einer sozialökologischen Transformation rücken Fragen der Gerechtigkeit in den Mittelpunkt, wobei soziale Gerechtigkeit nicht weiterhin (wie im derzeitigen politischen und medialen Diskurs) gegen ökologische Gerechtigkeit ausgespielt werden darf. Die Transformation bedarf einer breiten

Zustimmung und demokratischer Beteiligung der Gesellschaft, was einen weiteren Aspekt sozialer Ungleichheit in den Fokus rückt: den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und demokratischer Teilhabe. Demokratie, die normativ politische Gleichheit erfordert, hat vor allem in der westlichen Welt, jene Entwicklungen befördert, die soziale Ungleichheit antreiben. Indem es zu einer „teils bewussten, teils fahrlässigen Preisgabe von staatlichen Regulierungs-, Steuer- und Korrekturkapazitäten gegenüber einer Ökonomie" gekommen ist, die „strukturell sozioökonomische Ungleichheiten produziert und das fundamentale Demokratieprinzip politischer Gleichheit schleift" (Merkel, 2015, S. 193). Sozial benachteiligte Gruppen sehen sich von (gewählten) Entscheidungsträger/-innen wenig repräsentiert, die Resignation und das Gefühl, nicht gehört zu werden und keine Interessensvertretung zu haben, führt häufig zu einer Abkehr von demokratischer Teilhabe und damit zu einer „(Selbst-)Exklusion" (ebd., S. 188). In Kombination mit geringerer Bildung sind auch andere Formen politischer Partizipation oder ein zivilgesellschaftliches Engagement wenig wahrscheinlich.

Resignation in Bezug auf demokratische Teilhabe, Ängste vor einem sozialen Abstieg, die Ungewissheiten angesichts des Krieges und seiner Folgen bleiben jedoch nicht mehr auf sozial benachteiligte Gruppen beschränkt. Das bildet, auch im Kontext einer antiliberalen, sich transnational organisierenden Bewegung, die u.a. mit Desinformationskampagnen Stimmung gegen die ökologische Wende macht, eine weitere zentrale Herausforderung für eine sozialökologische Transformation.

Soziale Ungleichheit als Thema transformativer Bildungsprozesse

Transformative Bildung wird hier sowohl als Bildung verstanden, die die Perspektiven für eine sozial-ökologische Transformation in den Blick nimmt, als auch als transformatives Lernen. Transformative Bildung will Menschen dazu ermächtigen, sich als kritisch denkende Bürger/-innen zu politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu positionieren. Transformatives Lernen ermöglicht die bewusste Auseinandersetzung mit Bedeutungsperspektiven, die dem eigenen Wahrnehmen und Interpretieren zugrunde liegen sowie die Veränderung dieser Muster. In Hinblick auf die beiden Zielesetzungen – das Ermächtigen für politische Teilhabe und das Ermöglichen von Erfahrungen – werden hier nur einige wenige, aber wichtige Aspekte für die Gestaltung von Bildungsangeboten zu sozialer Ungleichhheit benannt.

Die Qualitätskriterien von VENRO zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit geben Hinweise für die inhaltliche Gestaltung und die Qualität von Vermittlungsprozessen, die im Besonderen auch für Bildungsarbeit im Kontext sozialökologischer Transformation Orientierung geben. Soziale Ungleichheit ist, wie die Beiträge dieser ZEP-Ausgabe zeigen, ein inhaltlich sehr weites und vor allem sachlich wie ethisch komplexes Themenfeld. In der inhaltlichen Gestaltung von Bildungsangeboten, die sich mit sozialer Ungleichheit im Kontext transformativer Bildung beschäftigen, sollte eine interdisziplinäre und historisch bewusste Herangehensweise und Auswahl der thematischen Schwerpunkte im Vordergrund stehen. Soziale Ungleichheit sollte auch in Bildungsangeboten als multidimensionales Phänomen behandelt werden (verschiedene Dimensionen von Ungleichheit, Fragen von Demokratie und (Un-)Gleichheit, (sozial-)politische Ansätze zur Verringerung von Ungleichheit, ökologische Ungleichheiten usw.).

Die Auseinandersetzung mit Ungleichheit verhandelt auch ethische Fragen, die mit (unbewussten) eigenen Positionierungen zu (Un-)Gleichheit und zu sozialer Gerechtigkeit zu tun haben. Das bietet auch die Möglichkeit einer mehrperspektivischen Annäherung an zentrale Begriffe und Konzepte (z.B. Gerechtigkeitskonzeptionen).

Bildungsgerechtigkeit und der Abbau von Bildungsungleichheiten sind zentrale Herausforderungen der Bildungsagenda der Sustainable Development Goals. Damit finden die Bemühungen internationaler Programme, Bildung als Menschenrecht zu stärken und den Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewähren, Fortsetzung. Bildung ist ein wichtiger Aspekt von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheiten gelten als wesentlicher Faktor für die generationenübergreifende Tradierung sozialer Ungleichheiten. Ungleichheiten in und durch Bildung als Thema von Bildungsangeboten aufzugreifen und dabei Gerechtigkeitsfragen im Kontext einer inklusiven Bildung zu beleuchten, stellt jedenfalls ein facettenreiches Thema für Bildungsarbeit dar. Es bietet Möglichkeiten, einen differenzierten und mehrperspektivischen Blick auf Bildung und Vorstellungen von Bildung zu entwickeln, Formen von Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu erforschen, aber auch Perspektiven von Inklusion über Bildung. Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit können aber kaum adäquat besprochen werden, ohne den Blick auch auf die eigene Gesellschaft zu richten und eine Reflexion des Bildungssystems und der Schule als Reproduktionsstäte von Ungleichheit im eigenen Umfeld anzuregen.

Soziale Ungleichheit ist in all ihren Ausprägungen, Tiefenstrukturen und Begünstigungsfaktoren längst eine reale Lebenserfahrung oder eine konkrete Bedrohung für zahlreiche Menschen auch in den Ländern des Globalen Nordens. Soziale Ungleichheit ist damit auch Lebensrealität von Zielgruppen und Teilnehmenden von Bildungsprozessen. Transformative Bildungsprozesse sind daher verstärkt aus lebensweltorientierter, milieusensibler Perspektive zu gestalten. „Ungleichheit bezeichnet Unterschiede, die Menschen einander entfremden" (Fischer & Grandner, 2019, S. 11). Eine „Sprache" zu haben, mit der die Wahrnehmung von Ungleichheit und Ungleichbehandlung thematisiert werden kann, ist zentral, auch um mit der Scham und „Selbstverachtung" umgehen zu lernen, die benachteiligte Menschen sehr oft spüren und zeigen, und um solchen Erfahrungen der Entfremdung (die oft gerade in Bildungszusammenhängen verstärkt werden) Raum zu geben.

Anmerkungen

1 Zugriff am 13.02.2023 https://www.bmk.gv.at/themen/klima_umwelt/nachhaltigkeit/ressourceneffizienz/un_report.html

2 Zugriff am 13.02.2023 https://ejatlas.org/

3 Zugriff am 13.02.2023 https://sdgs.un.org/goals

4 Zugriff am 13.02.2023 https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-looking-back-2020-and-outlook-2021

Literatur

Bray, M. (1997). Education and Decolonization: Comparative Perspectives on Change and Continuity. *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century* (S. 103–119). Oxford: Elsevier Science.

Chancel, L. (2022). *Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. Kurzzusammenfassung. Online: World Inequality Lab.* https://wir2022.wid.world/

Denk, A. (2021). Ein internationales Ziel zur Reduzierung von Ungleichheit. *Vereinte Nationen – Zeitschrift für die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen, 6*, 243–247. https://doi.org/10.35998/vn-2021-0027

DGVN (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V.) (2019). *Bericht über die menschliche Entwicklung 2019.* Berlin.

Ebert, T. (2013). Gleichheit, Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit. *Sozialer Fortschritt: unabhängige Zeitschrift für Sozialpolitik, 62*(10–11), 254–260. https://doi.org/10.3790/sfo.62.10-11.254

Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS – Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118*(17). https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Ferdinand, M. (2021). *Decolonial ecology: Thinking from the Caribbean world.* Cambridge: Polity Press.

Fischer, K. (2019). Reichtum, Macht und Vermögensungleichheit. In K. Fischer & M. Grandner (Hrsg.), *Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch* (S. 301–320). Wien u. Berlin: Mandelbaum.

Fischer, K. & Grandner, M. (2019). Globale Ungleichheit. Eine Einführung. In K. Fischer & M. Grandner (Hrsg.), *Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch.* Wien & Berlin: Mandelbaum.

Ilie, S. & Rose, P. (2016). Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030? *Higher Education, 72*(4), 435–455. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0039-3

Ituen, I. & Tatu Hey, L. (2021). *Der Elefant im Raum – Umweltrassismus in Deutschland. Heinrich-Böll-Stiftung.* https://www.boell.de/de/2021/11/26/der-elefant-im-raum-umweltrassismus-deutschland

Klinger, C., & Knapp, G. A. (2005). Achsen der Ungleichheit–Achsen der Differenz. Transit. *Europäische Revue, 15*(29), 72–96.

Leone, T. (2019). *Die Illusion der Chancengleichheit im weltweiten Bildungswesen.* Giga Focus Global.

Merkel, W. (2015). Ungleichheit als Krankheit der Demokratie. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten* (S. 185–194). Berlin: Suhrkamp.

Nowak, M. (2015). *Menschenrechte. Eine Antwort auf die wachsende ökonomische Ungleichheit*. Wien & Hamburg: Edition Konturen.

McCowan, T. (2015). Theories of Development. In T. McCowan & E. Unterhalter (Hrsg.), *Education and International Development. An Introduction* (S. 31–48). New York u. London: Bloomsbury Academic.

Schaffartzik, D. (2019). Globale ökologische Ungleichheit. In K. Fischer & M. Grandner (Hrsg.). *Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch*. Wien & Berlin: Mandelbaum, 301–320.

Temper, L. & del Bene, D. & Martinez-Alier, J. (2015). Mapping the frontiers and front lines of global environmental justice: the EJAtlas. *Journal of Political Ecology, 22,* 255–278. https://doi.org/10.2458/v22i1.21108

UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* Paris: UNESCO.

Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H. K. (2018). Global Education Policy and International Development. *New Agendas, Issues and Policies.* London: Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-012

Weiß, A. (2020). Globale Ungleichheiten. In H. Joas & S. Mau (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (4. Aufl., S. 725–756). Frankfurt a.M.: Campus.

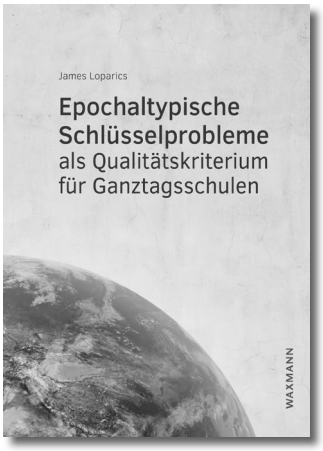
Dr. Heidi Grobbauer

ist Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung) sowie Mitglied im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education und Vorsitzende der Strategiegruppe Globales Lernen/Global Citizenship Education.

Dr. Margarita Langthaler

ist Sozialwissenschaftlerin und Philologin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der ÖFSE (Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungsstrategien in der Entwicklungszusammenarbeit, berufliche Bildung und Skills Development sowie Bildungspolitik in Entwicklungsländern.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2022, 170 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4573-4
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9573-9

James Loparics

Epochaltypische Schlüsselprobleme als Qualitätskriterium für Ganztagsschulen

Die „großen Fragen" wie der Klimawandel, die Friedensfrage, Armut oder nachhaltiges Wirtschaften sind zentrale Themen bildungspolitischer Programme; auch Ganztagsschulen sollen zeitliche und pädagogische Spielräume dafür schaffen. Doch wie könnte dies gelingen? Und wie ist der Status quo? Studierende der Bildungswissenschaft und von Lehrämtern, Lehrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Schulleiter*innen und Freizeitpädagog*innen finden hier Denkanstöße für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bildungsforscher*innen erhalten aktuelle und theoretisch fundierte Evidenz und Anregungen zur weiteren Diskussion. Stets im Fokus bleibt dabei ein breiter humanistischer Bildungsbegriff, der Individuum und Welt entlang der Idee der nachhaltigen Entwicklung berücksichtigt.

WAXMANN
www.waxmann.com

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 10–15; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.04.03
CC-BY-NC-ND 4.0

Norbert Frieters-Reermann, Laura Maren Harter &
Simone Hieronymus

Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung
Der Beitrag beleuchtet Facetten von Umweltgerechtigkeit im Kontext der Klimakrise und sondiert Schwachstellen und Erweiterungsbedarfe vorhandener Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einkommensschwachen Zielgruppen. Auf der Basis eigener Forschungen und aktueller Fachdiskurse der Sozialen Arbeit werden konkrete Anregungen und Empfehlungen formuliert.

Schlüsselworte: *Umweltgerechtigkeit, Umweltpädagogik, einkommensschwache Bevölkerungsgruppen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformative Bildung, Soziale Arbeit*

Abstract
The article highlights facets of environmental justice in the context of the climate crisis and explores weaknesses and needs for expansion of existing approaches to education for sustainable development with low-income target groups. Concrete suggestions and recommendations are formulated on the basis of own research and current discourses in social work.

Keywords: *Environmental Justice, Environmental Education, low-income Groups, Education for Sustainable Education, Transformative Education, Social Work*

Einleitung

„Welche Zielgruppe(n) möchten wir mit unserem Angebot erreichen? Gibt es Zielgruppen, die wir bisher noch nicht erreicht haben und die wir gern erreichen möchten? Welche Hürden stehen zwischen uns und unserer Zielgruppe? Was erwartet sich die Zielgruppe von der Teilnahme? Ist es möglich, das Angebot flexibel an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen? Welche Vorkenntnisse hat die Zielgruppe zu den Themen des Angebots? Gibt es innerhalb der Zielgruppe große Unterschiede? Ist unser Angebot fähig, auf die Heterogenität der Zielgruppe einzugehen? Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen den Bildungsprozess bereichern? Wie sieht die Lebenswelt der Zielgruppe aus und wie kann das Angebot an sie anknüpfen?“ (VENRO, 2021, S.14)

Der oben zusammengestellte Fragenkatalog ist den „Qualitätskriterien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit“ von VENRO (Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen) aus dem Jahre 2021 entnommen. Er verweist auf eine wesentliche, aber noch wenig systematisch berücksichtigte Perspektive im Diskurs- und Handlungsfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), nämlich die Idee, sich mit der Zielgruppe, den Adressat/-innen oder den Lernenden differenzierter und eingehender zu beschäftigen.

In Bezug auf soziale Ungleichheit, Armut und sozioökonomische Prekarität geht es dabei um die Herausforderung, diese Phänomene nicht nur auf einer thematischen-abstrakten Ebene als Inhalte in BNE-Prozessen zu sehen, sondern sie als Lebensrealität der Zielgruppe zu begreifen und entsprechend auf einer erfahrungsbezogenen, konkreten Ebene zu bearbeiten. Denn wenn die Zielgruppen selber von sozialer Ungleichheit und Einkommensarmut betroffen sind, erfordert dies eine Perspektiverweiterung von einer inhaltlichen zu einer beziehungs- und lebensweltorientierten Gestaltung der Bildungsarrangements. Und wenn Klima- und Umweltungerechtigkeit Teil der Lebenswelt und -wirklichkeit der Zielgruppen sind, sollte dies durch erweiterte sozialraum- und milieusensible Zugänge berücksichtigt werden. Die Autor/-innen dieses Beitrages arbeiten aktuell zu den damit verbundenen Herausforderungen im Kontext von Umweltbildung und Umweltgerechtigkeit in und mit einkommensschwachen Milieus im Rahmen des Forschungs- und Transferprojektes NaBiKo[1]. Nachfolgend werden zunächst grundlegende Aspekte und Erscheinungsformen von Umweltgerechtigkeit zusammengetragen. Daran anschließend erfolgt eine skizzenhafte Annäherung an Erweiterungsbedarfe einer BNE in Bezug auf die Arbeit mit einkommensschwachen und sozioökonomisch prekären Zielgruppen. Abschließend werden konkrete methodische und didaktische Handlungsoptionen für milieuspezifische Zugänge zu BNE ableitetet.

Umwelt und Gerechtigkeit

Um sich dem Themenkomplex der Umweltgerechtigkeit nähern zu können, ist es im Vorfeld notwendig, zentrale Begriffe wie den Umweltbegriff zu thematisieren.

Der Begriff „Umwelt" ist in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich besetzt. Meint er in den Naturwissenschaften vor allem biotische und abiotische Umweltbedingungen sowie deren Wechselwirkungen, ist für eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung ein weitergreifenderer Begriff notwendig. Dazu eignet sich das Umwelt-Verständnis aus der Public-Health-Bewegung, welches Umwelt als Zusammenspiel natürlicher, psychosozialer und physisch-gebauter Umwelt versteht. Natürliche Umwelt umfasst in diesem Verständnis ökologische Systeme und Naturressourcen, im Gegensatz zur physisch-gebauten Umwelt, welche von Menschen modifiziert wurde, beispielsweise Infrastruktur und Gebäude. Der dritte und für die Sozialwissenschaften besonders relevante Teil der psychosozialen Umwelt beinhaltet Personen, menschliche und organisationale Strukturen, Beziehungen und Interaktionen. Die drei Umwelt-Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander. Zu ergänzen sind zudem Umweltfaktoren, die aus allen Umwelt-Ebenen hervorgehen können. Diese können sowohl negative als auch positive Einflüsse auf die Personen haben, die mit ihnen in Berührung kommen. Negative Umweltfaktoren können beispielsweise Lärm, eine hohe Schadstoffbelastung und ein erhöhtes Verkehrsaufkommen sein, während positive Umweltfaktoren sich unter anderem in Naturnähe am Wohnort, guter Infrastruktur und ausreichend Freiflächen zeigen (Bolte et al., 2012, S. 20).

Verschiedene Personengruppen haben unterschiedliche Zugänge zu Umweltressourcen und unterliegen unterschiedlichen Belastungen, was im Fokus der Umweltgerechtigkeitsdebatte steht. Umweltgerechtigkeit im sozialwissenschaftlichen Kontext verbindet Umweltaspekte mit der Frage nach sozialer Gerechtigkeit und beschreibt ein normatives Leitbild, welches einen idealtypischen Zustand aufzeigt und somit Handlungsbedarf impliziert (Bolte et al., 2012, S. 23). Umweltgerechtigkeit legt sich allerdings nicht auf eine Gerechtigkeitstheorie fest, sodass je nach Quelle vor allem Chancengerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit in den Fokus der Gerechtigkeitsdebatte bei Umweltthemen rücken.

Dass Umweltfaktoren Auswirkungen auf Menschen haben, erscheint naheliegend, besonders im Hinblick auf negative Umweltfaktoren wie Schadstoffbelastung und Lärm. Aber auch Umweltressourcen können erheblichen positiven Einfluss auf Menschen haben. So ist belegt, dass Naturerleben ein protektiver Faktor für Aufmerksamkeitsstörungen darstellt, dass es das Denkvermögen und die Kreativität der Personen steigert sowie emotional ausgleichend wirkt, wodurch die Fähigkeit zur Emotionsregulation verbessert wird. Auch physiologische Parameter verändern sich mit dem Erleben von Natur: Der Blutdruck normalisiert sich, der Puls sinkt und die Cortisol-Konzentration im Blut nimmt ab (Spitzer, 2019, S. 34). Studien belegen zudem, dass wohnortnahe natürliche Umwelt mit gesteigerter Zufriedenheit innerhalb der Nachbarschaft einhergeht, also auch zwischenmenschliche Interaktionen und Beziehungen beeinflusst (Björk et al., 2008, S. 1).

Diese Erkenntnisse zeigen den Zusammenhang zwischen Umweltgerechtigkeit und der Public-Health-Bewegung auf. So ist es naheliegend, dass Umweltgerechtigkeit als ein Aspekt gesundheitlicher Ungleichheit innerhalb der Public-Health-Bewegung betrachtet wird. Die Public-Health-Bewegung untersucht die Ursachen und Folgen von Umweltbelastungen und positiven (Umwelt-)Faktoren, welche je nach Sozialraum unterschiedlich und häufig diskriminierend verteilt sind. Umweltgerechtigkeit kann als analytische Vertiefung im Bereich der umweltbezogenen Public-Health-Debatte verstanden werden. Der Zusammenhang lässt sich besonders vor dem Hintergrund erklären, dass mangelnde Umweltgerechtigkeit mit gesundheitlicher Ungleichheit korreliert.

Umweltungerechtigkeit findet sich sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene wieder. Auf internationaler Ebene zeigt sie sich beispielsweise darin, dass Länder des globalen Nordens die aus ihren Lebensstandards resultierenden toxischen Umweltfaktoren u.a. durch die Verlagerung der Produktion in Länder des globalen Südens dorthin exportieren. Während China, die USA und Europa am meisten CO^2 produzieren (Crippa et al., 2021, S. 9), sind Bewohner/-innen der Staaten Ozeaniens einem besonders hohen Risiko für Katastrophen, insbesondere Umweltkatastrophen, ausgesetzt (Aleksandrova et al., 2021, S. 46 f.).

Auch in Deutschland lässt sich Umweltungerechtigkeit erkennen: Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status sind mehr negativen Umweltfaktoren ausgesetzt und haben weniger Möglichkeiten, sich vor den drohenden Auswirkungen der Klimakrise zu schützen. Zudem sind mangelnde Zugangsmöglichkeiten zu Natur und naturnahen Bildungsangeboten erkennbar (Voigt, 2012, S. 8 ff.). Daher ist es zwingend erforderlich, klima-, umwelt-, sozial- und gesellschaftspolitische Herausforderungen enger zusammenzudenken und entsprechende kohärente Handlungsansätze zu entwickeln. Dabei sollten verschiedene Facetten von Umweltgerechtigkeit berücksichtigt werden, z.B. der gerechte Zugang zur Natur und zu natürlichen Ressourcen (Zugangs-, Teilhabe-, und Verteilungsgerechtigkeit), die gerechte Beteiligung an relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen (Verfahrens-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsgerechtigkeit), die Verwirklichungschancen und Perspektiven künftiger Generationen (Zukunfts- und Generationengerechtigkeit) sowie die milieuspezifischen und lebensweltbezogenen umwelt- und naturpädagogischen Bildungsbedarfe (Bildungsgerechtigkeit). Hieraus lassen sich konkrete Bedarfe für Bildungsarbeit und Soziale Arbeit ableiten, welche im Folgenden reflektiert werden.

Reflexionsfragen zur Schärfung von BNE-Prozessen mit einkommensschwachen Zielgruppen

Angesichts der oben skizzierten Herausforderungen in Bezug auf Umweltgerechtigkeit sind pädagogische Ansätze erforderlich, welche umwelt- und sozialpolitische Herausforderungen zusammendenken, zielgruppenspezifische Zugänge ermöglichen und verstärkt die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden mit ihren soziokulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen und Ressourcen einbeziehen. Von daher werden nachfolgend skizzenhaft mögliche Herausforderungen bezüglich vorhandener Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einkommensschwachen und sozioökonomisch be-

nachteiligten Zielgruppen nachgezeichnet. Dies erfolgt auf der Basis aktueller Fachdiskurse im Kontext klimaresponsiver ökologischer Sozialer Arbeit (Pfaff et al., 2022) und forschungsbasierten und konzeptionellen zielgruppenspezifischen Ansätzen im Kontext von BNE (Frohn, 2020; VENRO, 2021; EJSA, 2019) sowie in Bezug auf erste eigene Forschungsergebnisse im bereits erwähnten Forschungsprojekt NaBiKo. Ausgehend von der bereits in der Hinführung angesprochenen Notwendigkeit einer differenzierten Analyse der Zielgruppe, werden weitere Erweiterungsbedarfe und damit verbundene Reflexionsfragen zur Schärfung von BNE-Angeboten in und mit sozioökonomisch benachteiligten Milieus entfaltet.

Sicht auf Teilnehmer/-innen

Eine differenzierte Sichtweise auf die Teilnehmenden von BNE-Prozessen ist erforderlich, um sie in ihrer Diversität und mit ihren jeweiligen Ressourcen und Bedarfen wahrzunehmen (VENRO, 2021). In der Arbeit mit von sozialer Ungleichheit Betroffenen sollten diese jedoch nicht als eine homogene Gruppe konstruiert werden, denn einkommensschwache Milieus können in einem Sozialraum durch eine starke Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein (Handschuh, 2016). Wie kann es also gelingen, sozioökonomisch Benachteiligte als Zielgruppen differenziert wahrzunehmen, sie nicht einseitig zu viktimisieren und zu klientelisieren oder ihre Lebenslagen nur aus einer Defizit- und Problemperspektive wahrzunehmen und im Gegenzug beim BNE-Prozess an ihre Ressourcen und Potentiale anzuknüpfen?

Thematische Grundorientierung

Zahlreiche umweltbezogene Bildungsansätze orientieren sich vorwiegend einseitig an den Vorstellungen und Vorgaben des Natur- und Umweltschutzes und nicht an den Sichtweisen und Lebensrealitäten der Zielgruppen (Frohn et al., 2020). Von daher stellt sich die Frage, welches thematisch-normative Grundverständnis von Natur, Nachhaltigkeit und Umweltschutz im Bildungsprozess handlungsleitend ist. Dominieren eher normative und geschlossene Vorstellungen von Naturschutz und vor allem ökologische Dimensionen von Nachhaltigkeit den Prozess oder eher offene Vorstellungen, die den Lebenswelten und Kontexten der Zielgruppen entsprechen und welche die Sichtweise der Teilnehmenden und die sozioökologische Dynamik von Umweltgerechtigkeit berücksichtigen?

Didaktisches Grundverständnis

Eng verbunden mit der thematischen Grundorientierung ist das didaktische Grundverständnis und die damit verbundenen Kontroversen, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen handlungstheoretisch und systemtheoretisch begründeten Ansätzen (Scheunpflug, 2008, S.1f.) oder erzeugungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen Zugängen (Arnold & Schüßler, 2003) abbilden. Ist das Grundverständnis eher handlungstheoretisch-normativ-erzeugungsdidaktisch begründet, mit der Idee vorab präzise umwelt- und naturschutzbezogene Bildungsziele (z.B. Wissensaufbau über Umweltschutz und Biodiversität und die Entwicklung damit verbundener Werthaltungen und Verhaltensweisen) zu formulieren und den Prozess als eine stringente Abarbeitung dieser Ziele zu gestalten? Oder liegt dem BNE-Prozess ein eher systemisch-partizipativ-ermöglichungsdidaktisches Verständnis zu Grunde, bei dem gemeinsam mit den Teilnehmenden Anschlussfähigkeiten zwischen Bildungsgegenstand und ihrer Lebensrealität hergestellt werden und der Versuch unternommen wird, die Lernenden bei der umfassenden Aneignung von Gestaltungs- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ein Leben in einer komplexen von Klima- und Umweltgerechtigkeit geprägten Weltgesellschaft vorzubereiten? Im Gegensatz zu einer erzeugungsdidaktischen Perspektive wird mit dem Begriff „Ermöglichungsdidaktik" ein Verständnis von Lernen und Kompetenzaneignung charakterisiert, das um die Konstruktivität, Komplexität, Kontingenz, Viabilität, Eigendynamik, Selektivität, Selbstorganisation und um die begrenzte Planbarkeit und Steuerung von Bildungsprozessen weiß. Und anders als erzeugungsdidaktische Konzepte „geht die Ermöglichungsdidaktik nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung und eine möglichst detaillierte Lernplanung, Lernerfolge sozusagen technokratisch gewährleistet werden können" (Arnold & Schüßler, 2003, S.1).

Sozialraum- und Lebensweltorientierung

Der Sozialraum markiert insbesondere in urbanen Kontexten als Stadtviertel oder Quartier den lokalen sozialen Mikrokosmos, in dem sich verschiedene gesellschaftliche Strömungen, Entwicklungen, Konflikte, Kulturen und Nachhaltigkeitsherausforderungen wiederspiegeln und brechen. Sozioökonomisch marginalisierte Stadtviertel und deren Bewohner/-innen sind meist überdurchschnittlich von verschiedenen Facetten und Formen von Umweltungerechtigkeit betroffen (s.o.). Diese urbanen Räume sind aber auch oftmals durch eine hohe soziale und institutionelle Vernetzung sowie durch vielfältige Lern-, Begegnungs- und Bildungsorte und -prozesse gekennzeichnet, die für umfassende BNE-Prozesse anschlussfähig sind. Von daher bieten die in der Sozialen Arbeit fest verankerte Sozialraum- und Lebensweltorientierung sowie damit verbundene Methoden und Instrumente im Kontext von Gemeinwesenarbeit (Stövesand, 2019) ein hohes methodisches Anregungspotenzial für sozialraumbezogene Bildungsprozesse. Denn das zentrale Anliegen der Gemeinwesenarbeit ist es, die Menschen in einem Sozialraum oder Stadtteil darin zu begleiten, zu ermutigen, zu fördern, zu befähigen und zu unterstützen, dass sie für ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse aktiv werden und damit ihre Lebensqualität erhöhen. Dabei geht es sowohl um materielle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen im Stadtteil (z.B. die Gestaltung von öffentlichen Räumen, Plätzen und Grünflächen, die Reduzierung von Emissionen, die Wohn- und Arbeitssituation, die Verkehrssituation) als auch um immaterielle und soziale Faktoren (z.B. den sozialen Zusammenhalt, das bürgerschaftliche Engagement, das Demokratieverständnis, die soziokulturelle Teilhabe). Wie kann es also gelingen, BNE-Prozesse um eine explizite Sozialraum- und Lebensweltorientierung zu erweitern und dabei die sozioökologischen Herausforderungen sowie die Ressourcen und Potenziale von Stadtvierteln mit den Teilnehmenden von BNE-Prozessen in den Blick zu nehmen, zu nutzen, einzubeziehen und zu gestalten?

Gelingensbedingungen und Handlungsoptionen für eine milieusensible BNE

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage: Wie gelingen BNE-Angebote, die sich an Menschen mit sozioökonomisch niedrigen Status richten und die von den Auswirkungen der Umweltungerechtigkeit besonders betroffen sind?

Differenzierte Wahrnehmung der Zielgruppe und Diskriminierungskritik

Grundlegend für ein Gelingen milieuspezifischer BNE-Angebote ist, wie oben bereits verdeutlichet, eine diversitätssensible Wahrnehmung der Zielgruppe, eine differenzierte Analyse ihres Lebensumfeldes und ihrer Lebenswirklichkeit sowie eine diskriminierungskritische Grundperspektive. Denn in der Arbeit mit einkommensschwachen Menschen ist die Gefahr groß, diese aufgrund der strukturellen Benachteiligungen, denen sie ausgesetzt sind, als ohnmächtig oder hilfebedürftig zu konstruieren. Ausgangspunkt eines BNE-Angebots sollten aber die Ressourcen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Teilnehmenden sein. Nur mit dieser Perspektive ist es möglich, die Vorerfahrungen, Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden in den Bildungsprozess einzubeziehen und ihre sprachliche, soziale und kulturelle Heterogenität, ihre kognitiven Voraussetzungen sowie ihre Alltags- und Lebenswelten im Bildungsprozess zu berücksichtigen. Je nach Art des Angebots kann es auch sinnvoll sein, eine kritische Reflexion über die Wechselwirkungen von Macht, Herrschaft und sozioökonomischem Status in das Bildungsangebot zu integrieren. Beispielsweise indem nachgefragt wird, warum bestimmte Gruppen von Menschen Lösungen entwickeln und durchsetzen können, die für alle gelten, während andere Gruppen mit ihren Ideen und Bedarfen nicht gehört werden. Eine solche differenz- und diskriminierungskritische Sicht ist wichtig, um die Herstellung von Differenz als Konstruktions- und Herrschaftsprozess einordnen zu können. Wird dies im Rahmen des Angebots thematisiert, ist es wichtig, den gemeinsamen Lern- und Erfahrungsraum als einen geschützten Raum zu verstehen, in dem die Teilnehmenden ihre Wertvorstellungen, Meinungen und Erfahrungen möglichst diskriminierungsfrei miteinander teilen können. Es sollte möglich sein, über eigene Vorurteile und Stereotype zu reflektieren, Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit benennen zu können, ohne dabei die Grenzen der anderen Teilnehmenden zu verletzen. Wird die wechselseitige Abhängigkeit von Macht, Herrschaft und sozioökonomischen Status nicht explizit im BNE-Angebot thematisiert, sollten sich die Durchführenden im Vorfeld mit dieser Thematik macht- und diskriminierungskritisch auseinandersetzen, um eine reflektierende Haltung einnehmen zu können und Diskriminierungen vermeiden beziehungsweise begegnen zu können, wenn sich in der Gruppe diskriminierendes Verhalten zeigt (VENRO, 2021, S. 21ff.).

Partizipation als didaktisches Grundprinzip

Wenn BNE-Angebote sich an Menschen richten, die besonders stark unter den Auswirkungen von Umweltungerechtigkeit leiden, ist es schlüssig, die Angebote so zu gestalten, dass die Menschen das notwendige Rüstzeug bekommen, um diesen Folgen selbst wirkungsvoll begegnen zu können. Ausgehend von der Lebenswirklichkeit der Menschen kann es dabei um einen gerechten Zugang zu Natur und natürlichen Ressourcen gehen. Es kann auf eine gleichberechtigte Beteiligung an der Gestaltung der natürlichen Umwelt im eigenen Sozialraum fokussiert werden oder auf die Möglichkeit zu relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen gehört zu werden, um in diesen mitzuentscheiden. Für milieuspezifische BNE-Angebote in diesem Kontext gewinnt eine Ausrichtung auf den Ausbau von Teilhabemöglichkeiten eine besondere Relevanz. Denn in Deutschland verfügen Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status generell, also gesamtgesellschaftlich und themenunabhängig betrachtet, über vergleichsweise niedrigere Partizipationsraten als wohlhabende oder vollerwerbstätige Personen. Gleichzeitig üben sie vergleichsweise weniger politische Einflussnahme aus, um ihre Interessen in der Demokratie zu vertreten und durchzusetzen (Böhnke, 2011, S. 2ff.; Kaßner & Kersting, 2021, S. 5ff.). Ausgehend von diesen Erkenntnissen bietet sich didaktisch-methodisch eine konsequent partizipative Ausrichtung von milieuspezifischen, umwelt- und naturbezogenen BNE-Angeboten an. Eine partizipative Grundlegung bedeutet, auf den Punkt gebracht: „Wer mitmacht, kann auch mitbestimmen!" (ESJA, 2019, S. 11). Das heißt, dass die Teilnehmenden des BNE-Angebots aktiv in alle Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Sie haben die Möglichkeit, ihre Interessen, Erfahrungen, Werte und Bedürfnisse im Kontext des Bildungsangebots wahrzunehmen, zu reflektieren und zu artikulieren. Von ihnen geäußerte Kritik, Anregungen und Änderungsvorschläge werden gehört. Die Gruppe entscheidet, was angenommen und umgesetzt wird. Diese Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung und Mitgestaltung eröffnet den Teilnehmenden wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen, die dazu motivieren können, auch außerhalb solcher Settings in gesellschaftlichen oder politischen Kontexten aktiv zu werden und maßgeblich an Planungs- Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Die Stärkung der gesellschaftlichen und politischen Partizipationsfähigkeit von Menschen, die in besonderem Maße von den Folgen von Umweltungerechtigkeit betroffen sind, ist die Basis dafür, diesen Auswirkungen auf den verschieden Ebenen wirkungsvoll begegnen zu können. Sie bietet die Chance, sich ausgehend von der eigenen Lebenswirklichkeit und vom direkten Lebensumfeld aktiv für den Erhalt der natürlichen Umwelt einzusetzen, gleichberechtigt an Natur teilhaben zu können und sich gesamtgesellschaftlich mit den eigenen Interessen und Bedarfen mehr Gehör zu verschaffen (VENRO, 2021; ESJA, 2019).

Lebenswelten im Quartier

Nichts liegt näher als der eigene Sozialraum. Deshalb ist es im tatsächlichen Wortsinn naheliegend, BNE-Prozesse vom Sozialraum, also vom Stadtteil her zu denken und anzugehen. Soziale Arbeit ist in vielen Quartieren vor Ort und bietet mit niedrigschwelligen Angeboten wie Jugendtreffs, Stadtteilzentren oder Nachbarschaftshäusern beste Voraussetzung für eine Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen im Gemeinwesen. Ob sich BNE-Angebote ausschließlich an Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status wenden oder ob sie Menschen unter-

schiedlichster sozialer Milieus einbeziehen, hängt von der Art der sozialen Einrichtung im Stadtteil ab. Gerade deshalb ist es wichtig, immer die unterschiedlichen Lebenswelten der Teilnehmenden im Stadtteil und in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit wahrzunehmen und in den BNE-Angeboten zu berücksichtigen. BNE-Angebote, die speziell wohnungslose, suchtkranke oder arbeitslose erwachsene Menschen ansprechen wollen, werden anders aussehen als Angebote, die alle Jugendlichen eines Stadtteils ansprechen und einbeziehen möchten, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status.

Milieusensible BNE im Kontext von Umweltgerechtigkeit – zwei Projekte

Nachfolgend soll an zwei unterschiedlichen Projekten, die in der Städteregion Aachen in den letzten Jahren verwirklicht wurden, exemplarisch dargestellt werden, wie ein milieusensibler Zugang zu BNE gelingen kann.

Querbeet

Das Projekt *Querbeet* ist bereits vor sechs Jahren in Aachen im Umfeld eines Treffs für wohnungslose und suchtkranke Menschen entstanden. Gemeinsam hatten die Besucher/-innen der Einrichtung beschlossen, die Flächen rund um ihren Treffpunkt, der an einer vielbefahrenen Straße liegt, schöner und naturnah gestalten. Sie fingen mit ersten kleinen Blumenbeeten und Pflanzkästen direkt vor der Haustüre an. Mittlerweile ist eine Vielzahl von Teilnehmer/-innen damit beschäftigt, „Blumenbeete im gesamten Stadtgebiet und der Städteregion zu gestalten und zu bepflanzen. Des Weiteren wird die direkte Nachbarschaft gereinigt und die Quartiere im Blick behalten" (Harter, 2022, S. 17). In Begleitung von Sozialarbeiter/-innen und Gärtner/-innen, die im Projekt angestellt sind, begeben sich die teilnehmenden wohnungslosen Menschen an ihren jeweiligen Einsatzort in der Stadt. Dort werden die sonst oft übersehenen und marginalisierten Menschen durch ihre öffentlichkeitswirksame Arbeit im Stadtteil wieder allgemein und mit einer positiv besetzten Tätigkeit wahrgenommen und in die Strukturen des Sozialraums inkludiert. Die Grünpflanzen dienen als Anknüpfungspunkt bzw. als Thema, mit dem sich viele der Bewohner/-innen des Sozialraums identifizieren können. Sie sind positiver Gesprächsanreiz, der Kontakte zwischen Menschen entstehen lässt, die sonst nicht viel miteinander zu tun haben. Auch wenn *Querbeet* nicht in der Lage ist, die multiplen Problemlagen der wohnungslosen und suchtkranken Menschen zu lösen, reduzieren sich durch ihre positive Wahrnehmung im Stadtteil die Alltagsirritation, die sie sonst häufig darstellen. Die Teilnehmer/-innen erfahren Anerkennung und Wertschätzung für ihr Tun. Ein weiterer positiver Effekt von *Querbeet* ist, dass die Gestaltung der Grünflächen im Stadtteil wieder stärker in den Blick kommen. Natur wird zum Thema in der Stadt und der Status Quo in Hinblick auf urbane Naturräume hinterfragt. Das Projekt eröffnet den Weg für eine Inklusion der Teilnehmenden und ermöglicht Teilhabe an Entscheidungsprozessen über die Gestaltung der öffentlichen Räume im urbanen Kontext (Harter, 2022, S. 14ff.).

Die Grüne Wand

Im Rahmen des Forschungs- und Transfer-Projektes NaBiKo haben die Besucher/-innen eines Jugendtreffs eine der Außenwände ihrer Einrichtung begrünt. Ausgangspunkt des Projektes war der Vorschlag einer Fachkraft, gemeinsam ein umwelt- und naturbezogenes Projekt in der Einrichtung durchzuführen. Die Idee, eine der Außenwände zu begrünen, kam von den Jugendlichen selbst. Sie sahen eine begrünte Wand als eine gute Möglichkeit, ihren Außenbereich zu erweitern. Außerdem konnten sie so einen Blickfang schaffen, um auf das Jugendzentrum und die Themen Klima- und Umweltschutz sowie Biodiversität im ganzen Stadtteil aufmerksam zu machen.

Also nicht nur hier, sondern auch, keine Ahnung, an so einem Rathaus zum Beispiel. Da sitzt ja der Bürgermeister und dann vielleicht dem mal sagen: ‚Komm mal, das sieht ja super aus [die Grüne Wand – Anm. d. A.), vielleicht könnte man das auch am Stadt-, also da am Rathaus auch machen'. Weil, das Gebäude ist groß, es würde verschönern und würde ja auch was für die-, für das Klima, noch dazu beisteuern. (Auszug aus Audiomitschnitt Interview_Modellprojekte_27-05-2022)

Mit der Durchführung des Projektes hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, viel über die Umwelt zu erfahren. Beispielsweise bei der Auswahl der Grünpflanzen. Nicht jede Pflanze wächst an jedem Ort. Sollen die Pflanzen eher bienen- und insektenfreundlich sein oder doch besser essbar oder einfach nur schön bunt? Gemeinsam wurde thematisiert, dass die Pflanzen Wasser brauchen und wie viel Sonne sie vertragen – macht man einen Gieß-Plan oder besser ein Bewässerungssystem?

Also, dass da wirklich so ein Denkprozess stattgefunden hat. So nach dem Motto – wir haben jetzt echt viel Geld ausgegeben für einen Haufen schöne Sachen, wie können wir das Ganze quasi am Leben erhalten. Ja, das war ein ziemlich cooler Moment tatsächlich. Und auch am Ende, als alles hing. (Auszug aus Audiomitschnitt Interview_Modellprojekte_27-05-2022)

Der hohe Zuspruch, den beide Projekte erfahren, zeigt, dass BNE mit Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status gelingen kann, wenn sie von der Zielgruppe und den Lebenswelten der Menschen hergedacht wird, wenn sie im eigenen Sozialraum angesiedelt ist, wenn sie die Teilnehmer/-innen aktiv an allen Prozessen beteiligt und wenn sie an deren Alltag und Lebenswirklichkeit anschließt.

Anmerkungen

1 Das Forschungs- und Transferprojekt NaBiKo (Teilhabe an Naturerleben ermöglichen. Biodiversität schützen. Kompetenzentwicklung im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern) ist ein Verbundvorhaben der Katholischen Hochschule NRW und dem Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath. Gefördert wird es im Rahmen des Bundesprogrammes Biologische Vielfalt durch das Bundesamt für Naturschutz. Die Laufzeit des Projektes ist vom 1. Dezember 2020 bis zum 30. November 2023. Ziel des Projektes Gelingensbedingungen für milieuspezifische Bildungsprozess im Kontext von Biodiversität und Nachhaltigkeit zu erarbeiten.

Literatur

Aleksandrova, M., Balasko, S., Kaltenborn, M., Malerba, D., Mucke, P., Neuschäfer, O., Radtke, K., Prütz, R., Strupat, Ch., Weller, D. & Wiebe, N. (2021). *Weltrisikobericht 2021.* Zugriff am 06.10.2022 https://weltrisikobericht.de/wp-content/uploads/2021/09/WorldRiskReport_2021_Online.pdf

Arnold, R. & Schüßler, I. (2003) (Hrsg.). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Björk, J., Albin, M., Grahn, P., Jacobsson, H., Ardö, J., Wadbro, J. & Ostergren, P.-O. (2008). Recreational values of the natural environment in relation to neighbourhood satisfaction, physical activity, obesity and wellbeing. In *Journal of epidemiology and community health 62* (4), 2e. https://doi.org/10.1136/jech.2007.062414

Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 2011*(1–2), 18–25.

Bolte, G., Bunge, Ch., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (2012). Umweltgerechtigkeit durch Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit. Eine Einführung in die Thematik und Zielsetzung dieses Buches. In G. Bolte, Ch. Bunge, C. Hornberg, H. Köckler & A. Mielck (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 15–38). Bern: Hans Huber.

Crippa, M., Guizzardi, D., Solazzo, E., Muntean, M., Schaaf, E., Monforti-Ferrario, F., Banja, M., Olivier, J.G.J., Grassi, G., Rossi, S. & Vignati, E. (2021). *GHG emissions of all world countries. 2021 Report. Booklet*. Zugriff am 19.08.2022 https://edgar.jrc.ec.europa.eu/report_2021#emissions_table

ESJA (2019) (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung trifft Jugendsozialarbeit.* Zugriff am 02.06.2020 https://ejsa-bayern.de/projekte/nachhaltigkeitsprojekt/

Frieters-Reermann, N., Hieronymus, S. & Michel, L. (2022). Biodiversität und Umweltgerechtigkeit. Skizzenhafte Annäherung an eine ökologisch-reflexive Soziale Arbeit. In T. Pfaff, B. Schramkowski & R. Lutz (Hrsg.), *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit* (S. 314–325). Weinheim: Beltz Juventa.

Frohn, H.-W., Birkenstein, G. , Brennecke, J.S., Diemer, S., Koch, E. & Ziemek, H.-P. (2020). *Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozialökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie. BfN-Skripten 559*. Bonn: Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU).

Handschuh, K. (2016). BNE mit Kindern aus prekären Verhältnissen? Versuch einer Annäherung. *Lehren & Lernen 42*(8/9), 24–27.

Harter, L. M. (2022). Blumenbeete für soziale Integration? Sozialarbeiterische Interventionen am Beispiel des Projekts Querbeet im Kontext von Exklusionstendenzen im urbanen Raum. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45*(2), 16–19. https://doi.org/10.31244/zep.2022.02.05

Kaßner, J. & Kersting, N. (2021). *Neue Beteiligung und alte Ungleichheit? Politische Partizipation marginalisierter Menschen. Abschlussbericht. vhw-Schriftenreihe 22*. Berlin: Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V.

Pfaff, T., Schramkowski, B. & Lutz, R. (2022). *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit.* Weinheim: Beltz Juventa.

Schafhauser, K. & Görtler, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Jugendarbeit: Didaktische und methodische Zugänge am Beispiel eines Projekts für benachteiligte Zielgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe. *Deutsche Jugend, 68*(3), 116–122.

Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*, 12–13.

Spitzer, M. (2019). *Der positive Einfluss von Stadtnatur auf unsere Gesundheit.* Nürnberg: BUND Naturschutz in Bayern e.V.

Stövesand, S. (2019). *Gemeinwesenarbeit.* Zugriff am 08.03.2021 https://www.socialnet.de/lexikon/Gemeinwesenarbeit https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_34

VENRO (2021) (Hrsg.). *Qualitätskriterien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.* Bonn: Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

Voigt, R. (2012). *Umweltgerechtigkeit als Aufgabe der Sozialen Arbeit.* Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Dort hat er zurzeit eine dreijährige Schwerpunktprofessur für Klimawandel, Nachhaltigkeit und Umweltgerechtigkeit inne.

Laura Maren Harter

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Sie promoviert seit 2021 an der Universität Leipzig in den Politikwissenschaften. Innerhalb ihrer Dissertation untersucht sie mögliche Epistemologien hinsichtlich Natur und Umwelt in verschiedenen Akteursgruppen Sozialer Arbeit.

Simone Hieronymus

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Interview

Interview mit Erika Tiefenbacher & Bich Bui: Globales Lernen in der Schop79 – von einer Brennpunktschule zu einer Leuchtturmschule

Das österreichische Schulsystem trennt die Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe) in die Mittelschule und die AHS-Unterstufe. Die Mittelschule hat den gesetzlichen Auftrag, Schüler/-innen für den Übertritt in eine weiterführende Schule oder den Eintritt in das Berufsleben vorzubereiten. Diese Schulform war, u.a. aufgrund einer Konzentration sozialer und pädagogischer Herausforderungen, in den letzten Jahren zahlreichen Reformen unterworfen.

Die Mittelschule Schopenhauerstraße 79[1] liegt in Wien-Währing, einem Bezirk mit höherem sozioökonomischen Niveau und einer hohen Schuldichte. Mehrheitlich besuchen Schüler/-innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Schule. Sie kommen vorwiegend aus einkommensschwachen Haushalten und sind sozial benachteiligt. Die Schüler/-innen haben deshalb erschwerte Startbedingungen für einen erfolgreichen Bildungsweg. Schulleitung und Kollegium wollen dieser Chancenungleichheit entgegenwirken und durch eine lebendige Schulentwicklung die sozioökonomischen Startnachteile ausgleichen. Globales Lernen soll ein Unterrichtsprinzip an der Schop79 werden, die Sustainable Development Goals werden in den nächsten Jahren ein Schwerpunktthema bilden. Wie viele andere Schulen wurde auch die Mittelschule Schopenhauerstraße 79 lange als Brennpunktschule bezeichnet, womit einerseits auf die soziale Benachteiligung von Schüler/-innen Bezug genommen wurde. Andererseits hat der Begriff der Brennpunktschule Assoziationen geweckt, die „von Gewalt, einer gespaltenen Gesellschaft, religiösem Fanatismus" geprägt waren. Die Bezeichnung Brennpunktschule hat zu einer weiteren sozialen Stigmatisierung von Schüler/-innen dieser Schulen beigetragen. Die Mittelschule Schopenhauerstraße 79 wird von circa 200 Schüler/-innen besucht, wobei 30 Lehrkräfte an der Schule unterrichten. Sie konnte sich in den letzten Jahren zu einer Leuchtturmschule entwickeln, ist Motor und Partner zahlreicher außerschulischer Kooperationen, Mitglied in verschiedenen Netzwerken und hat zahlreiche Preise gewonnen.

Heidi Grobbauer (HG) führte ein Gespräch mit der Direktorin der Mittelschule Schopenhauerstraße 79, Mag. Erika Tiefenbacher (ET), und der Pädagogin Bich Bui (BB), die über Grenzen und Möglichkeiten von Schulentwicklung, auch im Kontext von Globalem Lernen, reflektieren und berichten.

HG: Die Mittelschule, an der ihr beide arbeitet, hat nach anderen Auszeichnungen und Preisen zuletzt den Österreichischen Staatspreis als innovative Schule gewonnen. Was ist das Besondere an der „Schop79", wie die Schule von den Lehrkräften und Schüler/-innen genannt wird?

ET: Wir sind eine ganz normale Mittelschule und doch ganz besonders, weil wir die einzige öffentliche Mittelschule im sogenannten Nobelbezirk Wien-Währing sind, inmitten von Privatschulen und Gymnasien. Wir unterrichten Schüler/-innen mit anderen Erstsprachen und/oder sozialen Schwachstellen. Ein Kind aus dem Nobelbezirk verirrt sich kaum in die Schopenhauerstraße 79, übrigens ein prächtiger Jahrhundertwende-Backsteinbau, wo es in derselben Straße vier weitere Schulen gibt. Ebenso besonders ist, dass wir gemäß unserem Leitbild, betitelt mit „Faktor I: Identität – Interkulturalität – Integration" an vielen Rädchen ansetzen, um unseren Schüler/-innen ein gutes Rüstzeug für ihren späteren Lebensweg mitzugeben. Eine wichtige Motivation unseres Schaffens in der Schop79 ist es, Chancenungleichheiten entgegenzuwirken. Daher versuchen wir aus der von außen viel drastischer gesehenen Not eine Tugend zu machen: Unsere soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule wird auf vielfältige Art thematisiert und in das Unterrichtsgeschehen einbezogen. Von vielen Besucher/-innen bestätigt, fällt bereits beim Eintreten in die Schule die bunte, einladende Atmosphäre auf: durch den Multikulti-Namenbanner, der die Stiegen hochklettert, bemalte Wände, ein immergrüner vielsprachiger Sprichwortbaum im Eingangsbereich, viele mehrsprachige Plakate, die an alltägliche Grundbedürfnisse erinnern sollen: „Heute schon gegrüßt? Heute schon gelacht? Handy abgedreht? Genug getrunken? Be happy!". Mit zahlreichen sich ständig entwickelnden Initiativen und außerschulischen Kooperationen bemühen wir uns um das Hauptanliegen, nämlich unsere Schüler/-innen gut auf ihre Zukunft vorzubereiten und zu unterstützen, dass sie fachliche wie persönliche Kompetenzen entwickeln. Wir arbeiten täglich daran, vermeintliche Schwächen in Stärken umzuwandeln und auf diesem Weg durch die Zusammenarbeit und Vernetzung mit zahlreichen Institutionen Grundlagen, Unterstützung, Begleitung und Evaluation zu erhalten. Den Stempel Brennpunktschule, den wir oft von außen erhalten, wollen wir korrigieren.

HG: Die Schüler/-innen an eurer Schule kommen ja vorwiegend aus Familien, die nach Österreich migriert oder geflüchtet sind. Die sprachliche Vielfalt ist aber nur eine der großen Herausforderungen?

BB: In unserer Gesellschaft ist das Thema Migration-Integration und die Diskussion um Veränderung ein Dauerbrenner. Auch zahlreiche Bildungsforschungsergebnisse zeigen, dass in Österreich der Bildungserfolg stark vom sozioökonomischen Hintergrund und Bildungsgrad der Eltern abhängt. Bei unseren Schüler/-innen zeigen sich diese Differenzen besonders stark und erschweren die Aussichten, einen höheren Schulab-

schluss zu erreichen. Das Potenzial, das die jungen Menschen mitbringen, wie ihre Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, findet wenig Aufmerksamkeit. Aus unserer Sicht ist nicht eine Pädagogik im Sinne der Kompensation von Defiziten wie die deutsche Sprache gefragt, sondern eine inhaltliche, organisatorische, didaktisch-methodische Neuorientierung von Unterricht und Schule, die das Recht aller Kinder auf Bildung, unabhängig der oben genannten Faktoren, berücksichtigt.

HG: Gerade aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen steckt eure Schule ja sehr viel Energie in die Schulentwicklung. Das ist – soviel ich weiß – nicht nur dir, Erika, als Direktorin ein wichtiges Anliegen. Welche Ziele verfolgt ihr damit und wie gelingt das?

ET: Oftmals sind wir zu ungeduldig und unterschätzen selbst die vielen Veränderungen, die wir gemeinsam zum Wohle aller in den letzten Jahren erreicht haben. Wir übersehen die zahlreichen kleinen Schritte, die zum heutigen Status Quo beigetragen haben. Denn Schulentwicklung ist wie ein Fluss, der unterschiedliche Streckenführungen aufweist: ruhig oder reißend, mit engen Kurven oder geradlinig, breit oder schmal verlaufend, manchmal auch unterirdisch, aber immer gemeinsam in eine Richtung treibend. Wichtig ist aus meiner Sicht, dass wir ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln konnten, das sowohl die aktiven Tausendsassas genauso wie die zurückhaltenden Beobachter/-innen mobilisiert. Zielorientiert, nämlich das Lernumfeld der Schüler/-innen wie auch uns Lehrkräfte zu verbessern, erarbeiteten wir uns zuallererst eine neue Schulordnung, in der wir uns alle wohl fühlen und besser lernen und lehren wollten. Wir nennen sie unsere sensible Haut, in der die Rechte und Pflichten aller (Schüler/-innen wie Lehrkräfte) verankert sind und jährlich in der 1. Schulwoche in Erinnerung gerufen und unterschrieben werden. So schaffen wir ein Regelwerk, das uns ein gutes Zusammensein schafft. Wodurch gelingt es nun, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist? Aus diesem Grundbedürfnis entwickelten wir in einem sehr konstruktiven einjährigen Prozess unsere Leitbilder, mit denen sich alle Lehrenden ein Manifest geschaffen haben, das für unsere Arbeit sinnstiftend ist. Dies trägt den Titel „Faktor I: Identität stärken – Interkulturalität leben – Integration fördern". Häufig verwenden wir darin die Wörter finden, entwickeln, erfassen, beitragen, reflektieren, befähigen, hinterfragen, fördern, fordern, die zur Entfaltung unserer Schüler/-innen beitragen und zur Reflexion von pädagogischen Handlungsoptionen der Lehrkräfte führen soll. Unser Bemühen will erreichen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst ihre Interessen sowie Fähigkeiten im Lichte komplexer Zusammenhänge leichter erkennen, dialogische Kompetenzen erarbeiten, um Unsicherheiten auszuhalten und lernen, damit umzugehen. Das heißt: Durch die Verbindung des Lehrstoffes mit der eigenen Lebensrealität bzw. dessen Reflexion („Was hat das mit mir zu tun?") sollen Voraussetzungen für selbstbestimmte, verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe an unserer Gesellschaft geschaffen werden.

BB: Eine Hauptmotivation für diesen Leitfaden ist wiederum das Nicht-Akzeptieren-wollen von Chancenungleichheit von Schüler/-innen, die – egal welcher Herkunft oder Herzenssprache – in Österreich leben. Die sozioökonomischen Startnachteile versuchen wir in der Schop79 durch eine Bündelung von Maßnahmen auszugleichen.

Leitbild Faktor I: Identität Stärken – Interkulturalität leben – Integration fördern

Im Schulprofil der Mittelschule Schopenhauerstraße 79 in Wien-Währung sind folgende Ziele im Schulprofil verankert:

- ***Vielfalt als Wert*** sichtbar machen durch ein Selbstverständnis von Interkulturalität, u.a. durch den wertvollen Einsatz von Muttersprachenlehrer/-innen oder das sprachsensible Unterrichten
- Die Chancen von Zuwandererkindern durch ***intensive Förderung*** steigern (Unterstützung durch Mentor/-innen undVereinen) und ***individuelle*** Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen: Fordern und Fördern (Pilotierung von innovativen Programmen wie z.B. Youth Start – Jugend stärken)
- ***Resilienzbildung*** (Schulqualitätsthema bis 2018), um nicht nur im Bildungsweg, sondern auch im Leben schwierige Situationen zu meistern und Ziele zu erreichen
- Nachhaltige Durchführung und innovative Weiterentwicklung des im Schulqualitätsprozesses erarbeiteten ***Berufsorientierungskonzeptes*** und des Schwerpunktes: Lernen und Informationsmanagement in allen Schulstufen
- ***Netzwerke nutzen*** (Bildungsgrätzltreffen, Währing Miteinander, Uni Wien, ElternZusammenArbeit uvm.)

Abb. 1: Ziele des Leitbilds Faktor I, Quelle: eigene Darstellung

HG: So intensive Prozesse der Schulentwicklung bedeuten nicht nur für alle Beteiligten große Herausforderungen. Wie ist es gelungen, die schulischen Akteure in diesen Prozessen mitzunehmen, Zurückhaltung oder gar Widerstand zu überwinden?

ET: Seit Schulen größere Freiräume zur autonomen Gestaltung gewährt werden, steht die Einzelschule vor neuen Aufgaben. Sie kann sich eigene Ziele setzen, sich an regionalen Gegebenheiten ausrichten und – in derzeit noch bescheidenen Rahmen – auch Fächer (-kombinationen) mit dazugehörigen Lehrplänen konzipieren. Diese Herausforderung öffnet den Blick von der Unterrichtsgestaltung zur Gestaltung der Schule, was mehr als einen Perspektivenwechsel darstellt. Autonome Schulentwicklung meint nicht (nur) Maximieren des Unterrichts in den einzelnen Klassen, sondern gemeinsam über die lebendige Gestaltung von Schule und Unterricht nachzudenken, daraus entsprechende Konsequenzen für die (Unterrichts-)Praxis abzuleiten und neue Ideen umzusetzen. Diesen Paradigmenwechsel vom Einzelkämpfer- bzw. Künstlertum (nach dem Motto: Ich und meine Klasse) zu neuen Formen der Zusammenarbeit (nach dem Motto: Wir und unsere Schu-

le) ergeben sich neue Chancen für Schulentwicklung. Die Voraussetzungen, eine gute Schule für 10- bis 15-Jährige zu gestalten, waren von Anfang an mit kompetenten, einsatzbereiten, dynamischen Lehrkräften bzw. mit (mehr oder weniger) lernfreudigen Schüler/-innen, die allerdings durch ihre Ausgangssituation zusätzliche Unterstützung benötigen, gewährleistet. Die Maschine Schule funktioniert nur, wenn sich viele kleine Teilchen gleichzeitig bewegen. Dabei haben wir aber nie vergessen, unsere Entwicklung zu reflektieren, um aus der Analyse von Problemen, von Fehlentscheidungen oder Entwicklungen zu lernen und jährlich neue Maßnahmen zu setzen.

HG: Die Schop 79 arbeitet ja seit vielen Jahren auch intensiv mit dem Bildungskonzept Globales Lernen. Wie wird Globales Lernen in der Schop 79 umgesetzt bzw. implementiert?

BB: Das Kollegium der Schop79 entschied sich, auch beeinflusst durch die zahlreichen weltweiten Krisen für den zukünftigen Schulentwicklungsprozess, ab September 2022 das Bildungskonzept Global Citizenship Education zu fokussieren. Denn es verknüpft unterschiedliche Zugänge wie Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedens- und Menschenrechtspädagogik, Interkulturelles Lernen und politische Bildung. Es versucht daraus, eine neue Perspektive für eine zukunftsfähige Bildung zu entwickeln. Im Rahmen einer Fortbildung mit BAOBAB und dir, Heidi, erhielten alle Lehrkräfte eine Einführung in das Globale Lernen. Gemeinsam entstand die Idee für eine Projektwoche zu den Sustainable Development Goals (SDGs), für die wir mit dem SDG Award und zur SDG Botschafterschule ausgezeichnet wurden. Ziel der Projektwoche war es, dass unsere Schüler/-innen die SDGs kennenlernen, sich mit Weltthemen beschäftigen und mit den Herausforderungen unserer Zeit auseinandersetzen. Am ersten Projekttag haben unsere Erst- und Zweitklässler in einem Stationenbetrieb die 17 Nachhaltigkeitsziele kennengelernt. Dann durften die Kids nach ihren Interessen einen Workshop zu den SDGs für die nächsten 3 Tage besuchen. Diese wurden von den Lehrkräften selber konzipiert und angeboten. Die Auswahl war groß: Experimentieren im Sinne der Umwelt, eine UN-Kids-Konferenz, in der sie das Debattieren und Kooperieren lernen. Es gab auch einen Malworkshop, bei dem die SDGs auf das Elektrohaus (siehe Abbildung) hinter der Schule gemalt wurden und im Upcycling-Workshop bastelten sie aus alten Jeans und Tetrapaks neue Dinge. In einem anderen Workshop drehten die Kinder Erklär-Videoclips zu den SDGs und im Theaterworkshop wurde das Buch „Die Konferenz der Tiere" auf die SDGs umgeschrieben und neu inszeniert. Technikinteressierte nahmen im Fast-Phone-Workshop, Handys und ihre Einzelteile genauer unter die Lupe. Am letzten Tag präsentierten die Schüler/-innen ihre Ergebnisse mit viel Begeisterung in einem Rundgang. Diese sind übrigens auf unserer Homepage[2] zu sehen.

HG: Was seht ihr – vor dem Hintergrund eurer intensiven Prozesse der Schulentwicklung und angesichts einer großen Zahl von Schüler/-innen, die mit mehrfachen Schwierigkeiten und Benachteiligungen konfrontiert sind – als eure zentralen Aufgaben? Was kann/muss Schule leisten? Oder konkreter: Was seht ihr als eure zentralen Aufgaben in einem komplexen Umfeld und in einer Zeit, die von sehr krisenhaften Entwicklungen geprägt ist? Als Schulleiterin beziehungsweise als quer-eingestiegene Pädagogin?

ET: Jeder Entwicklungsprozess spiegelt auch die persönlichen Erfahrungen wider – ich bin als Schulleiterin 2004 eingestiegen und konnte auf 7 Jahre Erfahrung als entwicklungspolitische Bildungsberaterin bei BAOBAB[3] zurückblicken. Diese Zeit war geprägt vom Konzept des Globalen Lernens, das in österreichischen Schulen Fuß fassen sollte und für das ich mich auch verantwortlich fühlte. In meinem neuen Berufsfeld als Schulleiterin, wo ich nahezu 100% Kinder aus aller Welt begrüßen durfte, sah ich in der Diversität von Kulturen, Sprachen, Herkunft, eine große Chance dieses, mir als Pädagogin bedeutsame vernetzte Lehren – Denken – Lehren, an meiner Schule zu realisieren. Dass es dazu allerdings erst nach 18 Jahren meines Wirkens in der Schop79 auch als deklariertes Ziel in unserem nächsten Entwicklungsschritt – getragen vom ganzen Lehrkräfteteam – kommt, zeigt das Spannungsfeld von Visionen und der Realität, die uns in unserer täglichen Arbeit bestimmen. Denn was ist der zentrale Bildungsauftrag für eine Schule von gestern, in der junge Menschen für ein unbekanntes Morgen vorbereitet werden sollen? Diese grundlegende Frage stellt sich mir seit vielen Jahren nicht nur in Krisensituationen des Schulalltags, sondern vor allem in der zentralen Planung der Schulentwicklung. Mein Vorhaben veränderte sich stetig durch eine ungesteuerte Eigendynamik, die einerseits durch die Reaktionen auf eine neue Leitung und andererseits durch tägliche Herausforderungen, auf die ich reagieren musste, provoziert wurde. Sinkende Schülerzahlen erforderten zum Beispiel zusätzliche Maßnahmen in der Öffentlichkeitsarbeit oder der Neugestaltung vom Tag der offenen Tür für Grundschulen. Nachhaltige Ernährung – glokal unterrichtet – stand bereits damals in unserem Schulfolder, wurde allerdings nur halbherzig im Unterricht gelebt. Nun ist die Zeit scheinbar reif! Doch damals kostete es viel Überzeugungskraft, ein altbewährtes System aufzubrechen und neue Wege zu gehen. Will ich als Direktorin meine Lehrkräfte zur Mitgestaltung von Schulentwicklung gewinnen, benötige ich deren Unterstützung. Diese gelingt nur, wenn ich auch deren Wünsche, Bedürfnisse und Ansprüche ernst nehme. Dabei stand ich oftmals im Spannungsfeld zwischen unserem traditionellen Bildungsauftrag Wissen zu vermitteln, der neoliberalistischen Anforderung Bildung als Investition zu betrachten, und meinem Ideal, Schüler/-innen als kompetente Weltbürger/-innen zu erziehen. Step by step entstanden und entwickeln sich nach wie vor neue Projektinseln im Schulalltagsfluss, deren Mehrwert erkannt und somit neue pädagogische Schwerpunkte gemeinsam aus dem Bedürfnis zur Verbesserung gesetzt wurden. Mein Bildungsauftrag für unser Schulteam, egal ob Schüler/-innen oder Lehrkräfte: In jedem von uns steckt ein König. Sprich zu dem König, und er wird herauskommen (zit. n. Oscar Wilde).

HG: Liebe Bich, wie siehst du deine Rolle, deine Möglichkeiten? Du bist ja nicht auf dem klassischen Weg eines Lehramtsstudiums in die Schule gekommen, sondern über eine Organisation, die sich für Bildungsgerechtigkeit einsetzt?

BB: Ich bin der Überzeugung, dass jede und jeder einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten kann, trotz schwierigen Startbedingungen und einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ich selbst bin aufgewachsen zwischen unterschiedlichen Kulturen und mit Vietnamesisch als Muttersprache. So kann ich mich gut in unsere Schüler/-innen hineinversetzen und kenne ihre Herausforderungen. In meinen Tätigkeiten in unterschiedlichen Organisationen im In- und Ausland hat mir meine Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sehr geholfen. So weiß ich um den Schatz, den unsere Schüler/-innen in sich tragen. Während meines Masterstudiums der Kulturwirtschaft mit Schwerpunkt auf Entwicklungsökonomie und interkultureller Kommunikation, beschäftigte ich mich untere anderem mit Themen der Bildungsungleichheit und was eine zeitgemäße, inklusive und hochwertige Bildung braucht. In der Theorie klingt alles schön und gut, aber was es wirklich bedeutet in einem Klassenzimmer zu stehen und mit jungen Menschen zu arbeiten, war eine neue Herausforderung.

So entschied ich mich 2017 für das 2-jährige Leadership-Development-Programm bei Teach for Austria[4]. Quereinsteiger/-innen wie ich haben die Chance für 2 Jahre als Lehrkraft an einer herausfordernden Schule zu unterrichten. So kam ich an die Schop79 und das Konzept des Globalen Lernens verbunden mit meinem kulturellen und akademischen Hintergrund war wie für mich geschneidert. In meiner Arbeit als Pädagogin, mit Bezug zu Teach for Austrias Vision, dass jedes Kind die Chance auf ein gutes Leben hat, egal wie viel Geld oder Bildung seine Eltern haben, ist der Einsatz für mehr Chancenfairness essentiell. Um dieses Ziel zu erreichen, sehe ich meinen Bildungsauftrag darin, meine Schülerinnen und Schüler zu Global Citizens, die sie ja sowieso schon sind, zu erziehen. Übersetzt bedeutet das ganz einfach, sie zu verantwortungsbewussten, reflektierten und empathischen jungen Menschen mit Werten und bestimmten Haltungen heranwachsen zu sehen. Dabei nutze ich das Globale Lernen, die SDGs und dazugehörend die 5Ps (People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership) als Unterrichtsprinzip. In der Unterrichtspraxis sieht es so aus, dass wir uns jedes Jahr im Klassenteam auf einen Themenschwerpunkt mit Realitätsbezug zu unseren Schüler/-innen einigen. Letztes Schuljahr war das Thema in unserer Klasse Ernährung und Bewegung. Fächerübergreifend und projektorientiert haben wir uns dem Thema auf lokaler, nationaler und globaler Ebene genähert und Verbindungen hergestellt. Im Deutschunterricht lernten die Schüler/-innen neues Vokabular zu Ernährung, im Englischunterricht wurde global auf das Thema „Food Waste and sustainable Shopping" geschaut. Das Thema rundeten wir ab mit einem Ausflug zum Bauernhof und dem Besuch einer Ausstellung zu Ernährung im Technischen Museum. Bei der Umsetzung konnten wir auf zahlreiches Material aus dem Globalen Lernen-Pool zurückgreifen. Beim Unterrichten legen wir besonderen Wert darauf, dass unsere Schüler/-innen Zusammenhänge verstehen, kritisch hinterfragen, eine tolerante Haltung entwickeln und Handlungsmöglichkeiten sehen. Dabei ist es uns wichtig, dass den Schüler/-innen bewusst wird, dass viele Herausforderungen in der Welt auch sie betreffen. Konkret bedeutet dies, dass sie wissen sollen, was sie täglich konsumieren, unterschiedliche Ernährungsweisen kennenlernen, aber diese nicht verurteilen oder negativ beurteilen, sondern reflektieren, wie sie zu einer faireren und gerechteren Ernährung beitragen können. Um diesen globalen Themen mit Offenheit und Neugierde gegenüberzustehen, lernen die Schüler/-innen in der Klasse von- und miteinander. Der Respekt und das Interesse für jede andere Kultur, Sprache und Lebensweise reift in der Klasse heran. An der Haltung, dass wir alle Bürger/-innen dieser einen Welt sind und an ihrer zukünftigen Entwicklung beteiligt sind, arbeiten wir stetig, in der Hoffnung so einen Beitrag zu mehr Chancenfairness zu leisten und im weitesten Sinn sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken.

HG: Die Ziele, die ihr euch in der Schulentwicklung setzt, sind ja – ganz im Sinne des „Whole School Approach"[5] , der auch im Globalen Lernen mittlerweile einen wichtigen Stellenwert einnimmt – sehr umfassend. Ein wichtiges Anliegen in der Schop79 ist dabei auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur/-innen und die Kooperation im lokalen Umfeld?

ET: Ja, die Präsenz im Schulumfeld ist uns ein besonderes Anliegen. Da treten wir gerne als Impulsgeber/-innen für schulübergreifende Fortbildungen, als Initiator/-innen (Ausstellungen im Bezirksmuseum, Gastgeber/-innen für das Nachbarschaftsfest) auf oder möchten einfach als verlässlicher Partner/-innen für unsere Nachbarschulen angesehen werden. Wir haben in den letzten Jahren auch einige Projekte mit außerschulischen Akteur/-innen durchgeführt, dazu gehören z.B. die Zusammenarbeit mit Hochschulen, die Mitgliedschaft bei europäischen Netzwerken, wie Schule im Aufbruch oder im Netzwerk VoXmi[6], das sich vor allem der Mehrsprachigkeit in Schulen widmet, aber auch die Anerkennung durch Preise für muttersprachliche Redewettbewerbe, Filmprojekte oder Partnerprojekte mit Nachbarschulen oder in der EU. Mit all diesen Aktivitäten stieg auch das Interesse der Öffentlichkeit an uns, was sich in Zeitungsartikel oder TV-Auftritten spiegelte und innerhalb unserer Schulgemeinschaft immens das Vertrauen in unsere Qualität steigerte. Alle Faktoren – die Innovationsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit für Neues, der Wille zur Veränderung in Kombination mit dem Bewahren von Altbewährtem, die Bereicherung durch junge, sehr ambitionierte Pädagog/-innen mit Lehramtsstudium und aus der Initiative Teach for Austria, aber auch Glück in der Zusammenarbeit von ganz besonderen Menschen – haben zu vielen Erfolgen geführt.

BB: Ebenso wichtig ist uns, dass wir den Eltern gemeinsam mit den Schüler/-innen die Projektergebnisse präsentieren. Unsere Vision heißt Wertschätzung auf allen Ebenen. Unsere Schüler/-innen verdienen Wertschätzung, welche ihren Selbstwert und ihre Identität stärkt und sie zu Gestalter/-innen ihres Lebens macht. Wir Lehrkräfte verdienen ebenso Wertschätzung für die tägliche Arbeit mit unseren Kids. Diese bekommen wir dann oftmals in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur/-innen. Doch die letzten zwei Jahre waren bestimmt durch die Corona-Pandemie, zahlreiche Vorhaben oder bereits funktionierende Systeme wurden abrupt gestoppt und brauchen nun erneut eine Anlaufphase zum Fortbestand. Die großen Veränderungen der Welt, die täglichen Nachrichten über Krieg, Inflation oder Nöte in unserer Gesellschaft, können nicht unberücksichtigt im Schulalltag bleiben. Es sieht so aus, als hätten wir wiederum viel zu tun und die Schulentwicklung treibt uns nun in das nächste Flussgebiet.

HG: Das führt uns direkt zur letzten Frage: Was sind eure nächsten Vorhaben und welche Visionen habt ihr für die Zukunft der Schop79?

BB: Visionär unterstützen wir, unserem Leitbild aus 2009 gemäß, alltäglich den Erwerb von Kompetenzen. Neu ist der globale Fokus, da wir alle mehr denn je Zusammenhänge verstehen müssen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – orientieren, behaupten und bestehen zu können. Dieser globale Leitgedanke ist inhaltlich und methodisch ganzheitlich orientiert, vermittelt fächerübergreifend Wissensinhalte zu Eine-Welt-Themen und nutzt dabei partizipative Lernmethoden. Langfristig geht es nicht nur um uns, sondern um unsere Welt, deren Probleme und Perspektiven, die uns in unserem Alltag beeinflussen. Die Auseinandersetzung mit globalen Themen eröffnet Chancen und Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns und betrifft ja mehr oder weniger auch unsere Schüler/-innen in ihren Lebenswelten.

ET: Eine Welt ohne extreme Armut, frei von Hungersnöten, mit eingedämmten Umweltrisiken und Klimabedingungen, die keine globalen Gefahren für das Leben von Mensch und Tier überall auf der Erde mit sich bringen – für diese Vision steht mit einem engagierten Lehrkräfteteam die zukünftige Schop79, mit dem neuen Faktor G: ganzheitlich – gerecht – global. Wir wünschen uns Jugendliche mit einer starken, selbstbewussten Identität, einem Pflichtbewusstsein für die Aufgaben innerhalb unserer Gesellschaft, Empathie füreinander, guten Deutschkenntnissen usw. Unsere Praxis zeigt, dass die individuelle Betreuung, das Gehörtwerden, die Anteilnahme mit der Situation der Jugendlichen, die sichtbare Unterstützung und die aktive Beteiligung an selbst gewählter Verantwortung Vertrauen schafft und Energien des Schaffens freilegt. An der Schule zeigen sich die Stärken und Schwächen einer Gesellschaft. Bildung muss ein wichtiger Schlüsselfaktor für unser aller Zukunft sein. Es braucht Leitbilder für persönliche, aber auch regionale, nationale oder globale Entwicklungen, denen wir aus Überzeugung und für das Gemeinwohl vertrauen. Im Bildungswesen kann/soll/muss der Schlüssel zum sozialen (Welt-)Frieden liegen. Daher: Unabhängig vom sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund müssen die gleichen Bildungschancen für alle Jugendlichen sichergestellt werden, egal welche Herzenssprache sie haben. Zurück zur Schop79: Wir müssen uns unseres Auftretens nicht schämen, ganz im Gegenteil: Wir sind stolz auf all unser Sosein. Hauptanliegen ist, unsere Schüler/-innen in fachlichen wie in persönlichen Bereichen lebensfit zu machen, sie auf die Gesellschaft und deren Anforderungen vorzubereiten und ihnen das nötige Know-how für ein erfolgreiches (Berufs-)Leben zu vermitteln. Wir sind keine Brennpunktschule, wir sind eine Leuchtturmschule!

Anmerkungen

1 Mittelschule Schopenhauerstraße 79, Mailkontakt: direktion@schop79.at

2 Homepage unter http://www.schop79.at/

3 Baobab ist eine unabhängige Nonprofitorganisation mit Schwerpunkt Globales Lernen, die eine Bibliothek mit pädagogischen Materialien führt, Beratung und Weiterbildung für Pädagog/-innen bietet.

4 Die gemeinnützige Organisation setzt sich für Bildungsgerechtigkeit ein und ist Teil der globalen Bildungsbewegung „Teach for All". Teach for Austria wählt jährlich engagierte Hochschulabsolvent/-innen mit diversen Studienhintergründen sowie Berufserfahrung und schickt diese mit einer intensiven Vorbereitungsphase in Kindergärten, Mittelschulen oder Polytechnische Schulen. Während der zwei Einsatzjahre werden diese Fellows durch Workshops, Seminare und Coachings umfassend begleitet und fortgebildet.

5 Schulen zu Modellen für eine weltoffene, zukunftsfähige Gesellschaft und nachhaltige Entwicklung zu machen, ist eine Aufgabe für die ganze Schule und Schulgemeinschaft. Im Sinne eines „Whole School Approach" werden die drei Dimensionen von Schulentwicklung (Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) einer kritischen Reflexion unterzogen und die Potenziale für Schulentwicklung in Verbindung mit Globalem Lernen/ Global Citizenship Education gesucht. Zugriff am 25.10.2022 https://bildung2030.at/lernort-schule/schulentwicklung/

6 „VoXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben" ist ein Bildungsnetzwerk, das sich für die Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen einsetzt.

Dr. Heidi Grobbauer

ist Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung) sowie Mitglied im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education und Mitglied der Strategiegruppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Pädagog/-innen und die Konzeption von Bildungsmaterialien.

doi.org/10.31244/zep.2022.04.04

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 21–25; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.04.05
CC-BY-NC-ND 4.0

Silvia Hamacher

Der Strukturwandel im Rheinischen Revier – eine Herausforderung für sozioökologische Veränderungen und ein Auftrag für BNE

Zusammenfassung
Dieser Artikel verdeutlicht den Strukturwandel im Kohleabbaugebiet Rheinisches Revier aus einer erziehungswissenschaftlich-konstruktivistischen Perspektive. Vor dem Hintergrund sozialer, gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Veränderungen wird Lebenslanges Lernen als multiperspektivische Schlüsseldimension beschrieben.

Schlüsselwörter: *Strukturwandel, Rheinisches Revier, Bildung, Sozioökologie*

Abstract
This article illustrates the structural change in the Rhenish mining area from an educational constructivist perspective. Lifelong learning is described as a multi-perspective key dimension against the background of social, societal, ecological and economic changes.

Keywords: *Structural Change, Rhenish Area, Education, Social Ecology*

Einführung

Das *Rheinische Revier* bezeichnet ein Gebiet mit 19 Tagebau-Anrainerkommunen an der niederrheinischen Bucht im Städtedreieck Köln, Aachen und Mönchengladbach, welches unmittelbar vom Tagebaubetrieb, der Umsiedlung von Ortsteilen und dem Kohleausstieg betroffen ist. Mit dem Ausstieg aus der Kohleverstromung und der eingeleiteten Energiewende, hat die BRD sich 2018 das Ziel gesetzt, einen breiten gesellschaftlichen Konsens über die Gestaltung des energie- und klimapolitisch begründeten Kohleausstiegs und dem damit verbundenen Strukturwandel in Deutschland herzustellen. Die von der Bundesregierung eingesetzte Kommission Wachstum, Strukturwandel und Beschäftigung (KWSB), die sogenannte *Kohlekommission*, erhielt den Auftrag, einen Plan vorzulegen, wie die Emissionsziele im Energiesektor erreicht werden können und wie ein Kohleausstieg gelingen kann (Kolde, 2020, S. 21f.). Mit Strukturwandel ist ganz allgemein ein rigoroser Transformationsprozess einer Volkswirtschaft gemeint, der in Folge eines unterschiedlichen Wachstums einzelner Wirtschaftsbranchen entsteht.
Das bedeutet in Bezug auf den Kohleausstieg, die Erreichung der Klimaziele und der Energiewende, den Wegfall der Wirtschaftsbranche Kohleverstromung, welche durch Wirtschaftsförderung in anderen Bereichen kompensiert werden soll.
Strukturwandel wird volkswirtschaftlich durch unterschiedliche Merkmale gekennzeichnet. Hierzu zählen die Langfristigkeit der Veränderungen einer Wirtschaftsstruktur mit stabilen Grundtendenzen in der Veränderungserwartung; die Verschiebung in der sektoralen Wirtschaftsstruktur; die regionale Betroffenheit, welche mit Änderungen in der Qualifikationsstruktur (berufliche Struktur) je nach Branche einhergeht und dem Indiz gesamtwirtschaftlicher Bedeutung der sich vollziehenden Veränderungen. Ein Strukturwandel beschreibt somit den relativen Bedeutungsverlust und Abbau der Produktionskapazitäten eines Sektors im Vergleich zu den anderen.

Das *Rheinische Revier* besteht aus drei Tagebauregionen: Garzweiler, Hambach und Inden. Die jährliche Abbaumenge dieser Regionen lag 2020 bei 51,4 Millionen Tonnen. Es ist das größte Abbaugebiet von Braunkohle in Europa. Somit ist es leicht vorstellbar, dass dieses Gebiet, im Sinne des volkswirtschaftlichen Modells des Strukturwandels, vor gewaltigen wirtschaftsstrukturellen, langandauernden Verschiebungen und räumlichen Umbauaufgaben steht, wenn der Kohleabbau in diesen Regionen wegfällt.

Wie dieser Transformationsprozess strukturiert werden soll und wer dies macht, bedarf der Erläuterung. Diese angedachten Veränderungsprozesse treffen zudem auf die Bevölkerung, in der Nachhaltigkeit und sozioökologische Gerechtigkeit nicht nur Thema, sondern tägliche Herausforderung und Lebensrealität sind. Im Folgenden werden diese Prozesse zusammenhängend beleuchtet.

Zukunftsfelder des Strukturwandels

Das *Rheinische Revier* wird als eine Industrie- und Wissenschaftsregion verstanden, die auch unabhängig von den Bodenschätzen als solche gesehen und ausgebaut werden soll (Zukunftsagentur Rheinisches Revier, 2018). Somit wurden auf

der Basis von Zukunftsfeldern Wirtschaftsförderungsstrategien entwickelt, die in einem Wirtschafts- und Strukturprogramm (WSP) festgehalten worden sind. Diese Strategien sollen zum Transformationsprozess führen. Die Zukunftsagentur Rheinisches Revier, in der Struktur einer GmbH, hat die Aufgabe den Strukturwandel zu koordinieren. „Sie ist das gemeinsame Instrument des Landes, der Region und des tagebaubetreibenden Konzerns zur Steuerung des Strukturwandels im rheinischen Braunkohlerevier" (Zukunftsagentur Rheinisches Revier, 2018, S. 3). Sie hat das Ziel, das Konzept des Strukturwandels für das *Rheinische Revier* mit verschiedenen Stakeholdergruppen (z.B. Bürger/-innen, Universitäten, Industrie- und Handelskammern, Betrieben, KMUs uvm.) zu entwickeln. Diese Zukunftsfelder sind als sogenannte Clusterstrategien von der *Kohlekommission* entwickelt worden. Sie empfahl, dass auch sozialer Wandel, zivilgesellschaftliche Aktivitäten und Lebensqualität in ihrer Veränderung berücksichtigt werden muss (Kolde, 2020, S. 21 f.). Die *Kohlekommission* legte den Grundstein für die sich gerade entwickelnde Förderstruktur von Projekten, die im Rheinischen Revier umgesetzt werden sollen. „Sie [die Projekte, Anm. d. Verf.] müssen Strukturwirksamkeit und positive Beschäftigungseffekte aufweisen, ökologisch, sozial und finanziell nachhaltig sein mit dem Ziel der selbstständigen dauerhaften Trägerschaft, einen Beitrag zu den Zukunftsfeldern (Cluster) der Regionen aufweisen, regionale Bedeutung haben und relevante AkteurInnen der Zivilgesellschaft einbeziehen" (ebd., S. 82ff.).

Hervorzuheben ist die explizite Empfehlung der Kommission, die Mittel des Bundes nur an Projekte zu vergeben, die mit den Sustainable Development Goals (SDGs) konform sind, Verlässlichkeit, Planbarkeit und Passgenauigkeit für die Regionen aufweisen. Dort heißt es: „Die Projekte leisten Beiträge im Zieldreieck Ökonomie – Ökologie – Soziales" (BMWi, 2019, S. 85). Dabei richtet die *Kohlekommission* hier die Forderung in Richtung von „Maßnahmen, die die Zivilgesellschaft, bürgerschaftliches Engagement und soziales Unternehmertum adressieren" (ebd., S. 101).

Das Wirtschafts- und Strukturprogramm (WSP 1.1) der Bundesregierung – auf Grundlage des Strukturstärkungsgesetzes – ist am 27. April 2021 im Rahmen einer Onlinekonferenz unter dem Titel „*#Revier2030. Mit Struktur in den Wandel"* vorgestellt worden. Das Programm soll den gesteckten Zielen und den zu befördernden Projekten eine Richtung geben. Ziel des WSPs ist ein lebenswertes, aber auch leistungsstarkes, vernetztes, klimaneutrales und innovatives Revier, welches geschützte Naturräume besitzt, in denen das kulturelle Leben aufblüht und in der die Region befähigt ist, „auf die bereits spürbaren und die künftigen Folgen des Klimawandels zu reagieren, sodass die Region auch langfristig lebenswert bleibt" (WSP 1.1, 2021, S. 15). Erreicht werden soll dies mit Arbeitsplätzen, Wertschöpfung und stärkungsorientierter Wirtschaftsförderung für das *Rheinische Revier* in den lokalen Unternehmen und Betrieben (ebd., S. 19). Die hierfür nötigen Formulierungen, auch von sozialen und gesellschaftlichen Zielen, tauchen jedoch nur in Verbindung mit technischen und wirtschaftlichen Implikationen auf, ohne dass sie ausdifferenziert werden. Die vier Zukunftsfelder, denen im Strukturwandel besondere Bedeutung zukommt, sind:

- *Zukunftsfeld Energie und Industrie*: Hierzu gehören Ansiedlungen von Energiesystemen der Zukunft, regionales Energiemanagement, Mobilität usw.
- *Zukunftsfeld Raum und Infrastruktur*: Hierzu gehört innovative Flächennutzung, Landschaftsumbau, Infrastrukturausbau usw.
- *Zukunftsfeld Ressource und Agrarbusiness*: Hierzu gehört die sogenannte zirkuläre Wirtschaft, Carbon Wertschöpfung, regionale Gesundheitswirtschaft, Ressourceneffizienz usw.
- *Zukunftsfeld Innovation und Bildung*: Hierzu gehört die Entwicklung von Hubs, Regionalen Gründerzentren, Aus- und Weiterbildung, Forschung und Wissenschaft usw. (Zukunftsagentur Rheinisches Revier, 2018, S. 28ff.).

Das *Zukunftsfeld Innovation und Bildung* wird als Innovation Valley Rheinland visioniert, welches eine Gründungskultur für dieses Gebiet vorsieht und mit Ausgründungen aus Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen, Wirtschaftsanwendungen der sogenannten Research to Money sowie Chancen der Digitalisierung für regionale Wertschöpfung bedacht wird. Zusätzlich sind Lebenslanges Lernen und die Innovationskraft von Hochschulen und Forschungseinrichtungen durch zukunftsfähige Transformationen gewünscht (ebd., S.20ff.).

Diese lineare Vorstellung von Kausalität, nach der durch innovative Wertschöpfungsketten – also durch die Entwicklung neuer Gütererstellungsprozesse und dem Schaffen neuer Arbeitsplätze – Wohlstand, ökologische und gesellschaftliche Veränderungen entstünden, erinnert an die Frage Staub-Bernasconis, „ob menschliche, soziale und gesellschaftliche Entwicklung und Fortschritt mit ökonomischer Entwicklung gleichzusetzen ist" (2018, S. 459). Damit wird übergangen, dass lokal bestehende gesellschaftliche Ungleichverhältnisse und globale Verteilungsfragen von Umweltbelastungen zur Erreichung der Klimaziele konkrete Beantwortungen benötigen, die durch die Entstehung von z.B. neuen Wirtschaftsbereichen noch nicht gelöst worden sind. Somit sind bestehende Anlassprobleme, wie die benannten Ungleichverhältnisse, in einem WSP zu verankern, für die gemeinschaftliche Lösungen entwickelt werden müssen.

Handlungsfeld Lebenslanges Lernen

Im *Zukunftsfeld Innovation und Bildung* wird im WSP das Handlungsfeld Lebenslanges Lernen beschrieben: „Lebenslanges Lernen von Kindheitsalter an über Regelschule, über Berufskollegs, (Weiter-) Qualifizierung und Ausbildung – gewerblich und akademisch – ist eine Voraussetzung für die individuelle Teilhabe an der Arbeitswelt und für einen gelingenden Strukturwandel" (WSP, 2021, S. 87).

Bildung in Form von Lebenslangem Lernen lässt sich jedoch weiter fassen als in formalen Strukturen, wie z.B. Schule, Ausbildung, Hochschule usw. Non-formale Bildungsmöglichkeiten als eine weitere Form, meint außerschulische Bildung, die sich an eine definierte Zielgruppe richtet und konkrete Bildungsziele verfolgt, z.B. in Jugendeinrichtungen. Informale Bildung, welche sich z.B. in Familien, Peergroups, Interessensgemeinschaften usw. vollzieht, ist eine weitere Form der Bildung (Schilling & Krus, 2018, S. 111). Diese Formen

werden hier für ein Lebenslanges Lernen im WSP nicht adressiert. Es wird Bildung zur Teilhabe an der Arbeitswelt gefordert und Lebenslanges Lernen auf eine Ermächtigung zur Berufsfähigkeit reduziert.

Durch den Strukturwandel im Rheinischen Revier finden aber unweigerlich grundlegende Veränderungsprozesse statt, die weitreichende soziale, ökonomische und ökologische Veränderungen beinhalten werden. Gesellschaftlicher und ökologischer Wandel im Rheinischen Revier bedeutet unter anderem, im Zuge von Umsiedlungen, den Verlust von (Familien-)Traditionen und -geschichte, von materiellen und persönlichen Wurzeln, von der Orts-Historie sowie von Kulturgütern und Naturschätzen. Im Kontext des Wandels haben sich in den vergangenen Jahren auch Einstellungen zu Umsiedlungen von Dörfern zugunsten der Braunkohleförderung verändert. Hier finden vielfältige Auseinandersetzungsprozesse statt, die sich nicht nur durch Angebote formaler Bildung oder arrangierte Lernprozesse aufgreifen lassen.

Der Strukturwandel markiert die tägliche Lebensrealität, bedroht die soziale Sicherung und das psycho-soziale Wohlergehen der betroffenen Menschen. Somit ist danach zu fragen, wie vielfältige und unterschiedliche lernbezogene Auseinandersetzungen etabliert werden können?

Die multifaktoriellen Prekarisierungen (z.B. die ungleiche Verteilung von Umweltbelastungen durch den Kohleabbau, der Arbeitsplatz- und Heimatverlust) erfordern im Rheinischen Revier zur Herstellung einer biodiversen, ökologisch nachhaltigen und natürlichen Umwelt nicht nur beispielsweise die Renaturierung von Flächen, die Ansiedlung neuer Industrieinnovationen, die Entstehung neuer Dörfer oder die Diskussion über den Erhalt der alten Dörfer, sondern auch den Umgang mit bestehenden und drohenden Prekarisierungen sowie Ideen der Sensibilisierung von Nachhaltigkeitsstrategien.

Die Herstellung von Bildungslandschaften, die eine Vernetzung im Sozialraum anstreben, wäre eine Möglichkeit Lebenslanges Lernen in den Bereichen der formalen, non-formalen und informellen Bildung integrierend zu denken, und damit einen Bezugspunkt des Umgangs mit Prekarität zu entwickeln, die die Lebensführung in ihrer Gesamtheit im Blick hat. „Bildungslandschaften entstehen und basieren auf der Kooperation von Institutionen und Initiativen aus den Bereichen Bildung, Jugend, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Gesundheit, Sport, unter Einbezug gesellschaftlicher Gruppen und Verbände, Gewerkschaften, Kirchen und Vereine; sie alle sind am Aufbau und an der Gestaltung von Bildungslandschaften beteiligt" (Mack, 2008, S. 742). Erst diese Vernetzungsstruktur ermöglicht es, auf die Menschen zugeschnittene Bildungsräume im Sozialraum zu entwickeln, wo drängende Fragen in unterschiedlichen Bereichen aufgegriffen werden können.

Veränderungsprozesse, die sich auf alle Lebensbereiche der Menschen beziehen, müssen mit heterogenen Möglichkeitsformen des Lebenslangen Lernens beantwortet werden, damit eine ganzheitliche Auseinandersetzung stattfinden kann. Aber wie müssen diese Möglichkeitsformen beschaffen sein, damit Menschen bereit sind, sich in Auseinandersetzung zu begeben? Um für diese Fragen Lösungen entwickeln zu können, müssen wir verstehen, wie Menschen geistige Entwicklung vollziehen.

Veränderungsmotivationen erzeugen

Hier wird die These vertreten, dass Menschen eigene geistige Entwicklung in kultureller Abhängigkeit erzeugen. Kulturelle Denkweisen entstehen aus der Begegnung mit der Welt. (Eigene) Erkenntnisse werden aus dieser heraus erzeugt (Schäfer, 2019; Bruner, 1997). Jeder Mensch ist in eine Kultur eingebettet, an der teilgenommen wird und aus der Erkenntnisse gezogen werden, die zu geistiger Entwicklung führen. Schäfer (2008, S. 32) stellte heraus, dass es um die Erfassung von Bedeutungen geht, wenn Menschen über eigene kulturelle Praktiken und symbolische Kommunikation soziokulturelle Bedeutungen erschließen. Erst durch ermöglichte Erfahrungen können individuelle Denkstrukturen entwickelt werden. Hiermit erhalten diese Erfahrungen die Möglichkeit, bedeutungshaftes Tun zu werden, die einen eigenen Erkenntnisgewinn nach sich ziehen (Schäfer, 2008, S. 36).

Somit sollte es Ziel in einem Strukturwandel sein, „Welt-Erkenntnisse" zu reflektieren, hervorzubringen oder auch herzustellen, um soziokulturelle Bedeutungen neu zu erzeugen. Das geht nicht nur in Form der Vermittlung von kulturellen Inhalten. Mit dem Wissen, dass Lernprozesse die Entwicklung von Menschen lebenslang prägen und dies ein Erfahrungslernen begünstigt, sind Orte im Sozialraum zu schaffen, welche die Möglichkeiten bieten, sich mit technischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen eigens gewählten Themen der Region biographisch und/oder zukunftsorientiert auseinanderzusetzen und damit soziokulturelle neue Erfahrungen ermöglichen. Hier wird ein konstruktivistischer Bildungsbegriff vertreten, der davon ausgeht, dass jeder Einzelne in hohem Maße für seine Entwicklung und Bildung verantwortlich ist, wobei Bildung als persönlicher Prozess zu verstehen ist. Einflussmöglichkeiten auf das Lernen und Bilden anderer sollten somit nicht überschätzt werden (Trabant & Wagner, 2020, S. 83). Menschen sind zwar perturbierbar, d.h. „die Außenwelt kann die Reaktionen und das Verhalten der Menschen nicht festlegen" (Hamacher, 2014, S. 34), die Außenwelt kann aber anregen, da das Individuum über eine energetische Offenheit verfügt. Das bedeutet aber auch, dass Einflüsse der Außenwelt nicht abbildungstheoretisch in die subjektive Innenwelt übernommen werden (ebd., S. 35). Diese Voraussetzung von Bildbarkeit macht es nötig, darauf zu achten, dass Selbstbildungsprozesse – hier verstanden als Prozess der Selbstorganisation – immer aktiv sind.

Bildungsanlässe, die ich in einem Strukturwandel gestalten will, müssen damit nah am So-Sein der Themen der Menschen vor Ort angelehnt sein, damit eine selbstbestimmte Konstruktion von eigenen Bedeutungen durch ermöglichte Erfahrungen erzeugt werden kann. Veränderungen sozioökologischer Ungleichheiten können auf diesem Hintergrund nur durch Öffnung von Auseinandersetzungs- und Berechtigungsräumen für unmittelbar Betroffene passieren. Der Einsatz von Empowermentpraktiken (z.B. Zugang zu ökologischen Ressourcen, Verzicht, Abgabe von Entscheidungsmacht usw.) führt zur Selbstbefreiung aus marginalisierten Strukturen und beugt neuen Problemlagen vor, welche durch klimatische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse drohen. Es handelt sich somit um die Aktivierung von Selbstbildungsprozessen, die in der Folge Eigenermächtigung erzeugen, Strukturwandel und sozioökologische Veränderungen mitgestalten zu können.

Formen der Bildung im Strukturwandel

Formale Bildungsorte (Schule, Hochschule, Ausbildungsorte usw.) sind für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen zuständig und somit auch für die Vermittlung von kulturellen Praktiken in Form von symbolisch strukturierter Kommunikation. Doch der Selbst-Erzeugung von Wissen und Kompetenzen kann in non-formalen strukturierten Bildungsfeldern, also in Feldern außerschulischer Bildung ohne formale Curricula, mehr Raum und Zeit eingeräumt werden. Thole (2010, S. 76 f.) macht deutlich: „[D]ie schlichte Erkenntnis, dass sich Aufwachsen, ja das Leben insgesamt, in unterschiedlichen sozialen Praxen und Kulturen realisiert und dies wiederum zu unterschiedlichen Formen des Erwerbs von Bildung animieren, findet zunehmend mehr Beachtung und Zustimmung." Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen aus bildungsfernen oder exkludierten sozialen Milieus mit Angeboten der non-formalen Bildungsfelder soziale und kulturelle Ressourcen erlangen können und durch niederschwellige Angebote am besten erreicht werden. Zudem werden 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb von formalen Bildungsfeldern absolviert (vgl. ebd.).

Diese Voraussetzungen machen deutlich, dass die Fokussierung auf formale Bildungsfelder, die Schaffung von Arbeitsplätzen und die hierfür zu qualifizierenden Arbeitnehmer/-innen, wie sie gerade im Strukturwandel des Rheinischen Reviers vornehmlich gedacht werden, weitere Formen und Dimensionen eines Lebenslangen Lernens benötigen, die in den Strukturwandelregionen zu etablieren sind. So können ökologische, ökonomische und soziale Problem- und Fragestellungen erkannt, aufgegriffen und bearbeitet werden. Denn die Schaffung von multiplen Anlässen der Auseinandersetzung mit drängenden Fragen des Wandels eröffnet die Chance, den Status Quo der Wissens- und Entwicklungsstände von Bürger/-innen, Arbeitnehmer/-innen usw. zu erfassen, aufzugreifen und positiv würdigen zu können. So tritt die Eigentätigkeit des Subjektes erst durch eine subjektorientierte Bildung zutage. „Der rein administrative und der rein leistungsbezogene Blick auf Bildung wird durch ein lebenslaufbezogenes Bildungsverständnis herausgefordert, das diejenige Seite des Bildungsgeschehens betont, die weder der Verwaltung, noch der Leistungskontrolle zugewandt ist, sondern in der Selbstbestimmung des Einzelnen steht und damit der Verfügung durch andere entzogen bleibt" (Treptow, 2012, S. 36).

Letztendlich verhandelt diese Art des Zugangs das Verhältnis von formaler Bildung zu den non-formalen Bildungsformen. Hierbei ist auf ihr ausbalanciertes Verhältnis zu achten, denn zweckfreie und leistungsfreie Räume der Bildung, die auch von jeher identitätsstiftend wirken, sollten nicht zweckü̈berformt werden, um das Ziel einer Auseinandersetzung mit Lebensbedingungen einer Region im Strukturwandel auf Grundlage sich verändernden Klimabedingungen zu erreichen. Diese Bildungsperspektive setzt beim Individuum an, aber bleibt nicht bei ihm stehen. Das sozioökonomische Modell, was folgend nun angeführt wird, verdeutlicht Dimensionen der sozialen Umwelt, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, und strukturiert die unterschiedlichen kulturellen Orte, die Einfluss auf die Entwicklung sowie die Bildbarkeit des Einzelnen nehmen.

Sozialisationsforschung

Das Sozialökologische Modell (Bronfenbrenner, 1979) als eine heuristische Beschreibung innerhalb der Sozialisationsforschung, erklärt wie Persönlichkeitsentwicklung soziostrukturell verankert ist und modelliert die Dimensionen des Einflusses der sozialen Umwelt als Mehrebenenperspektive auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Umwelt wird von Bronfenbrenner im Sinne dieses Modells als eine ineinander geschachtelte, konzentrische Struktur dargestellt, welche jeweils von weiteren Strukturen umschlossen wird (Grundmann & Kunze, 2008; Ditton, 2006).

„(D)ie für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt, wie sie hier definiert ist, (entspricht) nicht nur dem einzigen, dem unmittelbaren Lebensbereich um die Person: Sie umfasst mehrere Lebensbereiche und die Verbindung zwischen ihnen, auch äußere Einflüsse aus dem weiteren Umfeld" (Bronfenbrenner, 1981, S. 18, zit. n. Grundmann & Kunze, 2008, S. 173).

Auf diese Weise gelingt es Bronfenbrenner, die Zusammenhänge zu bestimmen, die das alltägliche Handeln und letztlich auch die Entwicklung individueller und kollektiver Akteur/-innen beeinflussen. Er definiert die soziale Umwelt als rückbezügliche Verbindung einer Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene. Das Chronosystem, eine zeitliche Dimension in seinem Ansatz, bildet eine übergreifende Dimension, die alle Ebenen betrifft. Hiermit können zentrale Wendepunkte im Leben eines jeden Menschen eingeordnet werden. Der Strukturwandel ist hier als nicht normative Wende zu verstehen, welchem sich der Mensch unterordnen muss.

Die Einzelnen sind in ihren sozioökologischen Verflechtungen zu analysieren. Der Nahbereich jedes Einzelnen stellt sich im Sinne dieses Modells individuell dar. Bronfenbrenner fordert daher, „die ‚wirkliche' Bedeutung der Umwelt von Individuen so zu erfassen, wie sie sich in alltäglichen Situationen für die handelnden Personen darstellen. […]" (ebd., S. 174). Dabei bewerten die Akteure die sozialen Räume auf Grundlage ihrer Einbindung. Je nach Intensität (Nähe oder Ferne) sind solche Bewertungen unterschiedlich. Bronfenbrenners Modell ermöglicht es, dies im Blick zu behalten und Handlungszusammenhänge der einzelnen Ebenen als komplexe Grundlage zu definieren (ebd., S.175). Somit ist es für einen Strukturwandel entscheidend, alle Bereiche der sozialen Umweltebenen zu berücksichtigen und nicht nur Teilausschnitte zu beachten. Dabei liegt das Augenmerk nicht auf der Beziehung des Einzelnen zum anderen (Dyade), sondern auf den Effekten von Triaden (z.B. des Einzelnen zur Mesoebene in Bezug auf die Makroebene) (Ditton, 2006, S. 274).

Auseinandersetzungen mit diesen Effekten, also wie hängt was mit wem zusammen, in eigens geschaffenen Bildungsorten können Wirkungen auch in die formale Bildungsstruktur oder Sozialräume bringen. Ausgangspunkt ist die individuelle Lebensperspektive des Einzelnen. Auf den Strukturwandel bezogen bedeutet dies, dass wir uns sowohl der unterschiedlichen Effekte und erzeugten Konsequenzen dieser differenten Einflussgrößen (z.B. der Makroebene auf die Mesoebene) als auch der Beschränkungen, die sich hierfür für das Individuum ergibt, bewusst sein müssen, welche zu sozialen und auch ökologischen Ungleichheiten führen. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bearbeitet sozioökolo-

gische Ungleichheiten nicht als abstraktes Thema, sondern als Lebensrealität und als ein tägliches Leben in diesen Ungleichheiten. Somit kommt BNE als Bildungsform eine Schlüsselstellung im Rahmen von sozioökologischen Handlungspraktiken zu, welche auch die hier benannten unterschiedlichen Ebenen aufgreift.

BNE als Bildungsform mit Schlüsselstellung – ein Fazit

Damit das Ziel eines klimaneutralen und innovativen Reviers mit geschützten Naturräumen, das auf die Folgen des Klimawandels reagiert (WSP, 2021, S. 15), erreicht werden kann, ist BNE als Bildungsform im Strukturwandel einzubringen. BNE befähigt zu zukunftsfähigem Denken und ermöglicht die eigenen Auswirkungen des Handelns auf die Welt zu verstehen. Sie berücksichtigt aber auch die sozialen, ökologischen und ökonomischen Realitäten der Ungleichheiten, die in dem Ziel des WSP nicht vorkommen. Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit – gegenwärtig und in Zukunft – würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. Solch ein Zielverständnis als Reaktion auf die Folgen des Klimawandels öffnet zusätzlich den Blick für soziale und ökologische Herausforderungen im Revier. BNE kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Dabei sollte BNE die eben dargestellten Überlegungen, wie geistige Entwicklung erzeugt wird, und die benannten Formen der Bildung im Bereich des Lebenslangen Lernens aufnehmen sowie ungleiche Lebensverhältnisse thematisieren. Es geht im Sinne dieses Verständnisses nicht nur darum, Einzelhandeln zu sensibilisieren, also individuelles, nachhaltiges Verhalten zu entwickeln, da Prekarisierungen und ungleiche Lebensverhältnisse so nicht auszuräumen sind. Einzelhandeln muss mit Gruppenhandeln verbunden werden. Und doch wird immer wieder verlangt, dass Nachhaltigkeit bei jedem Einzelnen anfangen muss. Diese Hypothese übersieht aber, dass es Gruppen braucht, in denen gemeinsames Handeln entwickelt wird, weil die Summierung von Einzelleistungen noch keine Kollektivität ausmacht (Böhnisch, 2019). Denn auch die eben dargestellte Ökologie menschlicher Entwicklung zielt letztlich darauf ab, Gestaltungsmöglichkeiten für Lösungswege aus der Situation der Betroffenen heraus zu erschließen und hat soziale Strukturiertheit im Blick, in der sich Einzelne wiederfinden. Dies lässt sich durch die Etablierung von Bildungslandschaften erzeugen.

Literatur

Böhnisch, L. (2019). *Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung.* Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2019). *Kommission „Wachstum, Strukturwandel und Beschäftigung".* Abschlussbericht. Berlin: BMWi.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Ditton, H. (2006). Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26*(3), 268–281.

Grundmann, U. & Kunzel I. (2008). Systematische Sozialraumforschung. Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In F. Kessel & C. Reutlinger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Texten und Kontexten.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91159-5_11

Hamacher, S. (2014). *Der Wirkungszusammenhang des Dreiecks Krippenkind-Eltern-Erzieherin. Bildungsprozesse von Krippenkindern in Beteiligung und in komplementären Konstruktionen.* Zugriff am 22.08.222 https://kups.ub.uni-koeln.de/

Kolde, L. (2020). *Wuppertaler Studienarbeit: Die Governance des Gerechten Strukturwandels: empirische Untersuchung im Rheinischen Braunkohlerevier und Konzeptionalisierung.* Zugriff am 20.07.2022 https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:wup4-opus-74945

Schäfer, G.E. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung.* Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, G.E., Alehmzadeh, M., Eden, H. & Rosenfelder, D. (2009). *Natur als Werkstatt.* Weimar u. Berlin: Das Netz.

Schäfer, G.E. (2008). *Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit.* Zugriff am 20.08.2022 www.hf.uni-koeln.de

Schäfer, G.E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit.* Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Schilling, J. & Klus, S. (2018). *Soziale Arbeit. Geschichte-Theorie-Profession* (7. Auflage). München: Ernst Reinhardt V erlag. https://doi.org/10.36198/9783838587295

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe). Opladen u. Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838547930

Zukunftsagentur Rheinisches Revier (24.09.2018). *Das Rheinische Zukunftsrevier. Eckpunkte eines Wirtschafts- und Strukturprogramms. Jülich.* Zugriff am 23.08.22 https://www.rheinisches-revier.de/media/20181012_eckpunkte_strukturprogramm_rheinisches_zukunftsrevier_kleinere_aufloesung_1.pdf

Dr. Silvia Hamacher

ist Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW (katho), systemische Beraterin (IFW/DGSF/DGfB), systemische Therapeutin/Familientherapeutin (DGSF/DGfB), systemische Lehrberaterin (DGSF), Marte-Meo-Colleague-Trainerin und in der Hochschulkooperation Tranferallianz im Rheinischen Revier (TARR) im Strukturwandel aktiv.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 26–30; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.04.06
CC-BY-NC-ND 4.0

Rosemarie Schöffmann

Global Citizenship Education aus einer feministischen Perspektive als Ansatz in der Basisbildung – ein Beispiel aus der Praxis

Zusammenfassung
In diesem Artikel werden Global Citizenship Education und feministische Ansätze in der Basisbildung anhand eines Praxisbeispiels aus der feministischen Mädchen*arbeit[1] in Kärnten zusammengedacht. Neben der Charakterisierung der Zielgruppe werden anhand des Leitbilds der Einrichtung „EqualiZ. Gemeinsam vielfältig." exemplarisch Ansätze der Basisbildung und der Global Citizenship Education in den Kontext von praktischer Arbeit gestellt und diskutiert.

Schlüsselworte: *Basisbildung, feministische Perspektiven, Einblick in pädagogische Praxis*

Abstract
In this article, Global Citizenship Education and feminist approaches in basic education are interconnected based on a practical example from feminist girls' work in Carinthia. In addition to the characterization of the target group, the mission statement of the institution „EqualiZ. Gemeinsam vielfältig." exemplary approaches on basic education and global citizenship education are placed in the context of practical work and discussed.

Keywords: *Basic Education, Feminist Perspectives, Practical Pedagogical Work*

Bildungsgerechtigkeit steht in den letzten Jahren immer wieder im Fokus der gesellschaftspolitischen Diskussion. In diesem Kontext wird oft auf soziale Benachteiligungen und Lernprobleme hingewiesen, denen die Strukturen des öffentlichen (Aus-)Bildungssystems nicht gewachsen sind. Daher sind vor allem außerschulische Lernangebote in unterschiedlichsten Einrichtungen von großer Bedeutung. Laut einer OECD-Studie aus dem Jahr 2013 haben ca. 240.000 Personen in Österreich Basisbildungsbedarf (BMBF, 2019, S. 4). Doch ist vor allem die Zielgruppe von Angeboten der Erwachsenenbildung, in diesem Kontext Angeboten der Basisbildung bis zum Pflichtschulabschluss, mehrfach von Bildungsbenachteiligungen betroffen (sozialer Status und Ausgrenzungen, Herkunft beziehungsweise Migrationserfahrungen, fehlende Anerkennung von Schulabschlüssen). Somit fungieren Kursangebote in der Basisbildung beziehungsweise Pflichtschulabschlusskurse für diese Personengruppen als Schlüssel für gesellschaftliche Partizipation und gesellschaftspolitische Integrations- und Inklusionsbemühungen. Gerade in diesem Kontext kommt der Global Citizenship Education als Perspektive und Instrument zu gesellschaftlicher (Mit-)Gestaltung ein großer Stellenwert zu.

In diesem Artikel wird ein tagesstrukturierendes Angebot für die Zielgruppe junge Frauen* mit und ohne Migrationserfahrungen der Zielgruppe NEET (Not in Education, Employment or Training) vorgestellt, die noch nicht in Strukturen der Erwerbsarbeit, aber oft auch nicht mehr in Schul- und Bildungsstrukturen eingebunden sind, oder bald aus diesen herausfallen (Altersgruppe: weibliche Jugendliche zwischen 15 bis 25). Angebote wie diese reagieren auf einen Mangel an offenen und vor allem niederschwelligen Lernräumen und -ressourcen für junge Frauen. Es geht vor allem darum, individuelle bedarfsorientierte Hilfestellungen anzubieten, die teilnehmerinnenorientiert ansetzen. Darüber hinaus werden kreative und projektorientierte Zugänge vermittelt. Die Inhalte und Lernsettings orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden, ebenso wird auch auf bereits bestehende Ressourcen zurückgegriffen. Daraus ergeben sich die Fragestellungen dieses Artikels: Was sind die Hindernisse für gesellschaftliche Mitgestaltung für die Zielgruppe? Welche spezifischen Räume, Methoden und Haltungen kommen in einem Lernsetting für junge Frauen mit Basisbildungsbedarf zur Anwendung? Welche Möglichkeiten kann die Perspektive Global Citizenship Education für die Basisbildung bieten?

Zielgruppe bildungsbenachteiligte junge Frauen mit und ohne Migrationserfahrungen der Zielgruppe NEET

Für die Planung und Durchführung von Basisbildungsangeboten ist eine Charakterisierung der Zielgruppe und deren individueller Bedürfnisse wichtig, um die Angebote entsprechend

zu gestalten. Auch ist es von Bedeutung zu erkennen, durch welche Mechanismen Basisbildungsbedarf entsteht und von welchen Ausschlüssen junge Frauen betroffen sind beziehungsweise welche Ziele sie durch den Besuch von Basisbildungsangeboten verfolgen.

Basisbildungsbedarf resultiert aus den aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen entstehenden Herausforderungen für die Menschen und ihr alltägliches Handeln. Beschnittene und begrenzte Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung im gesellschaftlichen Umfeld, ein erschwerter oder nicht ermöglichter Zugang zu neuen Technologien, geringere Teilhabemöglichkeiten am Arbeitsmarkt sowie der beschränkte (oder verhinderte) Zugang zu Aus- und Weiterbildungen bewirken Ausgrenzung, fördern prekäre Lebensumstände sowie Brüchigkeit in den Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung (Fachgruppe Basisbildung, 2014, S. 3f.).

Junge Frauen mit Basisbildungsbedarf sind von Ausschlussmechanismen und Barrieren betroffen, die eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Umfeld oder am Arbeitsmarkt verhindern und nur erschwert möglich machen. Dies wird von Holder et al. in folgende Ebenen gegliedert:

- Subjektive Ebene, die sich auf die individuelle Bildungsbiographie und Erfahrungen mit Lernkontexten der individuellen Personen und daraus resultierende Haltungen zu Bildung bezieht.
- Soziale Strukturen und Intersektionalität (Crenshaw, 1991) spielen eine wichtige Rolle. Unter diesem Begriff werden die Verwobenheit und das Zusammenwirken verschiedener Dimensionen sozialer Ungleichheit verstanden. Diese Dimensionen sind unter anderem soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht, Sexualität, Religionszugehörigkeit, Nationalität oder Alter. Intersektionalität kann also ähnlich einer Kreuzung gesehen werden. Je mehr Dimensionen sich miteinander kreuzen, desto stärker kommen Ungleichheitsmechanismen zum Tragen.
- Gesellschaftspolitische Strukturen wie beispielsweise der Zugang zu Infrastruktur und Ressourcen für Bildung oder auch institutionalisierte Geschlechterpolitik (Zugang zu Beihilfen)
- Und als letzten Punkt im Hinblick auf die Lernangebote selbst: Zeitlicher und inhaltlicher Rahmen, Kosten, Lernorte, Trainer/-innen und die verwendeten und Lernmethoden und -settings (Holder et al., 2009, S. 7)

Im Kontext von jungen Frauen mit Migrationserfahrungen, können folgende Problemlagen basierend auf der langjährigen Erfahrung in der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen sowie der theoretischen Recherche sowie Interviews im Rahmen des vom ESF finanzierten Projekts FAMMME (vgl. Erlach et al., 2014) identifiziert werden: Frauen mit Migrationserfahrungen sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Wie bereits weiter oben erwähnt, verfügen junge Frauen mit Migrationserfahrung häufig über wenig Informationen über Berufsmöglichkeiten in Österreich. Die aus den Herkunftsländern bekannten Strukturen und Mechanismen funktionieren hier teilweise nicht. Dies erschwert den Weg in den Arbeitsmarkt, weshalb Vorbilder für junge Migrantinnen besonders wichtig sind. Von wichtigen Vorbildern in ihrem Leben erzählen auch einige Interviewpartnerinnen, die während ihrer Berufsausbildung von Vorgesetzten, Kolleg/-innen und Lehrer/-innen unterstützt wurden. Bildungsabschlüsse, die im Ausland erworben wurden, werden in Österreich – wenn überhaupt – nur nach der Bewältigung vieler Hürden, wie Kosten, Dauer des Anerkennungsverfahrens, Formalitäten anerkannt. Aber auch trotz anerkannter Bildungsabschlüsse führt dies für Mädchen und junge Frauen mit Migrationserfahrung nur eingeschränkt zu bildungsadäquater Beschäftigung. Mehrere hoch qualifizierte Interviewpartnerinnen, mit meist mehreren Studienabschlüssen und guten Englischkenntnissen, brauchten sehr lange, um überhaupt einen Arbeitsplatz zu bekommen. Teilweise fehlen aber auch Basisqualifikationen wie Deutschkenntnisse oder formale Bildungsabschlüsse, was den Einstieg in den Arbeitsmarkt noch mehr erschwert. Weibliche Jugendliche mit Migrationserfahrung sind somit am Arbeitsmarkt mehrfach diskriminiert: aufgrund ihres Geschlechts, aufgrund der Wahrnehmbarkeit oder Zuschreibung eines Migrationshintergrundes (nichtösterreichische Staatsbürgerinnenschaft, Hautfarbe, Akzent) etc.

Aus einer Studie von Holder et al. (2009) geht zudem hervor, dass viele junge Frauen so schnell wie möglich ökonomisch unabhängig werden möchten und so für die meisten Personen nur (Weiterbildungs-)Angebote in Frage kommen, die keine Kosten verursachen oder ihren Lebensunterhalt decken. Deshalb suchen junge Frauen einen schnellen Job, die aber meist kurzfristig angelegt sind. Durch die fehlende Ausbildung ist auch ein Umstieg nach Verlust des Arbeitsplatzes eher schwierig. Viele junge Frauen haben Betreuungspflichten oder ihre Ausbildung aufgrund der frühen Schwangerschaft nicht abschließen können. Deshalb sind sie zeitlich auch unflexibler, wenn es um die Einhaltung von Kurs- beziehungsweise Arbeitszeiten geht. Vielen Betroffenen sind vorwiegend traditionelle Frauenberufe wie Bürokauffrau, Arzthelferin, Einzelhandelskauffrau, Frisörin oder Nageldesignerin bekannt, also Berufe, denen sie in ihrem Alltag häufig begegnen (Holder et al., 2009, S. 8ff.).

NEET (Not in Education, Employment or Training), also diejenigen die sich nicht in Ausbildung, Arbeit oder Schulung befinden, sind Jugendliche, die dauerhaft vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sein können. In Österreich gab es im Jahresdurchschnitt 2019 laut Statistik Austria 65.200 Jugendliche, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung oder einer Schulung waren, was 7,1% der 15- bis 24-Jährigen betrifft (Statistik Austria, 2020). Die NEET-Gruppe charakterisiert sich somit durch eine hohe Heterogenität und sehr unterschiedliche Bedürfnisbeziehungsweise Problemlagen: Armut und Schulden, Verwahrlosung, Zugehörigkeit zu einer ausgegrenzten Minderheit, Opfer und Betroffene von Gewalt in der Familie und/oder im persönlichen Nahraum, gesellschaftliche Marginalisierung, Arbeitslosigkeit, fehlende Basisqualifikationen (Lesen und Schreiben, Mathematik, Englisch, Deutsch) und fehlende formale Bildungsabschlüsse (Pflichtschulabschluss), Homosexualität, Transsexualität, Zwangsheirat und Beschneidung, psychische Erkrankungen, selbstverletzendes Verhalten, Sucht, Suizidalität, Traumafolgestörungen, psychosomatische Störungsbilder, Depression, Leben mit psychisch kranken Eltern, Angsterkrankungen oder die dringende Suche nach einer leistbaren Wohnung.

Das „EqualiZ. Gemeinsam vielfältig" als feministischer Ansatz in unterschiedlichen Bildungssettings

Feministische Mädchen*arbeit als pädagogisch politische Praxis einerseits, andererseits als fachlich professionelle Auseinandersetzung, prägt sowohl die Soziale Arbeit als auch die Wissenschaft und reagiert auf gesellschaftspolitische und soziale Einflüsse beziehungsweise Veränderungen. Ziel vieler feministischer Kämpfe ist die Utopie/Vision einer gerechteren Gesellschaft, nicht nur in Bezug auf den Globalen Norden, sondern weltweit. Die praktische feministische Arbeit, im Kontext des „EqualiZ" als parteiliche, psychosoziale Mädchen*arbeit bezeichnet, hat sich seit der Entstehung und Vergemeinschaftung feministischer Institutionen in Form von Fachverbänden grundlegend verändert, weiterentwickelt und professionalisiert.

Das „EqualiZ. Gemeinsam vielfältig." Geschlechtergerechtigkeit, Chancengleichheit & soziale Innovation in Beratung, Bildung und Arbeit (www.equaliz.at) ist ein feministischer Verein, der 1995 als Mädchenzentrum in Klagenfurt und damit als erste Anlaufstelle für Mädchen und junge Frauen in Kärnten gegründet wurde. Ein multidisziplinäres Team mit feministischer Haltung – parteilich mit und für die Zielgruppen – bietet unter anderem Beratung, Begleitung und Kursangebote für Mädchen und junge Frauen an und will somit zu einer gesellschaftspolitischen Veränderung beitragen. Ziele aus dem Leitbild sind:

- tatsächliche Gleichberechtigung
- Chancengleichheit bei Bildung, Ausbildung, Erwerbsarbeit, Reproduktionsarbeit, gesellschaftlichen und finanziellen Ressourcen und politischer Macht Ungleichheitsmechanismen zum Tragen
- Auflösung von Geschlechterstereotypen und Rollenzwängen
- vielfältige Lebensmodelle und Darstellungsmöglichkeiten für alle Geschlechter
- Selbstermächtigung und Entscheidungsfreiheit
- Akzeptanz und Toleranz für alle Lebens- und Liebensformen (EqualiZ, 2022)

Mit einem intersektionalen Ansatz steht der Verein für Selbstwirksamkeit, Partizipation und Vielfalt und versteht sich als Kompetenzzentrum und Sprachrohr für die Anliegen der Zielgruppen. Im „EqualiZ." werden Zutrauensräume für die Zielgruppe Mädchen, Frauen und die Queer-Community geschaffen, in denen sie sich orientieren, ausprobieren und sie selbst sein können. Auch für weitere Zielgruppen, wie Pädagog/-innen, Multiplikator/-innen und die Öffentlichkeit werden geschlechterreflektierende Angebote gesetzt. In der praktischen Arbeit wird die Vielfalt der Erfahrungen der Zielgruppe, die sich unter anderem durch die gesellschaftlichen Veränderungen (Migrations- und Fluchtbewegungen, das Aufbrechen von Geschlechtsidentitäten, Pandemieerfahrungen, psychische Belastungen durch Unsicherheiten etc.) in den letzten Jahren markant verändert hat, thematisiert, bearbeitet und konstant reflektiert. Laut dem Leitbild des „EqualiZ." werden die Angebote solidarisch und parteilich mit und für die heterogene Zielgruppe ausgerichtet. Globale Veränderungsprozesse führten in den letzten Jahren zu neuen Fragestellungen in und für die praktische Arbeit: Während der Fluchtbewegung 2015 wurden in der Einrichtung „EqualiZ" beispielsweise mehrheitlich junge Frauen aus Afghanistan und Syrien betreut. Dies stellte die Pädagog/-innen vor Herausforderungen in Bezug auf die sprachliche Verständigung und machte sowohl das Konzept des Zutrauensraums als auch jenes des Empowerments deutlich. Ersteres wird auch als Schutz- und Freiraum diskutiert, in dem die unterschiedlichen Verschränktheiten von Rassismus und Sexismus reflektiert und Gegenstrategien entwickelt werden können (vgl. Arapi, 2014, S. 87). Gleichzeitig nahm mit der Öffnung der Zielgruppe auch die Sichtbarkeit der Einrichtung für FLINTA (Frauen, Lesben, intergeschlechtliche, nichtbinäre, trans und agender Personen) zu. So wurde ein eigenes Angebot für die Zielgruppe queere Jugendliche etabliert, was viele Fragen aufwarf: Was ist ein sicherer, diskriminierungssensibler Raum? Somit weitet sich der geschlechtshomogene Raum zumindest zeitweise aus und auf, was von den Jugendlichen selbst eingefordert wird.

„Auf dem Weg …" zu Global Citizenship als Haltung

Um diesen vielfältigen Herausforderungen begegnen und Ansätze der Global Citizenship Education einfließen lassen zu können, braucht es bedürfnisorientierte Maßnahmen für die verschiedenen Zielgruppen. Das niederschwellige Beschäftigungsprojekt beziehungsweise Konzept „Auf dem Weg…" bietet eine niederschwellige Tagesstruktur für junge Frauen der Zielgruppe NEET an. Neben sozialpädagogischer Beratung und Begleitung ist das Kernstück des Angebots eine Tagesstruktur zu 20 Wochenstunden – montags bis donnerstags von 8:30 Uhr bis 13:30 Uhr. Dies läuft immer gleich ab, mit 15 Minuten Vor- und Nachbesprechung des Trainings, von Terminen, der Anliegen der Teilnehmerinnen, einer Vorstellung des Themas des Tages und einer Befindlichkeitsrunde. In der sozialpädagogischen Beratung werden die Teilnehmenden bei ihren individuellen Themen und Herausforderungen unterstützt, sodass sie sich innerhalb der Tagesstruktur auf den Erfahrungsraum und Beziehungsraum einlassen können. Das Training besteht an drei Tagen in der Woche aus praktischem Arbeiten in der Werkstatt und im Außen, an einem Tag findet Basisbildungstraining statt. Da es sich um eine heterogene Zielgruppe handelt, wird es Teilnehmerinnen geben, welche zunächst eine Zeit der niederschwelligen Anbindung ohne Verbindlichkeit benötigen, um dann die Tagesstruktur regelmäßig frequentieren zu können. Es wird aber auch junge Frauen geben, die dazu schneller in der Lage sind. Dies wird individuell mit den Teilnehmerinnen vereinbart. Zudem ist die Maßnahme so konzipiert, dass die Angebote parallel laufen und so die Teilnahme an allen Projektinhalten jederzeit oder zumindest mit zeitlich sehr kurzen Überbrückungszeiten möglich ist.

Mit einer wertschätzenden und stark reflexiven Haltung, welche die unterschiedlichsten Ausgangslagen der Teilnehmerinnen berücksichtigt, kann diese Zielgruppe ideal begleitet werden. Denn im Sinne einer faktischen Gleichstellung und Gleichbehandlung der Teilnehmerinnen ist es notwendig, diese individuell unterschiedlich zu betreuen und zu begleiten. Diese Haltung wird bei den Vertrauenspersonen vorausgesetzt und umfasst laut des Konzepts von „Auf dem Weg..." folgende

Merkmale im Umgang mit den Teilnehmerinnen:
- individuell stärkend und emanzipatorisch unterstützend
- begleitend (mit und nicht für die jungen Frauen)
- motivierend (unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, mangelnde Sprachkenntnisse sind kein Hindernis)
- Intersektionen bedenkend
- befähigend (anstelle reiner Wissensvermittlung)
- nach außen hin Kooperationen schaffend und initiierend
- Ressourcen sichtbar machend
- reflektierend im Hinblick auf positive Diskriminierung
- kategorisierendes Denken hinterfragend
- Verschiedenheiten wertschätzend (ohne diese festzuschreiben)
- Zutrauensräume (für freie Entwicklung) schaffend

Dies wird beim praktischen Arbeiten in der Werkstatt ersichtlich, denn Basisbildung ist die Grundlage jedes Wissens und jedes weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Lebensweges. Die Tätigkeiten innerhalb der Werkstatt werden in eine *Hand.Werkstatt* (Arbeiten mit Holz, Metall, Stoff, Upcycling etc.), eine *Kreativ.Werkstatt* (Siebdruck, unterschiedlichste Mal- und Zeichentechniken), eine *Alltags.Werkstatt* (reparieren von persönlichen Gebrauchsgegenständen) sowie Kochen gegliedert. Die Teilnehmerinnen* erlernen in diesem geschützten Setting von Vorbildfrauen* grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit technischen Geräten wie Schraubenzieher, Zangen oder auch Dekupiersäge. So können sie sich in einem Zutrauensraum selbst ausprobieren, wobei an einfachen Übungsobjekten der Umgang mit den entsprechenden Geräten und Materialien geübt wird.

Die Progression orientiert sich an „vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen" (Fachgruppe Basisbildung, 2014, S. 4). Ein wichtiger Faktor ist das Erkennen und Sichtbarwerden vorhandener Kompetenzen und Potenziale, damit die Lernerinnen eine Entscheidung treffen können, welche praktischen Kompetenzen sie ausbauen wollen. Das bedeutet auch – weg von einer Defizitperspektive, hin zu Kann-Beschreibungen –, wie die Praxis zeigt: Im Fokus der Arbeit mit Textilien stehen nicht nur die Fertigung von Werkstücken, sondern auch die Wartung der Maschinen und kleine Reparaturen, die selbst durchgeführt werden. Es soll auch dabei unterstützt werden, dass die Teilnehmenden kleine Reparaturen an ihrer Kleidung selbst durchführen können. Zentral in unserer Arbeit mit Textilien war aber die Umgestaltung von Möbelstücken und die Renovierung dieser. Des Weiteren gehört allgemein auch die Strukturierung und Gestaltung der genutzten Räume sowie der Werkstatt zur Praxis des täglichen Handelns. Deshalb werden auch kleine praktische Details für die Werkstatt gebaut und Ordnungssysteme geschaffen, die Überblick über die vorhandenen Ressourcen gestattet. Die Küche sowie die Tauschecke des „EqualiZ" gehören auch zum Handlungsraum und werden deshalb mit in die Wartung und in das Ordnung-Halten miteinbezogen.

In der Wahl der Themen stehen die Teilnehmerinnen im Mittelpunkt. Die in einem Unterrichtssetting behandelten Themen sowie die verwendeten Methoden werden unter Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse und individuellen Biographien gemeinsam ausgewählt. Hier wurde beispielsweise im Rahmen einer Kooperation mit der Stadt Klagenfurt, dem Hauptstandort des „EqualiZ", mit den Teilnehmerinnen an der Gestaltung von Parkbänken teilgenommen. Diese durften sie selbst designen und umsetzen, welche mit politischen Statements versehen wurden: Eine Regenbogenbank mit „Love is a terrible thing to hate" und eine zweite in den Farben der Trans-Flagge mit dem Slogan „Trans rights are human rights". Die Bänke wurden von den Teilnehmenden und den Mitarbeiter/-innen der Stadt Klagenfurt gemeinsam besprüht und aufgestellt. Im Zuge der Umsetzung kam es zu vielen Diskussions- und Aushandlungsprozessen sowie zu intensiver Vernetzungs- und Medienarbeit. Im Anschluss daran wurden die Bänke beschmiert und mit homophoben und transphoben Statements versehen. Als Reaktion wurden von den Teilnehmerinnen Sticker designt, mit denen niederschwellig und sachbeschädigungsfrei darauf reagiert werden kann. Die Mitarbeiter/-innen der Stadt Klagenfurt entfernen regelmäßig die transphoben Sprüche, besprühen die Bänke neu und holten die Bänke auch einmal aus dem naheliegenden Kanal.

„Auf dem Weg …" zum Vorbild: GCED als Inhalt für die Zielgruppe

Neben der Haltung der Trainerinnen sind auch Inhalte der Global Citizenship Education von großer Bedeutung. Hierbei steht eine Abstimmung mit Lernformen im Vordergrund, die an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen angepasst sind (soziokulturelle Faktoren, Geschlecht, Alter, Lernhaltung, Vorwissen, Kenntnisse der Erstsprache, Migrationserfahrungen etc.). Dies beginnt schon mit bewusstseinsbildenden Interventionen, wie der Bearbeitung von Themen mit einer diversitätsbewussten und gendersensiblen Haltung, der Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache bzw. Pronomen und dem Aufbrechen traditioneller Rollenbilder und stereotyper Vorstellungen über den Globalen Norden und Globalen Süden. Auch Einheiten wie *Der Weg einer Jeans* und Methoden zur Sichtbarmachung und Reflexion des eigenen Standpunkts müssen durch eine solche Brille betrachtet werden. Einerseits ist es wichtig, die Teilnehmenden für globale Themen zu sensibilisieren. Andererseits ist, gerade bei der zuvor beschriebenen Zielgruppe, eine Bearbeitung unter Berücksichtigung der individuellen Lebensgeschichten essentiell. *Der Weg einer Jeans* berührt Menschen aus ebendiesen Herkunftsländern, die auch in den Kursen vertreten sind. Oft sitzen Expert/-innen ihrer eigenen Lebenswelt in einem Bildungsangebot, die Schwestern, Mütter oder Tanten haben, welche unter ebensolchen ausbeuterischen Arbeitsbedingungen arbeiten und leben müssen. Hier ist das Setting eines möglichen Einbezugs dieser Erfahrungen in ein Bildungsangebot von großer Bedeutung, um eine Stimme zu geben, aber die betreffenden Personen nicht in ein für sie belastendes Rampenlicht zu stellen und gleichzeitig einen Raum für Austausch zu spannen.

Dieser Austauschraum hat eine wichtige Bedeutung in Peer- beziehungsweise Multiplikator/-innenschulungen. Wenn die Teilnehmenden der niederschwelligen Tagesstruktur einen Schritt weiter sind, gibt es die Möglichkeit, an einer Peer-Ausbildung bzw. Vorbildschulung teilzunehmen, um als Vorbildpersonen Workshops an Schulen und Ausbildungseinrichtungen mit Pädagoginnen des „EqualiZ" umzusetzen. Diese Multi-

plikator/-innenausbildung richtet sich vor allem an die Zielgruppe „junge Frauen mit Migrationserfahrung" und behandelt unter anderem folgende Themenkomplexe: Geschlechter- und Rollenbilder von Frauen im Globalen Norden und Süden sowie Utopien, Menschenrechte als Frauenrechte, (Migrations-)Geschichte/Biographie der eigenen Familie, Diskriminierungs- und Benachteiligungsstrukturen im Einwanderungsland, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung, Selbstverteidigung, Gewalt (Formen von Gewalt, Mobbing), Reflexion im Umgang mit eigenen Emotionen und Gefühlen, Lebens- bzw. Zielplanung, unterschiedliche Familienkonstellationen und Lebensmöglichkeiten sowie Gesundheit, Körper, Sexualität. Hier wird Partizipation und Citizenship durch Empowerment, Stärkung und Bewusstseinsbildung gestärkt und gelebt.

Eine beliebte Methode in diesem Setting zur Reflexion von eigenen Diskriminierungserfahrungen bzw. dem gesellschaftlichen Status in der Aufstellung ist *Einen Schritt weiter*. Hierbei werden in einem vorher definierten Rahmen Rollen vergeben (Herkunft, Alter, Status, Bildung etc. einer fiktiven Person). Diese Person nimmt dann mit der Gruppe an einem Aufstellungsspiel teil, bei welchem Fragen wie beispielsweise „Kannst du deinen Wohnort frei wählen?", „Kannst du dir sicher sein nicht diskriminiert zu werden?" aus der jeweiligen Rolle heraus beantwortet werden. Wird eine Frage mit ja beantwortet, kann ein Schritt weiter gegangen werden. Am Ende der Übung wird ein Bild im Raum sichtbar, wo jene Rolle physisch, bzw. in einem übertragenen Sinn in der Gesellschaft, steht. Diese Übung kann sehr viele Diskussionen anregen und gleichzeitig Diskriminierungserfahrungen und Privilegien sehr schnell sichtbar machen. Ein genaues Abwägen, wann, wie, wo, in welchem Kontext und vor allem mit welchem Ziel solche Sensibilisierungsübungen eingesetzt werden, ist vor dem Hintergrund einer immer diverser werdenden Zielgruppe Teil pädagogischer Professionalität.

Conclusio

Im Rahmen der Beratungsstelle „EqualiZ." und hier vor allem im Angebot *„Auf dem Weg …"* werden Räume geschaffen, in denen Neugier geweckt wird, Gedanken, Ansätze und Dinge hinterfragt werden, Antworten selbst gefunden werden müssen, Fragestellungen gemeinsam erarbeitet werden und „in denen die üblichen Beobachtungsstandpunkte probeweise verlassen werden können, in denen Suchbewegungen zugelassen sind, in denen man sich noch wundern kann, in denen nicht nur linear, sondern auch quer gedacht wird" (Siebert, 2009, S. 61).

Hier wird im Sinne einer Global Citizenship Education eine Verbindung von globalen und lokalen Fragestellungen mit einer an Menschenrechten orientierten Haltung geschaffen. Zudem wird ein veränderter Blick auf Migrationsgesellschaften geworfen, welche die Defizite nicht als interkulturelles, sondern als politisches Problem betrachten (Wintersteiner et al., 2015, S. 49). Es werden Perspektiven innerhalb der Global Citizenship Education wie auch Räume für Utopien und Möglichkeiten zu einem alternativen Denken zum Bestehenden geschaffen (Wintersteiner et al., 2015, S. 50).

Hier liegt es an den Pädagog/-innen und den Teilnehmenden die praktische Arbeit im Sinne eines solidarischen Denkens und Handelns weiterzuentwickeln und dabei klare Positionen zu beziehen. Diese sind wichtiger denn je. Und um mit den Stimmen von Besucherinnen des „EqualiZ." zu schließen: *Die Atmosphäre ist freundlich und ruhig. – Wir haben viele verschiedene interessante Aktivitäten, lernen neue Fähigkeiten und die Tagesstruktur hilft mir sehr. – Es ist mein zweites Zuhause* (Die Zitate stammen von Teilnehmenden des Projekts *„Auf dem Weg …")*.

Anmerkungen

1 Das * steht bei uns für Offenheit in Bezug auf vielfältige Geschlechteridentitäten und schließt in den Begriff „Mädchen" alle ein, die sich als Mädchen definieren bzw. dieser Kategorie zugehörig fühlen.

Literatur

Arapi, G. (2014). Empowerment in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen of Color. In E. Kauffenstein & B. Vollmer-Schuber (Hrsg.), *Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?* (S. 87–105). Weinheim: Beltz Juventa.

BMBF (2019). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene.* Zugriff am 23.09.2022 https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Equaliz (2022). *Herstory und Leitbild.* Zugriff am 23.09.2022 https://www.equaliz.at/lebe-lieber-ungewo%cc%88hnlich/herstory-leitbild/

Erlach, C., Koch, E. & Schöffmann, R. (2014). *Vielfalt bringt's. Diversity in Unternehmen anhand von Praxisbeispielen aus Kärnten.* Zugriff am 23.09.2022 https://www.equaliz.at/wp-content/uploads/2014/07/Vielfalt.bringts_Brosch%C3%BCre1.pdf

Fachgruppe Basisbildung (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote.* Zugriff am 12.11.2019 https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf

Holder, E., Loucky-Reisner, B., Dohr, A., Grach, K. (2009). *„Jetzt geh` ich meinen Weg" – Lernarrangements für junge bildungsbenachteiligte Frauen.* Zugriff am 23.09.2022 https://www.learnforever.at/wp-content/uploads/2020/08/000607.pdf

Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Augsburg: ZIEL Verlag.

Statistik Austria (2020). *Nichterwerbstätige Jugendliche (Neets).* Zugriff am 23.09.2022 https://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsindikatoren/nichterwerbstaetige_jugendliche/index.html

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft.* Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Rosemarie Schöffmann

Studium der Anglistik und Geographie (Lehramt) mit Schwerpunkt Feministische Wissenschaft und Friedensstudien und ULG Global Citizenship Education (laufend). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: postkoloniale Theorie, Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse und Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. Sie ist Mitarbeiterin von EqualiZ, einer Einrichtung, die vor 25 Jahren als eine der ersten Anlaufstellen für Mädchen* und junge Frauen* in Kärnten gegründet wurde und sich heute zu einem Kompetenzzentrum für Bildung für alle mit feministischer Haltung entwickelt hat.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 31–39; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.04.07
CC-BY-NC-ND 4.0

Katja Wrenger, Gabriele Schrüfer & Nina Brendel

Reflectories[1] zur Förderung von Kompetenzen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung

Die Zielsetzung, nachhaltige Entwicklung Wirklichkeit werden zu lassen, stellt im 21. Jahrhundert nach wie vor eine komplexe, globale Herausforderung dar, der mit linearen Denkweisen und Schlussfolgerungen nicht begegnet werden kann. Stattdessen müssen ökologische, ökonomische, soziokulturelle und politische Faktoren bei der Analyse von Problemen vernetzt betrachtet werden. Zur Förderung dieser und weiterer Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde für schulische und außerschulische Lernprozesse eine interaktive Lernumgebung entwickelt, sogenannte *Reflectories*. Im Beitrag werden deren theoretischen Grundlagen sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den Zielen nachhaltiger Entwicklung zur Förderung entsprechender Kompetenzen aufgezeigt. Zudem wird ein Einblick in erste Evaluationsergebnisse gegeben.

Schlüsselwörter: *Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Systemkompetenz, Bewertungskompetenz, Umgang mit Unsicherheit, Geographieunterricht*

Abstract

The goal of making sustainable development a reality in the 21st century continues to be a complex, global challenge that cannot be met with linear ways of thinking and drawing conclusions. Instead, ecological, economic, socio-cultural and political factors must be considered in an interconnected way when analyzing problems. To promote these and other competencies of an education for sustainable development, an interactive learning environment was developed for school and out-of-school learning, so-called *Reflectories*. In this article, the theoretical basics as well as concrete implementation possibilities for dealing with the goals of sustainable development in order to promote the corresponding competencies are presented. Furthermore, an insight into the first evaluation results is given.

Keywords: *Global Learning, Education for Sustainable Development, System Competence, Assessment Competence, Dealing with Uncertainty, Geography Lessons*

Globale Herausforderungen und internationale Abkommen

Als Kernstück der Agenda 2030, verabschiedet auf dem Gipfel der Vereinten Nationen im Jahr 2015, wurden siebzehn Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) formuliert, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen. Die Agenda beschreibt notwendige Transformationsprozesse, um zentralen, globalen Herausforderungen zu begegnen, und stellt somit den thematischen Bezugspunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dar (vgl. KMK & BMZ, 2016, S. 48ff.). Globale Herausforderungen sind durch eine Vielzahl beteiligter Variablen mit zahlreichen Beziehungen und Wechselwirkungen gekennzeichnet (faktische Komplexität). Daneben weisen sie eine sogenannte ethische Komplexität auf, die auf unterschiedlichen Wertmaßstäben und zum Teil konträren Auffassungen bei der Frage nach „richtigem Handeln" beruht (Ohl, 2013; Meyer et al., 2010; Mehren et al., 2015) und es erforderlich macht, dass Prozesse, Sachverhalte und Probleme mehrperspektivisch betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund und insbesondere seit der Veröffentlichung der Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2016) wird angestrebt, die Entwicklungsziele in schulische und außerschulische Lernprozesse zu implementieren. Im Rahmen eines von Engagement Global (mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, BMZ) unterstützten Projekts wurden Online-Lernarrangements (*Reflectories*) entwickelt, die die komplexen und abstrakten Anforderungen der SDGs in konkrete Situationen mit Lebensweltbezug für die Lernenden übertragen und zugleich zur Förderung von Kompetenzen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beitragen sollen. Im Fokus stehen dabei System- und Bewertungskompetenz, deren theoretische Fundierung im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

Kompetenzen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung

Nach Rost zeichnet sich Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, „vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus, dem man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht wird" (Rost, 2005, S. 14).

Da Systeme aus einer Vielzahl von miteinander verbundenen Teilen bestehen, können Veränderungen, vor allem auch im Hinblick auf eine zeitliche Dimension, nur schwer abgeschätzt werden. Dementsprechend ist es nicht möglich, sämtliche Grundlagen von Entscheidungen zu kennen sowie deren Auswirkungen im Vorfeld in Gänze einschätzen zu können. Um dennoch Entscheidungen treffen zu können, scheinen ein gewisses Risikobewusstsein erforderlich zu sein sowie die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen (vgl. Tab. 1) (Schrüfer et al., 2019). In diesem Zusammenhang wird die Fähigkeit zu systemischem Denken als wesentlicher Zugang zur Lösung komplexer dynamischer Probleme angesehen. Dazu gehört, „komplexe Wirklichkeitsbereiche als Systeme zu beschreiben, zu rekonstruieren und zu modellieren und auf der Basis der Modellierung Erklärungen zu geben, Prognosen – unter Berücksichtigung der Eintretenswahrscheinlichkeit und der Modellgrenzen – zu treffen und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und zu beurteilen“ (Frischknecht-Tobler et al., 2008, S. 20). In der Geographiedidaktik finden verschiedene Modelle zur Systemkompetenz Einsatz, eine Übersicht ist z. B. bei Schmalor (2021) zu finden. Einen Vergleich verschiedener Systemkompetenzmodelle führt u.a. Brockmüller (2019) aus. Zur Verdeutlichung unterschiedlicher Bereiche der Kompetenzentwicklung wurde in der vorliegenden Studie auf das Modell nach Frischknecht-Tobler et al. (2008) zurückgegriffen (Abb. 1), in dem zunächst das Beschreiben von Elementen und Grenzen des Systems sowie von Beziehungen, Rückkopplungen und Wechselwirkungen im Fokus steht (Bereich 1). In einem zweiten Bereich wird die zeitliche Dimension in den Blick genommen, d.h. es werden zeitliche Veränderungen und Dynamiken des Systems hinzugezogen, und in einem dritten Bereich wird die handlungsorientierte Komponente berücksichtigt. Basierend auf den beschriebenen Modellen und zeitlichen Veränderungen sollen Voraussagen getroffen und schließlich Handlungsstrategien ausgearbeitet und beurteilt werden. Vor diesem Hintergrund wird das Systemische Denken als Schlüsselkompetenz angesehen, bei der es darum geht, Beziehungen in Systemen zu erkennen und zu verstehen sowie auch komplexe Systeme zu analysieren (UNESCO, 2017, S. 10). Dabei wird eine vernetzte Betrachtung von ökologischen, ökonomischen, soziokulturellen und politischen Faktoren (horizontale Kohärenz) sowie von Wechselwirkungen zwischen der lokalen, regionalen und globalen Ebene (vertikale Kohärenz) notwendig (Schrüfer, 2013; KMK & BMZ, 2016, S. 47).

Im Hinblick auf eine globale Perspektive gehört zudem dazu, die Welt aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Werte, Normen, Interessen und Ansprüche zu reflektieren (Bewertungskompetenz). „Da bedeutende Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen gesteuert sowie beeinflusst werden und Auswirkungen haben, müssen bei der Analyse der komplexen Wechselwirkungen die Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Institutionen und Akteure (z.B. vom Konsumenten bis zum global agierenden Konzern) in den Blick kommen“ (KMK & BMZ, 2016, S. 88). In diesem Zusammenhang wird Antizipationsfähigkeit als notwendig erachtet, die sich u.a. darauf bezieht, mehrere (Zukunfts-) Perspektiven zu verstehen und zu bewerten sowie eigene Visionen für die Zukunft entwickeln zu können (UNESCO, 2017, S. 10). Auch führt die doppelte Komplexität, die globale Herausforderungen in ethischer und faktischer Sicht kennzeichnet, dazu, dass Entscheidungen immer mehr auf Basis von Nicht-Wissen und damit einhergehender Unsicherheit getroffen werden müssen (vgl. Mehren et al., 2015a; Ohl, 2013). Informationen stellen sich häufig sehr vielfältig und unübersichtlich in ihrer Komplexität dar und zeigen Widersprüche auf. Entscheidungen und deren Auswirkungen können daher selten eindeutig als „gut“ oder „schlecht“ angesehen werden. Je nach Wertmaßstab oder Norm, die zugrunde gelegt wird, werden Entscheidungen unterschiedlich bewertet und widersprüchlich als gutes oder richtiges Handeln aufgefasst. Mit dieser Schwierigkeit Unsicherheit aushalten zu können, steht die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln im Vordergrund. Konkret erfordert dies, eigene Entscheidungen und eigenes Handeln im Hinblick auf die globale Gesellschaft zu reflektieren und sich der Auswirkungen für die Zukunft bewusst zu werden (vgl. KMK & BMZ, 2016, S. 91f.). Dabei ist bedeutsam zu erwähnen, dass es nicht darum geht, Schüler/-innen normativ vorgegebene Handlungswege aufzuzeigen. Vielmehr sollen sie befähigt werden, möglichst selbstbestimmt Haltungen zu entwickeln und auf Grundlage dieser Haltungen zu handeln (Kyburz-Graber et al., 2010, S. 22; vgl. KMK & BMZ, 2016, S. 226–227). Unsicherheiten darüber, dass die Konsequenzen eigener Entscheidungen und Handlungen nicht ausreichend abgeschätzt werden können, können zur Überforderung führen (Ohl, 2013). Im Sinne einer Handlungskompetenz soll Lernenden in diesem Zusammenhang dazu verholfen werden, zu kooperieren, zu kommunizieren

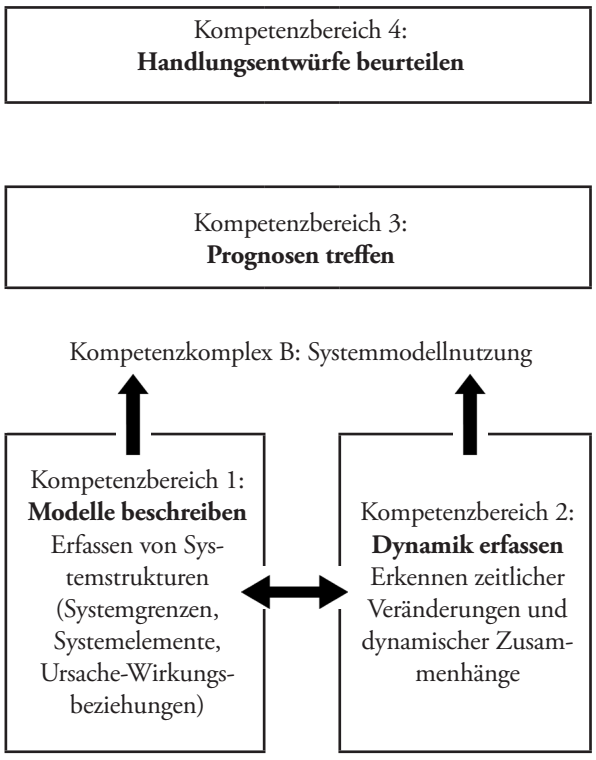


Abb. 1: Systemkompetenzmodell nach Frischknecht-Tobler et al., 2008, S. 30

und auszuhandeln sowie trotz der genannten Schwierigkeiten auch in komplexeren Situationen Entscheidungen zu treffen. Vor diesem Hintergrund wird gefordert, Systemkompetenz, Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz mithilfe aller Fächer auszubilden (KMK & BMZ, 2016). Das Fach Geographie nimmt hierbei eine Sonderstellung ein, da eine Vielzahl komplexer, globaler Herausforderungen Themenfelder des Geographieunterrichts darstellen (Schrüfer et al., 2019, S. 230; Mehren et al., 2015, S. 4).

Reflectories als digitale Lernumgebung

Entsprechend der zentralen Bedeutung systemischen Denkens für das Fach Geographie wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche Konzepte zur Förderung dieser Kompetenzen entwickelt (vgl. z.B. Kanwischer & Schindler, 2006; Benninghaus et al., 2019; Fögele et al., 2020; Schmalor & Tsofnas, 2022). Dazu gehören sowohl Methoden zur Modellierung und Analyse von Systemen, wie z.B. Concept Maps, Mysterys und Modellarbeit, als auch (virtuelle) Exkursionen, die eher dem erfahrungsbasierten Ansatz zugeordnet werden können. Während erstere eher darauf abzielen, Systemelemente und Wirkungsbeziehungen herauszuarbeiten, fokussieren letztere neben den Eigenschaften das Verhalten von dynamischen Systemen (KMK & BMZ, 2021, S. 38). Daneben werden auch Computersimulationen oder anwendungsorientierte bzw. visionsorientierte Methoden als wirkungsvolle Instrumente angesehen, die Prozessdynamiken erfahrbar machen, indem Lernende als Akteur/-innen in einem System mit Problemsituationen konfrontiert werden und Lösungen im Sinne der Nachhaltigkeit entwickeln bzw. Entscheidungen treffen (ebd., S. 38f.). Hier setzt das Konzept der *Reflectories* (zusammengesetzt aus den Begriffen „reflect" und „(s)tory") an, in denen Lernende auf spielerische Art komplexe Handlungsalternativen im Kontext der SDGs bewerten und mit den Konsequenzen ihrer Entscheidung konfrontiert werden. Kernelement sind kurze Audiobeiträge, in denen Lernende in eine fiktive Geschichte eingebunden und auf Basis verschiedener Hintergrundinformationen (z.B. Interviews mit Anwohner/-innen, Stadtplaner/-innen, Karten, Plakate, Tabellen etc.) aufgefordert werden, zwischen verschiedenen Handlungsoptionen zu wählen. In Abhängigkeit von jeweils getroffenen Entscheidungen nimmt die Geschichte einen bestimmten Verlauf und Folgen dieser Entscheidungen werden aufgezeigt. Dabei gibt es kein „richtig" oder „falsch", vielmehr sind die Entscheidungen als dilemmaähnliche Situationen formuliert und zeichnen sich durch Unsicherheit, Komplexität, Kontroversität und Leerstellen (Nicht-Wissen) aus. Über die Verdeutlichung verschiedener Perspektiven z.B. verschiedener Akteur/-innen, wird ein Abwägen und Bewerten auf Grundlage verschiedener Normen und Wertesysteme nötig. Auf diese Weise sollen systemisches Denken und Bewertungskompetenz bei Lernenden angeregt werden, damit diese auch in Entscheidungssituationen im eigenen Leben adäquater mit Nicht-Wissen, Komplexität, Kontroversität und Unsicherheit umgehen lernen. Inhaltlich knüpfen die Geschichten der *Reflectories* dazu an die Lebenswelt der Lernenden an und zeigen auf, wie das jeweilige SDG zu ihrem Lebensalltag in Bezug steht oder stehen kann. Dieser Aspekt ist insbesondere deswegen ein wesentliches Kriterium, da ein Lebensweltbezug reflexives Denken über Themen einer nachhaltigen Entwicklung anregt (Brendel, 2017). Neben der individuellen Ebene werden im *Reflectory* jedoch ebenso lokale, regionale und globale Wechselwirkungen offengelegt und Rückkopplungseffekte zwischen den verschiedenen Maßstabsebenen sowie Zielkonflikte deutlich (horizontale und vertikale Kohärenz). Die genannten Kriterien, die bei der Entwicklung der *Reflectories* zu Grunde gelegt wurden, sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Ziel der über Internetbrowser zugänglichen Online-Lernumgebungen ist es, zur Reflexion über die SDGs anzuregen, systemisches Denken, den Umgang mit Komplexität, Kontroversität und Unsicherheit zu unterstützen und dadurch die Basis für eine mündige Entscheidung zu bereiten. Die Durchführung eines *Reflectory* nimmt, je nach gewählter Sozialform, 30 Minuten (Einzelarbeit) bis ca. 60 Minuten (Gruppenarbeit, je nach Diskussionsbereitschaft der Teilnehmenden)

Systemkompetenz	Bewertungskompetenz	Handlungskompetenz
• Entscheidung sollte ein **Dilemma** darstellen, darf nicht eindeutig sein • Situationen müssen hinreichend **komplex** sein (bezugnehmend auf Mehren et al., 2015a) • unterschiedliche **Dimensionen** der Nachhaltigkeit müssen angesprochen werden (entsprechend KMK & BMZ, 2021) • unterschiedliche **Maßstabsebenen** müssen angesprochen werden und es muss **Wechselwirkungen** zwischen der persönlichen Handlung und globalen Prozessen geben (entsprechend KMK & BMZ, 2021)	• Ein **Lebensweltbezug** sollte gegeben sein, um Reflexion zu fördern (Brendel, 2017) • verschiedene Positionen müssen einbezogen werden im Hinblick auf verschiedene **Werte und Normen** (Bögeholz, 2007) • Situationen sollten mitunter wie in der Realität durch **Unsicherheit** gekennzeichnet sein (Ohl, 2013)	• Anregen von **Handlungsintentionen** o Kooperieren o Mitverantwortung zeigen o Kommunizieren und aushandeln (entsprechend UNESCO, 2017, S. 21)

Tab. 1: Kriterien zur Entwicklung von Reflectories, Quelle: eigene Darstellung

in Anspruch und endet mit der Darstellung getroffener Entscheidungen und damit einhergehender Konsequenzen. Werden diese in der Lerngruppe diskutiert, kann die Fähigkeit zur Kommunikation und Aushandlung ebenso gefördert werden wie die Fähigkeit zu kooperieren. Zur Durchführung ist keine Anmeldung erforderlich und es werden keine Daten der Lernenden erhoben. Für eine Implementierung in einer Gruppe ist jedoch eine ausreichend leistungsfähige Internetverbindung und ein mobiles Endgerät (z.B. Smartphone) nötig, zudem wird der Einsatz von Kopfhörern empfohlen. Als Open Educational Resources (OER) sollen die *Reflectories* dazu beitragen, Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Globales Lernen und die SDGs in die konkrete Schulpraxis und (informelle) Bildungspraxis zu transferieren, indem sie u.a. an die Lebenswelt der Schüler/-innen anschließen, Lernenden (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten bieten und Anschlussstellen eröffnen für weiterführende Diskussionen oder Dialoge mit Akteur/-innen (Danz, 2020; Engagement Global, 2019).

Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Entwicklung der *Reflectories* wurde auf der Grundlage der oben vorgestellten Kriterien (vgl. Tab. 1) in zwei aufeinander folgenden Phasen vorgenommen. In einer ersten Phase wurden Anwendungen zu den SDGs 2 („Kein Hunger") und 11 („Nachhaltige Städte") entwickelt. Bei der konzeptuellen Entwicklung wurden spezialisierte Wissenschaftler/-innen um eine fachliche Rezension gebeten und entsprechende Anmerkungen eingearbeitet. Anschließend wurden die Textbausteine vertont und die Materialien (Tonspuren, Abbildungen, Textbausteine) technisch in eine Web-App umgesetzt. Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung, inwieweit *Reflectories* zur Förderung von Systemkompetenz im Kontext Globalen Lernens geeignet sind, wurden die fertig gestellten Anwendungen anschließend (im Sommer 2017) mit 55 Lehramtsstudierenden des Faches Geographie erprobt und anhand eines Prä-Post-Designs evaluiert (vgl. Abb. 2). Konkret erhielten die Studierenden die Aufgabe, jeweils vor und nach dem Einsatz der *Reflectories* eine Concept Map zum jeweiligen Thema anzufertigen, um Kenntnisse und Fähigkeiten systemischen Denkens sowie potenzielle Veränderungen zu erfassen. Die Concept-Mapping Methode, die weltweit zur Erfassung und Analyse von (systemrelevantem) Wissen eingesetzt wird, wurde gewählt, um die Einbettung einzelner Begriffe in ein Beziehungsgeflecht sichtbar zu machen (vgl. Jahn et al., 2015, S. 343–344). Die Auswertung wurde anhand des Strukturindex nach Mehren et al. (2015b) vorgenommen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Einsatz der *Reflectories* zu einem Zuwachs an Fachwissen führen kann, der sich wiederum auf die Systemkompetenz bzw. die Concept Map auswirkt (ebd, S. 29f.). Vor diesem Hintergrund wurden ergänzend dazu 6 bis 8 Wochen nach dem Einsatz des *Reflectory* fünfzehn halbstrukturierte qualitative Interviews durchgeführt. Die Daten wurden im Rahmen einer Inhaltsanalyse auf der Basis von Modellen systemischen Denkens (Frischknecht-Tobler et al., 2008; Mehren et al., 2015b) ausgewertet. Unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse wurden in der zweiten Phase weitere *Reflectories* entwickelt (SDG 12 „Nachhaltige/r Produktion und Konsum, SDG 13 „Maßnahmen gegen den Klimawandel"). Hierbei wurden neben Lehrenden der universitären Lehrerbildung für das Fach Geographie bewusst Lehrkräfte verschiedener Schulformen einbezogen, um sicherzustellen, dass neben Theorien zur Kompetenzförderung auch unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen hinsichtlich ihrer Ansprüche und Anforderungen Berücksichtigung finden. Dabei sollten die *Reflectories* für Schüler/-innen ab vierzehn Jahren geeignet sein. Die Texte wurden, wie in der ersten Phase der Entwicklung auch, an in ihrem Feld ausgewiesene Wissenschaftler/-innen geschickt, um deren fachliche Expertise einzuholen. Zusätzlich wurden Materialien wie Informationstexte, Abbildungen und Karten sowie ein Glossar zur Erläuterung von Fachbegriffen eingebracht, die während der Anwendung optional aufgerufen werden können. Mit Blick auf eine zukünftige Weiterentwicklung wurden die Anwendungen im Zeitraum von Mai 2019 bis Januar 2020 an unterschiedlichen Schulen innerhalb Deutschlands (vorrangig in Nordrhein-Westfalen und Bayern) erprobt (N = 512). Ähnlich wie in Phase 1 wurden vor und nach dem Einsatz der *Reflectories* Concept Maps angefertigt (N = 22) und ausgewertet, um mögliche Veränderungen bzgl. der Systemkompetenz zu erfassen. Ergänzend dazu wurden mit vier Teilnehmenden qualitative Interviews durchgeführt (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus wurde in dieser Phase mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens erfasst, wie Schüler/-innen den Einsatz der *Reflectories* beurteilen (N = 512).

Ausgewählte Evaluationsergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Erhebungsinstrumente und Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf Veränderungen der Systemkompetenz vorgestellt, die in Phase 1 und 2 des Forschungsprojekts (vgl. Abb. 2) erfasst wurden.

Phase 1: Concept Mapping und Interviews mit Studierenden

Die Erstellung der Concept Maps wurde von 55 Proband/-innen auf einem leeren Blatt Papier ohne Vorgabe von Begriffen oder zeitlicher Beschränkungen vorgenommen. Im Anschluss wurde für jedes Wissensnetzwerk der Strukturindex berechnet, eine Art Verknüpfungsgrad, der Auskunft darüber gibt, wie stark Elemente eines Systems miteinander vernetzt sind (Mehren et al., 2015b, S. 31 u. 33). Dabei wurden zunächst einzelne Elemente ausgezählt, welche aus einem oder mehreren Wörtern bestehen, und anschließend Beziehungen, welche sich in Zweige, Pfeilketten und Zyklen untergliedern lassen. Während Zweige für Verbindungen stehen, die von Begriffen ausgehen, stellen Pfeilketten und Zyklen die Verbindung von mehreren Begriffen untereinander dar. Dabei wird unter einer Pfeilkette eine Folge von mindestens drei in gleicher Richtung verlaufenden Pfeilen verstanden und unter einem Zyklus eine geschlossene, in gleicher Richtung verlaufende Pfeilkette. Die Art und die Anzahl der jeweiligen Beziehungen wurde mit der Anzahl der in einer Concept Map aufgeführten Begriffe verglichen und es wurde der Strukturindex berechnet (Formel: SX = (Zyklen + Zweige + Pfeilkette)/Anzahl der Elemente) (vgl. ebd., 2015, S. 33)). Je größer der errechnete Wert ausfällt, desto stärker sind die aufgeführten Elemente miteinander vernetzt.

Im Hinblick auf Veränderungen des Strukturindex fallen die Differenzwerte eher gering aus. Betrachtet man die Gesamtstichprobe (N = 55), kann im Durchschnitt ein leichter

Phase 1: *Reflectories* „Kein Hunger“ und „Nachhaltige Städte“				
Prä-Test: Concept Map ca. 1 Woche vor dem Treatment Strukturindex N = 55	Durchführung der *Reflectories* Treatment à 45 min. N = 55	Post-Test: Concept Map im Anschluss an das Treatment Strukturindex N = 55	Interviews ca. 6-8 Wochen nach dem Treatment Zusammenfassende Inhaltsanalyse N = 15	

Phase 2: *Reflectories* „Maßnahmen gegen den Klimawandel“ und „Nachhaltige/r Produktion und Konsum“				
Prä-Test: Concept Map ca. 1 Woche vor dem Treatment Strukturindex N = 22	Durchführung der *Reflectories* Treatment à 45 min. N = 512	Post-Test: Concept Map im Anschluss an das Treatment Strukturindex N = 55	Fragebogen im Anschluss an dasTreatment Deskriptive Statistik, N = 512	Interviews ca. 6-8 Wochen nach dem Treatment Zusammenfassende Inhaltsanalyse, N = 4

Abb. 2: Untersuchungsdesign, Quelle: eigene Darstellung

Anstieg des Verknüpfungsgrades und somit eine verbesserte Performanz festgestellt werden (SX(t1) = 1,32; SX(t2) = 1,52; Differenz = 0,2). Dabei ist bei 43 Proband/-innen eine zunehmende Tendenz (Differenz SX = 0,4) und bei 12 Proband/-innen eine rückläufige Tendenz (Differenz SX = 0,5) zu beobachten (Abb. 3). Auch sind Unterschiede zwischen den *Reflectories* („Kein Hunger“, „Nachhaltige Städte“) festzustellen (KH: Differenz = 0,23, n = 26; NS: Differenz = 0,16, n = 29) sowie Unterschiede, die bezüglich einzelner Elemente auftreten. So zeichnet sich der Zuwachs bei Pfeilketten und Kreisläufen stärker ab als bei Verzweigungen und Begriffen (Pfeilketten: Differenz = 2,24; Kreisläufe: Differenz = 1,87; Verzweigungen: Differenz = 1,32; Begriffe: Differenz = 0,54; vgl. Abb. 4), was auf ein erweitertes Beziehungsgeflecht hinweist. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss einbezogen werden, dass der Einsatz der *Reflectories* zu einem Zuwachs an Fachwissen (von t1 zu t2) führen kann, der sich auf den Zuwachs von in Concept Maps angeführten Elementen niederschlägt. Dabei muss es jedoch nicht zwangsläufig zu einem Zuwachs an Beziehungen kommen, wie er sich in der vorliegenden Untersuchung insbesondere im Hinblick auf Pfeilketten und Kreisläufe zeigt. Auch ist zu bedenken, dass mehr Fachwissen auf Seiten der Proband/-innen möglicherweise zu einer Überforderung führen kann, weil einzelne Elemente, die in die erste Concept Map eingebracht wurden, nach dem Einsatz der *Reflectories* nicht mehr zusammenpassen und neu organisiert werden müssen. Demnach stellt sich die Aufgabe eine Concept Map zu erstellen bei t2 womöglich als schwieriger dar und schlägt sich in rückläufigen Veränderungen des Strukturindex nieder, wie es bei einem Teil der Proband/-innen zu beobachten ist (Abb. 3).

Die Ergebnisse der zugehörigen Einzelinterviews (N = 15) bestätigen diese Annahme und zeigen, dass die Studierenden die erste Aufgabe eine Concept Map zu erstellen (t1) als einfach bewertet und sich bei der Bearbeitung sicher gefühlt haben, während die zweite Aufgabe (t2) mit Unsicherheit und Unzufriedenheit verbunden wurde: „Also ich finde die erste ein bisschen übersichtlicher, (...). Da hatte ich eben das *Reflectory* noch nicht gemacht und die ist halt ein bisschen allgemeiner (...). Also bei der zweiten hatte ich ja auch so ein bisschen das Gefühl, dass da so viel Input ist, dass ich Schwierigkeiten hatte das ordentlich anzuordnen.“ Dementsprechend wurde das zuerst erstellte Wirkungsgefüge als übersichtlich und vollständig eingeschätzt, während das zweite als detaillierter, komplexer und vernetzter erachtet wurde: „Also auf jeden Fall ist die Zweite sehr viel komplexer. Weil einfach mehr wirklich inhaltlich auch tiefer gehende Punkte drin sind und weil eben auch viel mehr Zusammenhänge da sind. (…) Die Erste ist halt eher so: Es gibt große Punkte und dann ist es eher so wie eine Mindmap und nicht so wie eine Concept Map.“

Mit Blick auf die Entscheidungssituationen gibt der Großteil der Befragten an, die Entscheidungen als schwierig empfunden zu haben. Begründet wird diese Aussage z.B. mit

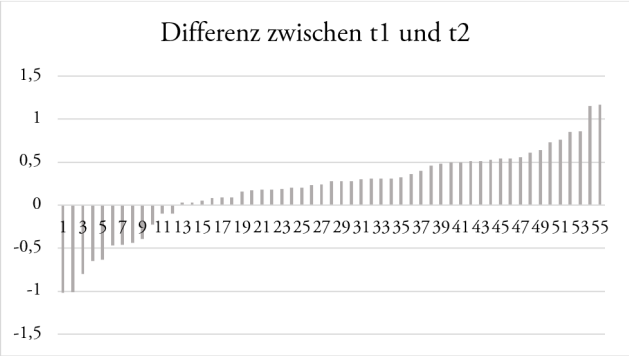


Abb. 3: Differenzen zwischen dem Strukturindex vor und nach Einsatz der Reflectories für die Gesamtstichprobe, N = 55, Quelle: eigene Darstellung

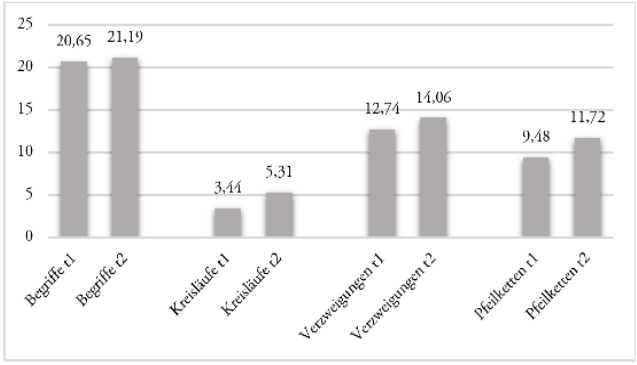


Abb. 4: Durchschnittliche Anzahl von Begriffen, Zyklen, Verzweigungen und Pfeilketten vor und nach dem Einsatz der Reflectories (t1, t2), N = 55, Quelle: eigene Darstellung

der Fülle an Pro- und Contra-Argumenten, mit fehlenden Informationen zu den Auswirkungen von Entscheidungen sowie mit der Motivation die „richtige" Lösung herauszufinden bzw. mit der Angst vor einer falschen Entscheidung: „Also ich fand es schon nicht ganz so einfach, weil ja auch jede Konsequenz, klar es gab immer einen positiven Aspekt, aber automatisch auch immer einen negativen und das fand ich relativ unbefriedigend, weil es halt nie die perfekte Lösung gegeben hat für alle Beteiligten. Deswegen fand ich das nicht ganz so einfach zu entscheiden: ja wer kriegt denn dann diesen negativen Punkt aufgedrückt?"

Im Hinblick auf einen potenziellen Lerngewinn wird angeführt, dass neben der Erweiterung von Fachwissen vor allem Zusammenhänge bewusstgeworden seien. Zudem wird mehrfach das vernetzte oder komplexe Denken genannt und zum Beispiel damit begründet, dass das Treffen von Entscheidungen nicht leichtgefallen sei, da es keine einfachen Lösungen gegeben habe, und dass das Abwägen von Argumenten und das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven nötig gewesen wäre: „dadurch dass wir (…) viele verschiedene Positionen zu einem Thema gehört haben, viele verschiedene Menschen, die sich geäußert haben. Vielleicht haben wir vorher noch aus einer Blickrichtung gedacht (…) also, ich glaub, der Blick hat sich geweitet durch die *Reflectories*." In diesem Zusammenhang geben die Befragten an, dass das *Reflectory* Anregung zum Nachdenken gegeben habe und das Bewusstsein für Verantwortung geschärft habe sowie auch für die Schwierigkeit, im Alltag nachhaltig zu handeln: „das wichtigste ist meiner Meinung nach eben diese Sensibilität zu entwickeln für komplexe Zusammenhänge und dass es nicht immer nur richtig oder falsch gibt, sondern dass immer Abwägung möglich ist und dass im Grunde unser ganzes Leben daraus besteht, also sowohl die Entscheidung, die wir persönlich treffen, als auch die Entscheidung, die die Politiker treffen. Dass das immer ein Für und Wider ist und so viele Faktoren abgewogen werden müssen, damit halbwegs Zufriedenheit eintritt. Und dass es überhaupt nicht möglich ist, allen gerecht zu werden." Zusammengefasst zeigt der Einsatz der *Reflectories* einen positiven Effekt auf das systemische Verständnis sowie ein gesteigertes Verständnis für Komplexität, induziert auf der anderen Seite aber auch Verunsicherung bzw. Unsicherheit im Umgang mit komplexen Situationen.

Phase 2: Concept Mapping und Interviews mit Schüler/-innen

Im Rahmen von Phase 2 (im Sommer 2019; Abb. 2) wurde das oben erläuterte Prä-Post-Design mit Blick auf das *Reflectory* „Maßnahmen gegen den Klimawandel" durchgeführt. Konkret wurden 22 Schüler/-innen höherer Klassenstufen (9 bis 11) anhand einer beispielhaften Concept Map mit der Methode vertraut gemacht und anschließend aufgefordert, innerhalb von zwanzig Minuten mit Papier und Bleistift eine individuelle Concept Map zum Thema „Klimawandel" zu erstellen. Dabei wurden keine Begriffe vorgegeben. Nach dem Einsatz des *Reflectory* wurde die gleiche Aufgabe erneut durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, ähnlich wie in Phase 1, im Durchschnitt einen leichten Anstieg des Strukturindex (SX(t1) = 0,896; SX(t2) = 1,011; Differenz = 0,115). Dabei treten zwischen den Werten einzelner Proband/-innen starke Unterschiede auf (Min = - 1,48; Max = + 1,22). Im Hinblick auf einzelne Komponenten fällt hier die durchschnittliche Differenz bei den Begriffen am höchsten aus (+5,27), gefolgt von Zweigen (+2,95), Zyklen (+2,27) und Pfeilketten (+0,95) (Abb. 5). In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass einige Concept Maps nur wenige Zyklen, aber viele Pfeilketten aufweisen, während andere nur eine geringe Anzahl beider Elemente enthalten.

Angesichts der dargelegten Unterschiede im Strukturindex stellt sich die Frage, inwieweit diese tatsächlich auf den Einsatz des *Reflectory* zurückzuführen sind. So wurden z.B. das individuelle Vorwissen und die Motivation der Lernenden, die als Faktoren angesehen werden, die das Concept Mapping beeinflussen, nicht erfasst (Kinchin, 2000 zit. n. Jahn et al., 2015, S. 345). Auffällig ist auch, dass einige Concept Maps ähnlich wie eine Mind Map entworfen wurden. Obwohl diese Karten aussagekräftige Begriffe und komplexe Verknüpfungen enthalten, fehlen ihnen Richtungsangaben und Beschriftungen, so dass keine Aussage über die Art der einzelnen Beziehungen gemacht werden kann. Andere hingegen sind weniger komplex, aber vollständig beschriftet und erreichen dadurch höhere Werte.

Da der Strukturindex nur Aussagen über die Quantität der Verknüpfungen und nicht über deren inhaltliche Qualität zulässt (vgl. Mehren et al., 2015, S. 31), wurde in Ergänzung eine qualitative Auswertung vorgenommen (N = 22). Zu diesem Zweck wurde in einem ersten Schritt eine Analyse der in den Concept Maps auftretenden Elemente (Begriffe) nach ih-

rer Funktion durchgeführt, um die Perspektiven der Befragten auf das System des Klimawandels zu erfassen. Konkret wurde dabei beachtet, ob eher Ursachen oder Folgen berücksichtigt und inwieweit mögliche Lösungen in Betracht gezogen wurden. Auf der Basis der Daten wurden folgende Kategorien gebildet: Akteur/-innen, Einflussfaktoren, Folgen, Ursachen und mögliche Lösungen. Die Auswertung zeigt, dass zum Zeitpunkt t1 ein großer Teil der Elemente den Folgen des Klimawandels zugeordnet werden kann. Dieser fällt nach dem Einsatz des *Reflectory* etwas niedriger aus, zugunsten von Lösungsmöglichkeiten. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass die Folgen des Klimawandels bereits bekannt sind (z.B. aus den Medien oder aus dem Unterricht), während mögliche Lösungen durch die Auseinandersetzung mit dem *Reflectory* stärker ins Bewusstsein gerückt sind (Folgen: t1 = 40%, t2 = 37%; mögliche Lösungen: t1 = 10%; t2 = 14%). Akteur/-innen und Ursachen werden in t1 etwas häufiger genannt als in t2, während die Einflussfaktoren konstant mit 14 Prozent vertreten sind (Akteur/-innen: t1 = 10%, t2 = 8,5%; Ursachen: t1 = 18%, t2 = 14%). Zudem fällt bei der Betrachtung einzelner Concept Maps zum Zeitpunkt t1 auf, dass die Elemente sich stärker in den Kategorien „Folgen" und „Akteur/-innen" konzentrieren, während zum Zeitpunkt t2 eine größere Vielfalt an Begriffskategorien vorliegt, was wiederum auf ein komplexeres Verständnis des Systems hinweist. Um Informationen über die Bedeutung der vier miteinander verflochtenen Dimensionen der Nachhaltigkeit aus der Sicht der Schüler/-innen über das System des Klimawandels zu erhalten, wurden die Begriffe nach den ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Dimensionen geordnet. Dabei wurden auch verschiedene Kombinationsmöglichkeiten in Betracht gezogen und einzelne Begriffe gegebenenfalls mehreren Dimensionen zugeordnet. Auffällig ist, dass sich die meisten Begriffe auf die Kategorie „Ökologie" beziehen oder zumindest Teilaspekte der Ökologie aufgreifen. Zudem wurde sowohl vor als auch nach dem Einsatz des *Reflectory* ein großer Teil der Begriffe in der Kategorie „Ökologie/Ökonomie" eingebracht (z.B. „Landwirtschaft", „Elektroautos"), was darauf hindeutet, dass den Lernenden entsprechende Aspekte bewusst sind (t1 = 79%, t2 = 81%). Generell ist eine Zunahme komplexerer Begriffe zu beobachten, die gleichzeitig mehreren Dimensionen zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um Begriffe, die sich auf Ursachen, Folgen oder mögliche Lösungen beziehen, wie z.B. „Wegwerfgesellschaft", „hohes Hochwasserrisiko" und „mehr regionaler Handel".

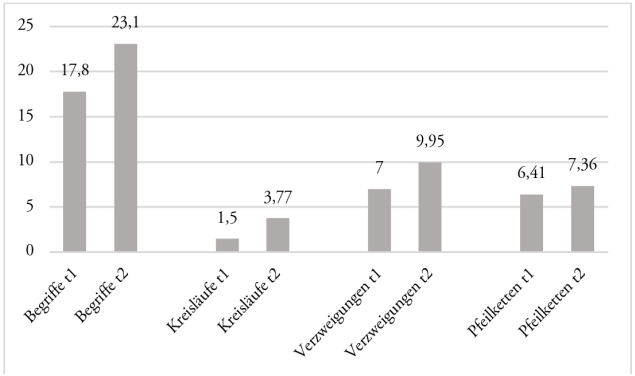


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl von Begriffen, Zyklen, Verzweigungen und Pfeilketten vor und nach dem Einsatz des Reflectorys (t1, t2), N = 22, Quelle: eigene Darstellung

Um zusätzliche und umfassendere Informationen im Hinblick auf mögliche Veränderungen der Systemkompetenz zu erhalten, wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit vier Schüler/-innen durchgeführt. Dabei wurden die Befragten u.a. gebeten, sich zu den Inhalten des *Reflectory* (einschließlich neuer Erkenntnisse und Aspekte, die besonders einprägsam waren) zu äußern. Auch wenn das Thema „Klimawandel" den Befragten bereits aus dem Unterricht bekannt war, gaben sie an, dass sie „auf spielerische Weise etwas gelernt haben" und neue Informationen dazugewonnen haben. Auf die Frage nach neuen Erkenntnissen wurden zum einen Details hervorgehoben: „Zum Beispiel mit dem Wohnen. Ob die auf Hausboote umsteigen wollen oder dass sie es mit Häusern verdichten wollen. Und die Probleme die entstehen. Dass die Luft nicht gut abziehen kann, wusste ich zum Beispiel nicht. Das fand ich sehr interessant" oder: „Ich fand die Wasserentsalzungsanlage cool, weil ich vorher nicht wusste, dass es sowas gibt". Zum anderen wurde betont, dass ihnen Zusammenhänge und Wechselwirkungen klargeworden seien: „Es war gut zu sehen, dass es eben Maßnahmen oder auch verschiedene Maßnahmen gegen den Klimawandel gibt, und dass da dann auch mitgeteilt wurde, wie groß der Einfluss der jeweiligen Sachen ist, sowohl auf den Klimawandel, als auch auf die Menschen in der Region". Dieser Schüler stellt dieses sogar noch deutlicher heraus und äußert, dass durch das *Reflectory* ein „sehr ausgeglichener Überblick über Konsequenzen und Zusammenhänge gegeben wird, dass man sich nicht nur auf ein Thema oder eine Maßnahme bezieht, sondern auch Alternativen aufgezeigt bekommt". Neue Erkenntnisse ergaben sich auch dadurch, dass Konsequenzen der Entscheidungen dargestellt wurden: „Und dann waren da auf einmal Sachen, an die ich vorher gar nicht gedacht hatte". Auch stieg aus Sicht der Lernenden das Bewusstsein dafür, dass man zwischen verschiedenen Vor- und Nachteilen abwägen muss und es keine perfekte Lösung gibt: „Es war hauptsächlich ein Abwägen zwischen was ist gut für den Ökologischen Teil, was für den Ökonomischen Teil, was ist halt schlecht oder gut auch noch für den sozialen Bereich und dann habe ich halt versucht abzuwägen, welche Entscheidungen jeweils am meisten positive Einflüsse auf diese drei Kategorien haben". Außerdem wurde ihnen bewusst, dass Konsequenzen von Entscheidungen mitberücksichtigt werden müssen: „dass dann trotzdem noch viele Nebensachen, die es gibt und man vorher nicht in Betracht gezogen hat. Also, dass man sich genau immer darüber viele Gedanken machen muss, welche Entscheidung man jetzt trifft". Neben dem Abwägen von Vor- und Nachteilen wurden daher auch mögliche Konsequenzen für die Zukunft in Betracht gezogen: „Ich habe auch immer so an die Zukunft gedacht, was daraus dann entstehen könnte"; „aber man muss halt überlegen, was da auf lange Zeit sinnvoll ist". Insgesamt zeichnet sich aus Sicht der Lernenden ein Lernzuwachs bezüglich fachlicher Aspekte und deren Beziehungen ab sowie das Bewusstsein dafür bei jeder Entscheidung sorgfältig abwägen zu müssen. Korrespondierende Ergebnisse resultieren aus der Online-Befragung (vgl. Abb. 2), in der erfasst wurde, wie die Lernenden den Einsatz der *Reflectories* beurteilen. Dazu wurden sie gebeten, jeweils nach Erprobung eines *Reflectory* auf einer vierstufigen Antwortskala (trifft nicht

zu, trifft weniger zu, trifft eher zu trifft zu) den Grad der Übereinstimmung mit vorformulierten Items anzugeben oder alternativ keine Angabe zu machen. Der Fragebogen umfasste u.a. Items zur Motivation, zum Verständnis fachlicher Inhalte und zum Prozess der Entscheidungsfindung. Ergänzende offene Fragen ermöglichten Angaben zu potentiellen Erkenntnissen der Lernenden sowie Wünschen und Anregungen für zukünftige Anwendungen. An der Online-Befragung nahmen insgesamt 512 Nutzer/-innen der Jahrgangsstufen 5 bis 13 teil, hauptsächlich aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bayern sowie unterschiedlichen Schulformen bzw. Bildungseinrichtungen (Gymnasium: N = 319, Realschule: N = 47, Gesamtschule: N = 41, weitere: N = 16, Universität: N = 15, keine Angabe: N = 74). Der Anteil der Geschlechter ist dabei etwa ausgeglichen. Mit Blick auf die Entscheidungsfindung befanden 85% der Befragten als gut, eigene Entscheidungen treffen zu müssen. Weitergehend gaben sie an, dass die Auswirkungen eigener Entscheidungen (77%) sowie die Inhalte der *Reflectories* (87%) klargeworden seien. Der Aussage, dass Vieles zusammenhängt, stimmten 73% zu. Zusammenfassend spricht sich die Mehrheit für ein klareres Verständnis der Zusammenhänge und ein stärkeres Bewusstsein für die Auswirkungen der Entscheidungen aus. Demgegenüber weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Entscheidungssituationen nur von einem geringen Teil der Nutzer/-innen als schwierig wahrgenommen wurden und unterschiedliche Perspektiven der Akteur/-innen kaum zur Unsicherheit geführt haben. Das Ziel, Dilemmasituationen mit schwierigen Entscheidungen zu erzeugen, stellt jedoch ein wesentliches Kriterium bei der Entwicklung der Anwendungen dar (vgl. Tab. 1), um den Umgang mit zum Teil kontroversen und unvollständigen Informationen und damit einhergehend mit Unsicherheit üben zu können, und soll daher zukünftig stärker in den Fokus gerückt werden, sowohl im Rahmen weitere empirischer Untersuchungen als auch bei der Weiterentwicklung der Anwendungen.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es die Mehrheit der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit *Reflectories* als gewinnbringend erachtet, eigene Entscheidungen treffen zu können und die Konsequenzen dieser Entscheidungen unmittelbar danach aufgezeigt zu bekommen. Auch zeichnet sich ein gesteigertes Bewusstsein dafür ab, dass bei der Entscheidungsfindung möglichst viele mögliche Konsequenzen berücksichtigt und unterschiedliche Perspektiven sorgfältig abgewogen werden müssen, sowie dass es keine perfekte Lösung gibt. Damit einher geht ein höheres Bewusstsein für die Komplexität des Themas und das Für und Wider einzelner Entscheidungen. In diesem Zusammenhang werden die unterschiedlichen Meinungen der Akteur/-innen sowie die beschriebenen Maßnahmen und entsprechenden Konsequenzen als besonders gewinnbringend angesehen. Die auf der Basis von Concept Maps erhobenen Daten deuten dementsprechend auf ein komplexeres Verständnis des Systems „Klimawandel" nach der Nutzung des *Reflectory* hin (z.B. aufgrund der Zunahme der oben genannten Lösungsmöglichkeiten oder der zunehmenden Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit), auch wenn der durchschnittliche Anstieg des berechneten Strukturindex gering ist und auf der Ebene einzelner Proband/-innen zum Teil starke Schwankungen auftreten. Im Sinne der Systemkompetenz kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler/-innen mit dem *Reflectory* arbeiten, um mit verschiedenen Handlungsweisen umzugehen, Handlungsalternativen zu bewerten und zu überlegen, wie sich einzelne Handlungen auf andere Elemente des Systems auswirken. Die genannten Aspekte lassen sich der Bewertung von Handlungsentwürfen des Systemkompetenzmodells nach Frischknecht-Tobler et al., (2008, S. 30; vgl. Kap. 2) zuordnen. Bei der Entwicklung weiterer *Reflectories* soll neben den oben angeführten Kriterien (Tab. 1) ein besonderer Fokus auf Entscheidungssituationen gelegt werden, die deutliche Nachhaltigkeitsdilemmata aufzeigen. Dabei sollen sowohl Konflikte innerhalb einzelner SDGs als auch Konflikte zwischen verschiedenen SDGs zum Tragen kommen. Zudem soll besonders darauf geachtet werden, dass die Entscheidungssituationen hinreichend komplex gestaltet werden (z.B. durch das Einbringen vielschichtiger und kontroverser Argumentationen von im *Reflectory* auftretenden Akteur/-innen) und es soll deutlich gemacht werden, dass Entscheidungen trotz zum Teil unvollständiger Informationen getroffen werden müssen. Ein besonderer Fokus soll darüber hinaus zukünftig daraufgelegt werden, Entscheidungssituationen abzubilden, die von den Lernenden mit Unsicherheit verbunden werden, um einen kompetenten Umgang mit Unsicherheit fördern zu können.

Anmerkungen

1 Mehr Informationen unter www.reflectories.de

Literatur

Benninghaus, J. C., Mühling, A., Kremer, K. & Sprenger, S. (2019). The Mystery Method Reconsidered – A Tool for Assessing Systems Thinking in Education for Sustainable Development. *Education Sciences, 9*(3), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci9040260

Bögeholz, S. (2007). Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 209–220). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_19

Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens.* Dissertationsschrift. Münster: Waxmann Verlag.

Brockmüller, S. (2019). *Erfassung und Entwicklung von Systemkompetenz. Empirische Befunde zu Kompetenzstruktur und Förderbarkeit durch den Einsatz analoger und digitaler Modelle im Kontext raumwirksamer Mensch-Umwelt-Beziehungen.* Dissertationsschrift. Heidelberg. Zugriff am 13.05.2022 https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/340/file/Dissertation_Brockmueller_Systemkompetenz.pdf

Danz, R. (2020). *OER trifft BNE: Wie offene Lehrmaterialien Bildung für Nachhaltige Entwicklung stärken können.* Zugriff am 13.05.2022 www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/304419/oer-trifft-bne-wie-offene-lehrmaterialien-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-staerken-koennen/

Engagement Global (Hrsg.) (2019). *OER und BNE. Potenziale, Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Perspektiven für Schule.* Zugriff am 02.06.2022 https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/OERBNE_bf.pdf

Fögele, J., Mehren, R. & Rempfler, A. (2020). Wissen vernetzen. Concept Maps im Geographieunterricht. *Praxis Geographie, 50* (4), 10–14.

Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P. & Nagel, U. (2008). Systemdenken – Begriffe, Konzepte und Definitionen. In U. Frischknecht-Tobler, U. Nagel & U. Seybold, H. (Hrsg.), *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen* (S. 1–31.) Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Jahn, M., Viehrig, K., Fiene, C. & Siegmund, A. (2015). Mit Concept Maps systemisches Denken von Schüler/innen bewerten. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.),

Geographiedidaktische Forschungsmethoden (S. 340–367). Berlin & Münster: LIT Verlag.

Kanwischer, D. & Schindler, J. (2006). Vom Boden zur Vernetzung. Komplexe Beziehungsgeflechte in der Sahelzone im Gruppenpuzzle erarbeiten. *Geographie heute,* Ausgabe Nr. 245, Themenheft: „Strukturieren – Visualisieren – Präsentieren", 37–46.

Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.

Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (2021). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung.* Teilausgabe Geografie. Bonn: Cornelsen.

Kyburz-Graber, R. Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I.* Zug: Klett und Balmer.

Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U. & Resenberger, C. (2015a). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule,* 2015(216/37), 4–10.

Mehren, R., Rempfler, A. & Ullrich-Riedhammer, E.M. (2015b). Diagnostik von Systemkompetenz mittels Concept Maps. *Praxis Geographie,* 7–8, 29–33.

Meyer, C., Felzmann, D. & Hoffmann, K.-W. (2010). Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukünftigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie, 40*(5), 7–9.

Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie, 43*(3), 4–8.

Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 14–18.

Schmalor, H., Tsofnas, V. (2022). Warum macht Gletscherschmelze hungrig? Ein Mystery zu den Auswirkungen des Klimawandels auf die Wasser -und Ernährungsversorgung in Bolivien. *Praxis Geographie, 60*(1), 48–52.

Schmalor, H. (2021). *Die Förderung der Systemkompetenz durch den Einsatz von Modellen. Eine Interventionsstudie am Beispiel des Hochwassers. Geographiedidaktische Forschungen,* Band 74. Dortmund: readbox unipress.

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

Schrüfer, G. (2013). Globales Lernen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z* (S. 32–33). Braunschweig: Westermann.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives.* Zugriff am 22.05.2022 www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf

Dr. Katja Wrenger

ist akademische Oberrätin am Institut für Didaktik der Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universtität Münster. Ihr Studium absolvierte sie in den Fächern Geographie, Kartographie und Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und promovierte 2015 am Institut für Didaktik der Geographie (WWU Münster) zum Themenbereich „Räumliche Orientierungskompetenz". Aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich von Globalem Lernen/BNE in Verbindung mit digitalen Medien.

Prof. Dr. Gabriele Schrüfer

ist Lehrstuhlinhaberin der Didaktik der Geographie an der Universität Bayreuth. Nach ihrem Studium für das Lehramt an Gymnasien für die Fächer Geographie und Wirtschafts- und Rechtslehre und dem ersten und zweiten Staatsexamen war sie drei Jahre als Studienrätin tätig. Sie promovierte 2003 zum interkulturellen Lernen. Ihre Schwerpunkte liegen seit dieser Zeit im Globalen Lernen/BNE sowie „Afrika" im Geographieunterricht. Seit etwa zehn Jahren ist darüber hinaus die Digitalisierung in ihrem Fokus in Forschung und Lehre.

Prof. Dr. Nina Brendel

ist Professorin für Geographische Bildung an der Universität Potsdam. Nach ihrem Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Geographie und dem Referendariat promovierte sie an der Universität Münster im Bereich Reflexionsförderung im Globalen Lernen mittels digitaler Medien. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Virtual Reality und digitale Lernwelten, Neue Lernkulturen, Reflexionsförderung sowie partizipative Forschung.

VENRO

Junges Engagement in globalen Zusammenhängen: Welche Räume und Strukturen brauchen junge Menschen für ehrenamtliche Tätigkeiten in NGOs?

Die Beteiligung von jungen Menschen in politische Prozesse und die Einbindung in Themen, die sie persönlich betreffen, wurde 2021 in den Koalitionsvertrag der Ampel-Koalition aufgenommen und in der Jugendstrategie von der Bundesregierung weiterentwickelt und verankert. Neben der Stärkung der politischen Teilhabe durch Jugendparlamente, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein zentrales Element, um Menschen generationenübergreifend zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen und auf dem Weg einer sozialökologischen Transformation mitzunehmen. BNE trägt damit maßgeblich zur Umsetzung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) bei, welche 2015 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurden, um weltweit für weniger Ungleichheit einzutreten. Sozialökologische Transformationsprozesse und BNE lassen sich jedoch nicht nur durch Bildungs- und Informationsgestaltung durch Multiplikator/-innen erreichen. Es braucht auch dauerhafte Strategien für die Teilhabe und Beteiligung junger Menschen, um die Prozesse gesamtgesellschaftlich voranbringen zu können. Engagement in globalen Zusammenhängen öffnet einerseits Lernräume und andererseits bietet es jungen Menschen die Möglichkeit die Gesellschaft, in der sie leben, zukunftsfähig zu gestalten. „Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“[1] so lautet die Handlungsmaxime im UNESCO-Programm BNE2030 und verweist auf die Notwendigkeit wirksamer Mitgestaltung der Jugend bei der Umsetzung von BNE und der Agenda 2030. Junge Menschen werden damit ausdrücklich nicht nur als Zielgruppe, sondern als zentrale Gestalter/-innen der Transformationsprozesse benannt. Um NRO in diesem Prozess zu unterstützen, arbeitet VENRO an Informationsmaterialien für zukunftsfähige und gelingende Engagementarbeit in globalen Kontexten. Dafür gilt es die Engagementstrukturen gendergerecht, diskriminierungssensibel, rassismuskritisch, nachhaltig und machtkritisch zu gestalten. Der Engagementbereich steht vor einigen Fragen. Wie lassen sich neue Zielgruppen gewinnen? Welche Veränderungen können dabei helfen, dem Nachwuchsmangel zu begegnen? Welche Rahmenbedingungen müssen für junges Engagement geschaffen werden? Welche Engagementstrukturen braucht es und wie gestalten wir Engagementangebote, damit sie generationenübergreifend Anklang finden? VENRO hat diese Fragen zunächst in einem Austausch- und Vernetzungsworkshop gestellt und gemeinsam mit Multiplikator/-innen aus dem Engagementbereich nach Bedingungen für gelingendes junges Engagement gesucht. Mit einleitenden Wortbeiträgen von der Servicestelle Jugendbeteiligung, einem Mitglied des Jugendbeirats von Plan International Deutschland e.V., einer Vertreterin des Organisationsteams der youcoN und dem Internationalen Jugendnetzwerk Peer-Leader-International wurde anschließend im Open Space angeregt diskutiert. Um junges Engagement dauerhaft in Organisationen zu integrieren und zu begleiten, braucht es hauptamtliches Personal, welches diesen Bereich koordiniert und langfristig betreut, damit dauerhafte Strukturen geschaffen werden, in denen sich junge Menschen auch kurzfristig engagieren können. Es braucht konkrete und zeitlich flexible Angebote mit einem klaren und sinnvollen Output für die Engagierten. Für junge Engagierte sind stabile und gleichzeitig flexible Strukturen, in denen junge Menschen Selbstwirksamkeit erfahren können, notwendige Voraussetzungen. Oft herrscht jedoch eine finanzielle und personelle Ressourcenknappheit, um solche Strukturen schaffen zu können. Eine in allen Vernetzungstreffen wiederkehrende Herausforderung für die Gestaltung von partizipativen Beteiligungsformaten und gleichberechtigten Gestaltungsprozessen für junge Menschen, ist die Projektlogik der finanziellen Förderung, welche wenig Raum für spontane Ideen und flexible Maßnahmen lässt. Die Projekte müssen oftmals so geschrieben werden, dass die konkreten Vorhaben, die Themen und die Indikatoren, die bestimmen, ob ein Projekt erfolgreich war oder nicht, bereits feststehen. Diese Struktur erschwert die freie Gestaltung und Teilhabe junger Menschen in der entwicklungspolitischen Engagementarbeit. Zu diesem Schluss kamen auch die Teilnehmenden des *Vernetzungstreffen Junges Engagement*, die sich im September 2022 in Hannover mit den Fragen beschäftigen, was das Profil von jungem entwicklungspolitischem Engagement ist und wie sich Strukturen ändern müssen. Die Teilnehmenden identifizierten unzureichende personelle Rahmenbedingungen. Beispielsweise steht der Koordinierungsarbeit junger Netzwerke ganzer Bundesländer oftmals nur eine halbe Stelle zur Verfügung. Unter diesen Voraussetzungen sind die Anforderungen, die die langfristige Stärkung und Teilhabe junger Menschen braucht, nicht zu bewältigen. Ein Fazit dieser Treffen ist: Es braucht vor allem eine Anpassung der Förderlogik für junges Engagement, welche vor allem den jungen Menschen einen Raum überlässt, Themen und Maßnahmen selbstständig zu setzen. Es braucht Rahmenbedingungen, die mehr als Nachwuchsförderung zulassen und einen Abbau bürokratischer Hürden, um Jugendpartizipation zu steigern. VENRO wird sich in Zukunft weiter mit Strategien für gelingende Beteiligung junger Menschen in Nichtregierungsorganisationen auseinandersetzen und sich für funktionale Rahmenbedingungen einsetzen.

Anmerkungen

1 Agenda Bildung 2030. Zugriff am 25.10.2022 https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030

Karla-Felicitas Braun

doi.org/10.31244/zep.2022.04.08

VIE/BNE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft &
Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Bericht zur Tagung der Kommission BNE 2022: Ökologische, gesellschaftliche und individuelle Umbrüche und ihre Bedeutung für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Vom 5. bis 7. September 2022 fand an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. die diesjährige Jahrestagung der Kommission BNE der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)[1] mit einer Pre-Conference für den wissenschaftlichen Nachwuchs statt. Mit dem Tagungsthema wurde der Versuch unternommen, die multiplen und teils dramatischen ökologischen, gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen der letzten Jahre zu reflektieren und ihre Relevanz für die Forschung zur BNE zu perspektivieren. Anders als in den Kommissionsveranstaltungen der Jahre zuvor, stand die Präsentation von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses nur teilweise im Mittelpunkt. So startete die Tagung am 5. September in einer Pre-Conference mit zeitlich großzügig angelegten Sessions zur Vorstellung aktueller Promotionsprojekte.

Mittags begann die Veranstaltung für alle Kolleg/-innen mit einem offiziellen Willkommensgruß von Prof. Dr. Christiane Thompson, Vizepräsidentin der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Die insgesamt 14 Panels wurden durch Keynotevorträge und eine Podiumsdiskussion gerahmt. Beim ersten geplanten Keynotevortrag von Frau Prof. Dr. Kathrin Böhning-Gaese, Direktorin des Senckenberg Biodiversität und Klima Forschungszentrums, zum Thema „Biodiversität und Mensch im Anthropozän", musste aufgrund einer krankheitsbedingten Absage auf einen digitalen Vortrag[2] (ab Stunde 4:44:00) aus dem Vorjahr zurückgegriffen werden.

Am Nachmittag des 5. Septembers konnten sich die Teilnehmer/-innen an einem Eröffnungspodium mit Prof. Dr. Johannes Hartig, Prof. Dr. Christiane Meyer und Prof. Dr. Gerhard de Haan beteiligen. Mit diesen thematischen Impulsen am ersten Konferenztag wurden zuvorderst die aktuellen ökologischen Umbrüche adressiert. Der zweite Konferenztag stand dann mit einer Keynote von Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl zum Thema „Zwischen Bildung, Gemeinwohl- und politischer Erziehung: Pädagogische Prozesse in Zeiten des Umbruchs" zunächst im Zeichen der Reflexion des Verhältnisses des Politischen und Individuellen im Kontext der Nachhaltigkeitskrisen. Auch der dritte Hauptvortrag von Prof. Dr. Marcia McKenzie „Climate Change Upheaval and the Geopolitics of Education" fokussierte die Ebene des Politischen, allerdings mit einem besonderen Schwerpunkt auf die rechtspopulistischen Entwicklungen der vergangenen Jahre und deren Bedeutung für die BNE und die Klimabildung. Am dritten Tag wurde ein Blick auf die für die BNE relevante Thematik der Digitalität geworfen. Prof. Dr. Felicitas Macgilchrist konnte in ihrer abschließenden Keynote „Digitalität, Aktivismus und das Leben in planetarischen Ruinen" die Bedeutung von spezifischen digitalen Ansätzen, Medien und Formaten für die BNE im digitalen Zeitalter herausarbeiten und verwies dabei auch auf die Bedeutung aktivistischer und kritischer Perspektiven für die BNE.

Insgesamt wurde die Tagung von den über 80 Teilnehmenden als inspirierender Austauschort zu aktuellen methodischen und inhaltlichen Fragen wahrgenommen. Ein Tagungsband wird aller Voraussicht nach im Jahr 2023 im Barbara Budrich Verlag erscheinen.

Anmerkungen

1 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zugriff am 25.10.2022 https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle- und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung

2 Digitaler Vortrag. Zugriff am 25.10.2022 https://www.youtube.com/watch?v=A-9wmf4J3AA4

Mandy Singer-Brodowski, Helge Kminek & Verena Holz
doi.org/10.31244/zep.2022.04.09

International Summer School explores the use of literature in the study of Global Education and Learning

The first International Summer School on Global Education and Learning[1], with a focus in "Using literature", is a collaboration between the UNESCO Chair in Global Citizenship Education in Higher Education at the University of Bologna, the Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL) and the Development Education Research Centre (DERC) of UCL, with the support of Global Education Network Europe (GENE). This initiative, along with other ANGEL network activities, is co-funded by the European Union. It took place from 21 to 24 of June 2022 at the Bertinoro University Centre (CEUB), located in a historic castle in the isolated village of Bertinoro, in the hills of Forlì. The 32 early career researchers in attendance – selected from over 100 applications – came from various European universities and research centres. Their nationalities were even broader: with students from Europe (Czech Republic, England, Finland, Germany, Greece, Ireland, Italy, Poland, Portugal, Spain), Japan, Brazil, Uruguay, Peru, Rwanda and Cameroon.

The Summer School, directed by Massimiliano Tarozzi (the current UNESCO chair), aimed to provide students with a theoretical overview of Global Education research and the practical skills to conduct a literature review, focusing on methods to (systematically) explore academic literature. The programme offered a wide range of approaches and practical tools for querying databases, conducting systematic and qualitative reviews. The lectures, delivered by prominent European academics, began with a conceptual module, led by Annette Scheunpflug (University of Bamberg) that aimed to identify the different nuances and conceptualisations of Global Education and Learning (GEL) terminology.

A second module, led by Clare Bentall (UCL), explored the role of literature analysis in research in general. The third, led by Karin Hannes (University of Ku Leuven), explored the transition from the research question to the systematic approach of literature analysis. The fourth and fifth modules were conducted by Rita Marzoli (INVALSI) and Luca Ghirotto (University of Verona). It detailed literature search guidelines for building an effective literature research strategy in the field of global education.

One of the aims of the Summer School was both improving the research skills of ANGEL members and DIGEST contributors and bringing researchers from outside our network closer to the field of GEL research. These goals were achieved, since the 86% of the respondents declared their willingness to participate in future ANGEL Summer Schools or similar events. The final feedback was very good and several participants are currently working as new contributors to the future edition of ANGEL'S Digest. In general, the appreciation rate was extremely high (around 90%). The theme of the Summer School was highly appreciated and the various lectures were found to be very informative.

According to participants' feedback, the content was found to be "extremely useful – relevant for literature reviews and research projects in general." They learnt "different things especially from the rich heterogenous backgrounds of presenters and participants." Moreover, it was "an amazing and special week, in terms of learning, interaction, sharing in a friendly and good environment."

Some comments gave suggestions for the future: "For future events, I would suggest more lectures from guest speakers. We had fantastic lectures, but I found the systematic literature review a bit long." Furthermore, a researcher comments: "It was good to have a rigorous session on explaining the process you must adhere to conduct a systematic review, but it seemed partial, as if a narrative approach could not stand up in terms of rigor and transparency." In addition, another proposes: "It would have been interesting to discuss our approach to literature in relation to a range of research methodologies that go beyond the traditional social scientific approach, exploring post qualitative research approaches and the (post)human turn."

Based on the students' comments, we identify three didactic aspects to increase this type of experience in the future: First offering more space to talk about students' research interests, second improving the group work organisation by providing an online platform already before the start of Summer School and third including individual lesson evaluations in the evaluation form to check the results of each module.

It is worth emphasising that the organisation of this Summer School was a challenge after two long years of distance activities. The fact that it fostered a high quality of relations between researchers and lecturers rewarded all efforts: "I am convinced that this experience was also valuable because it enabled professional and relational networking among GCE researchers. Sharing ideas, projects, points of view but also doubts and questions is in my opinion the enormous resource derived from this week together."

Notes

1 International Summer School on Global Education and Learning. Access on 25.10.2022 https://unescochairgced.it/en/2022/08/01/international-summer-school-in-global-education-and-learning-using-literature%EF%BF%BC/

Raffaella Faggioli

doi.org/10.31244/zep.2022.04.10

100 Jahre Paulo Freire: Rückblick und Impulse – Erziehung zur Befreiung und Transformation

Das Jahr 2021 wurde weltweit in der wissenschaftlichen Community, in der Praxis der Sozialen Arbeit, in politisch aktiven zivilgesellschaftlichen Kreisen sowie im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs als das Jahr begangen, in dem der brasilianische Pädagoge Paulo Freire – ursprünglich Rechtswissenschaftler –, der zu Recht als „Klassiker der Pädagogik" bezeichnet wird, 100 Jahre alt geworden wäre. Paulo Freire, geboren am 19.09.1921 im nordostbrasilianischen Recife, starb am 02.05.1997 in São Paulo. Durch seine Ideen zur dialogischen Erziehung und vor allem mit seiner radikalen, mit gesellschaftlichem Veränderungsanspruch versehenen Bildungs- und Alphabetisierungsarbeit hat Freire bis heute weltweit eine große Resonanz erzeugt. Diese spiegelte sich im Jubiläumsjahr 2021 in unzähligen Fachtagungen, Gesprächsabenden und Diskussionsrunden vor allem im deutschsprachigen Europa, in Großbritannien, in Nord- und Südamerika – in erster Linie in Brasilien – aber auch in Italien, Neuseeland und zahlreichen anderen Ländern wider. Erste Buchpublikationen mit Bezug auf Freires 100. Geburtstag sind – im Original auf spanisch bzw. portugiesisch – erschienen, wie z.B. *100 Stimmen (und ein Brief) an Paulo Freire oder Paulo Freire – ein Kind, das 100 Jahre alt ist*. Weitere werden folgen.

Insbesondere in Brasilien wurde Paulo Freire und seinem Wirken in zahlreichen Veranstaltungen, Fachartikeln, Fernsehsendungen, Video- und Audiobeiträgen gedacht und seine Ideen mit Blick auf aktuelle Kontexte diskutiert. Zugleich aber wird bzw. wurde er von der rechtsgerichteten Regierung Brasiliens unter Präsident Jair Bolsonaro verspottet und verächtlich gemacht. Diese Spaltung der öffentlichen Diskussion um Paulo Freire im heutigen Brasilien ist symptomatisch für die politische Situation im größten Land Lateinamerikas und erinnert zugleich an die politische Gemengelage im Jahr 1964, als Freire Brasilien verlassen musste, da er aufgrund seiner nationalen Alphabetisierungs- und Bildungskampagne als Gefahr für die nationale Sicherheit gesehen wurde. Basis des Denkens Freires war die von ihm entwickelte Alphabetisierungsarbeit, welche zum Ziel hatte, sogenanntes „kritisches Bewusstsein" im Menschen zu wecken, sie zu motivieren, sich für die Gestaltung ihrer Lebensrealität einzusetzen und zugleich in diesem Prozess Lesen und Schreiben zu lernen. Zentrale Aspekte des Lebens und der täglichen Erfahrung sowie des kulturellen Wissens der Bevölkerung bilden den Ausgangspunkt dieser Bildungsarbeit. Diese Bildungsidee hat Freire im Laufe der Jahre auch für das formale Bildungswesen weiterentwickelt. Kennzeichen des Lernens in diesem Sinne ist ein radikaler, offener Dialog und die menschliche Begegnung. Die Lehrperson wird damit ebenso zum Lernenden.

Im deutschsprachigen Raum war 2021 u.a. die Tagung „100 Jahre Paulo Freire – Solidarität in der globalen Gesellschaft. Dialog und Befreiung in einer digitalen Zukunft" zentral, welche vom 14. bis 16. Oktober 2021 an der Paris Lodron Universität Salzburg im hybriden Format stattfand. Neun thematische Sektionen gliederten die Beiträge aus Deutschland, Österreich, Brasilien, Griechenland, Norwegen, Belgien, Niger und Kolumbien in folgende Schwerpunkte: kritische Pädagogik und Befreiung; Diversität – Inklusion – Empowerment; School, Literacy, Equality; Öko(theo)logie der Befreiung; Befreiungspädagogik; transformative und befreiende Soziale Arbeit; Erwachsenenbildung: Digitalisierung und Lebenswelten; Solidarität in der globalen Migrationsgesellschaft; Krisen und Routinen: Auswirkungen auf globale Solidarität. Im Rahmen der Fachtagung wurden einerseits erkenntnistheoretische Aspekte im Denken Freires in den Blick genommen – wie z.B. seine Vorstellung vom Menschen als Subjekt –, sowie auch religionspädagogische, bildungspolitische und sozialarbeiterische Implikationen. Besonderes Augenmerk lag auf den aktuellen globalen Herausforderungen wie der Klima- und Ökokrise, der transnationalen Solidarität, der Digitalisierung und Dekolonisierung, dem Lernen im 21. Jahrhundert und auf möglichen Antworten auf diese, inspiriert vom Denken und Handeln Paulo Freires. Die Frage „Ist Paulo Freire heute noch aktuell?" beantwortete Danilo Streck mit der Gegenfrage „Wie hilft uns Paulo Freire heute, aktuell zu sein, mit den Herausforderungen als Kinder unserer Zeit umzugehen?" Mit Freires Verweis auf das inédito viável als nicht versuchte Möglichkeiten bieten sich neue Perspektiven und Handlungsoptionen. Diese benötigen Veränderungswissen, wie Thomas Eppenstein in seinem Beitrag ausführte. Die globalen Herausforderungen erfordern vor allem eine Weiterentwicklung der Idee von Bildung und der Bildungsinstitutionen: der Frage, auf welche Art und Weise Freires Überlegungen zum formalen Bildungswesen zur Lehrer/-innenrolle für die ganztägige Bildung fruchtbar gemacht werden können, ging Kira Funke in ihrem Vortrag nach.

Paulo Freires Denken bewegt sich bis heute als Theorieangebot, das für postkoloniale Perspektiven fruchtbringend erscheint, im Spannungsfeld antikolonialer Herrschaftskritik und der Frage danach, inwiefern es selbst koloniale Züge trägt, da Freires ideengeschichtliche Wurzeln in europäischem Denken liegen (vgl. Funke, Kira (2010). Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster & New York: Waxmann.). Dieses Spannungsfeld ist für die Weiterentwicklung des freireschen Denkens von besonderer Bedeutung. Joachim Schroeder schlägt hierfür bspw. eine Erweiterung des Dialogs zu einem Polylog vor. Durch die Breite seiner Argumentation, die Originalität seiner Ideen, die Vorwegnahme von Aspekten, die bis heute in anderen Ansätzen aufgegriffen werden, das Aufzeigen von Problemen, Fragen, Themen und Methoden in den Disziplinen Pädagogik und Soziale Arbeit und beispielhaften Lösungen, hat Freire eine Denkrichtung und Tradition gestiftet, die auch im Jahr 2021 und darüber hinaus impulsgebend und inspirierend ist. Sie berührt nicht zuletzt Fragen des Mensch-Seins bzw. Mensch-Werdens und der Verbundenheit des Menschen mit sich selbst, mit anderen und der Welt.

Kira Funke
doi.org/10.31244/zep.2022.04.11

Rezensionen

Wlossek, I. (2020): Das Ausland als Lern- und Experimentierfeld. Eine explorative Studie zu Langzeitauslandsaufenthalten im Jugendalter. Academia-Verlag: Baden-Baden. 99,00 €

Die Dissertation von Isabella Wlossek zählt zu den wenigen wissenschaftlichen Arbeiten, die Lernprozesse im Kontext von Langzeitauslandsaufenthalten qualitativ-empirisch untersuchen. Im Fokus der Studie stehen individuelle Erfahrungen, welche Jugendliche im Rahmen eines durch eine Organisation begleiteten schulischen Auslandsjahres machen. Das „Format Auslandsjahr" wird hierbei als individuelles und komplexes Lern- und Experimentierfeld aus theoretischer und empirischer Perspektive beleuchtet.

In der Gesamtschau fällt empirisch vorgebildeten Leserinnen und Lesern als allererstes das besondere Studiendesign auf. Die längsschnittartige Anlage bei gleichbleibendem Sample ist bei einem einjährigen Aufenthalt nicht üblich – schon gar nicht im Rahmen einer Dissertation. Die Autorin hat 14 junge Erwachsene im Alter von 15 und 16 Jahren über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet. Zu drei Zeitpunkten wurden die Jugendlichen zu Schlüsselthemen im Hinblick auf das Auslandsjahr interviewt: Vor der Ausreise, in der sog. „Präphase", stehen Motivation und Vorerfahrungen der Teilnehmenden im Vordergrund. In der „Ersten Postphase" befragt die Autorin die Jugendlichen direkt nach deren Rückkehr. In der „Zweiten Postphase" regt sie zur Reflexion der Erfahrungen mit dem zeitlichen Abstand von etwa einem Jahr nach Rückkehr an. Die episodischen, teilstrukturierten Interviews mit narrativen Elementen werden durch sog. „E-Portfolios" ergänzt, die aus Antworten von regelmäßigen vorstrukturierten Berichten der Teilnehmenden während des Auslandsjahrs erstellt wurden. Eine Analyse der programmbezogenen Rahmenbedingungen der jeweiligen Aufenthalte runden das empirische Portfolio ab.

Die Studie basiert somit auf einem besonders breit gefächerten Datenmaterial. Aufgrund des zweijährigen Untersuchungszeitraums ist so die Rekonstruktion von prozessualen Entwicklungen möglich. Die vorliegenden Daten wurden in einem inhaltsanalytischem Verfahren ausgewertet und in einem ausführlichen Ergebnisteil, der einen Großteil des über 500 Seiten langen Werkes einnimmt, beschrieben. Sie zeigen, dass Auslandserfahrungen ein Motor für individuelle Persönlichkeitsentwicklungen sein können und, dass Fremdheitserfahrungen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf international orientierte Handlungsfähigkeit fördern und sogar auf neue Kontexte im späteren Leben übertragen werden können. Die qualitative Analyse zeigt auch, dass eine pädagogische Begleitung Lernprozesse lenkt und negativ konnotierte Lernerfahrungen auffangen kann. Zusammenfassend resümiert die Autorin vier Thesen zum interkulturellen Lernen im Lern- und Experimentierfeld „Auslandsjahr", welche Lernprozessqualitäten herausfiltern. Demnach funktioniert interkulturelles Lernen als zyklischer Prozess mit Lernwiderständen, wobei Dilemmata-Situationen besonders zum Identitätslernen beitragen und das Zusammenspiel von multiplen Lernorten und Lernwelten eine zentrale Qualität des interkulturellen Lernens im Setting „Auslandsjahr" sei. In einer vierten These statuiert die Autorin, dass Jugendliche im Rahmen des Auslandsjahres eine sogenannte „Fremdheitskompetenz" entwickeln, welcher der kulturellen Differenz, die im Auslandsjahr erlebt wird, zuzuschreiben ist. Die Autorin gibt somit empirische Evidenz dafür, dass das Format „Auslandsjahr" bestimmte Lernprozesse ermöglichen kann. Die Ergebnisse unterstreichen Erkenntnisse ähnlicher Forschungsarbeiten im Feld und tragen so zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Qualitäten in Lernprozessen im Kontext von Auslandsaufenthalten und internationalen Begegnungen bei.

Bedauernswert ist es, dass trotz der besonderen Datenlage eine struktur- oder inhaltsbezogene Typologie von Lernprozessen nur in Ansätzen erfolgt. Mutmaßlich hätten die Daten das Potenzial, ausführliche strukturelle und inhaltsbezogene Lerntypologien über das gesamte Sample hinweg abzubilden. Statt den prozessartigen Charakter zu unterstreichen, werden die Inhalte der drei Erhebungszeitpunkte im Hauptteil der Ergebnisdarstellung separiert voneinander dargestellt.

Weiterhin fällt auf, dass die Autorin globalorientierte Lernkonzepte, wie z. B. das Globale Lernen, völlig unbeachtet lässt. Weder im Theorieteil positioniert sie ihre Arbeit im Hinblick auf relevante globale Lernkonzepte – noch wird der entsprechende Wissens- und Kompetenzerwerb, welcher sich in der empirischen Untersuchung sehr wohl zeigt, hervorgehoben. Gerade vor dem Hintergrund, dass vier der 14 Jugendlichen im Sample ein Jahr in einem Land des Globalen Südens bzw. in einem sogenannten „Entwicklungs- und Schwellenland" verbracht haben, ist es schade, dass Lernerfahrungen, die den Kompetenzanforderungen einer globalisierten Weltgesellschaft entsprechen, lediglich als Lernen im Hinblick auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung erfasst werden. Zwischen den Zeilen zeigt sich z.B. auch, dass die Daten das Potenzial haben, aufzuzeigen, dass weder das Land an sich noch der gesellschaftspolitische Hintergrund zentrale Einflussfaktoren für entsprechende Lernprozesse sind, sondern vielmehr die alltägliche Mikroumgebung der Jugendlichen entscheidend ist. Die Einzelfalldarstellungen zeigen beispielsweise, dass sich Lebensumgebungen in den USA oder Ungarn viel mehr vom gewohnten Heimatumfeld in Deutschland unterscheiden können als „exotische" Länder wie Brasilien oder Indien. Diese empirisch fundierten Erkenntnisse können einen weiteren Beitrag zur differenzierten Betrachtung von Lebensverhältnissen im Globalen Süden leisten.

Insgesamt wird so die Arbeit dem Anspruch, das Potenzial eines Auslandsjahrs als Lern- und Experimentierfeld im Jugendalter zu erfassen, nur in Teilen gerecht. Der Fokus auf klassische Phänomene interkulturellen Lernens führt zu einer Ausblendung von globalen Zusammenhängen in der Dateninterpretation, welche einen nicht unrelevanten Teil des Potenzials von Langzeitaufenthalten – gerade im Jugendalter – ausmachen.

Sonja Richter

doi.org/10.31244/zep.2022.04.12

Nachruf

Prof. Dr. Horst Siebert
***8. Juli 1939 – †22. Oktober 2022**

Nach der Habilitation 1969 wurde Horst Siebert als 30-Jähriger für den neueingerichteten Lehrstuhl für Erwachsenenbildung (EB) im Jahr 1970 nach Hannover berufen. Seither hat er die EB im deutschsprachigen Raum maßgeblich geprägt.

Er war immer auf der Suche nach neuen Lernmöglichkeiten und entdeckte dabei u.a. den Nutzen der Theorie des Konstruktivismus für die politische EB. *Erwachsene – lernfähig oder unbelehrbar?* (Frankfurt: Wochenschau Verlag 2015) z.B. ist ein provokatives und lehrreiches Buch für die Anwendung dieser Theorie – siehe auch *Pädagogischer Konstruktivismus* (Weinheim: Beltz 2005).

Er war neugierig, humorvoll und publikationsfreudig. Zeitweilig produzierte er mindestens ein Buch im Jahr. Er hatte keine Berührungsangst mit anderen Fachdisziplinen und war immer bereit, mit anderen Personen zusammenzuarbeiten. Beispielsweise lud er mich ein, das Schlusskapitel seines Buches *Die vergeudete Umwelt* (Frankfurt: Fischer 1990) zu schreiben.

Ich kannte ihn seit fast 50 Jahren. Anfang der 1980er-Jahre kamen wir vier – Gertrud Achinger (Soziologie), Ulrich Becker (Ev. Theologie), Horst und ich – zusammen und gründeten den Lernbereich INTERPÄD (Interkulturelles Lernen und Entwicklungspädagogik). Seit 1984 wurde das Fach für die EB und die Lehrämter an der Universität Hannover offiziell zugelassen. Es ist auch Horsts Verdienst, das Fach in die EB bundesweit einzubinden.

Von 1999 bis 2003 war er Mitglied der ZEP-Redaktion. Dabei konnte er sein langjähriges wissenschaftliches Interesse der EB mit einem Engagement im Kontext *Globalen Lernens* und einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* verbinden. Bereits 1990 hatte er zusammen mit Marita Jakob *Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung* (Hannover: Postskriptum) publiziert. 1998 erschien, zusammen mit Martin Beyersdorf und Gerd Michelsen, der Herausgeberband *Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen* (Neuwied: Luchterhand).

In der ZEP widmete er sich neben andragogischen Fragen v.a. befreiungspädagogischen Positionen, wie Paulo Freire und Ivan Illich. Auch dabei gelang es ihm, seine konstruktivistische Erkenntnisbrille mit sehr konkreten Fragen politischer Erwachsenenbildung zu verbinden. Auch nach seinem Ausscheiden aus der Redaktion blieb er dem Themenfeld treu. Beispielsweise erschien 2011, zusammen mit Gerd Michelsen und Jan Lilje, sein Werk *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch* (Waldkirchen: VAS).

Horst war immer hilfsbereit und viele seiner ehemaligen Studierenden haben durch ihn Zugang zum Beruf erhalten. Privat wohnte er in Hannover in einem Viertel mit sehr hohem Migrantenanteil, in dem Jugendliche sehr viele – nicht nur schulische Probleme – haben. Horst hat dort jahrzehntelang versucht, u.a. als Tischtennistrainer, jungen Menschen zu helfen.

Vor fünf Jahren hat sich Horst aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Als wir – Gregor Lang-Wojtasik und ich – ihn vor zwei Jahren besuchten, hat er uns nicht mehr erkannt. Jetzt ist er erlöst. Mit Horst verliert die Erwachsenenbildung in Deutschland einen führenden Vertreter des Faches und ich einen Freund. Ciao Horst!

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2022.04.13

Schlaglichter

MISEREOR – Unterrichtsmaterial rund um nachhaltige Energienutzung (red.): Auf insgesamt 41 Seiten behandelt das Unterrichtsmaterial wichtige Themen wie nachhaltige Energienutzung und -gewinnung durch Wasserkraft, Kommunikation der globalen Energiewende, saubere und bezahlbare Energie für alle sowie den autonomen Zugang zu Energie. Weitere Informationen: https://www.misereor.de/mitmachen/schule-und-unterricht

INKONTA – Wanderausstellung (red.): Gleich drei neue Roll-up-Ausstellungen zu den Themenbereichen „Wasserknappheit, Umweltverschmutzung, Vertreibungen für Minenprojekte und furchtbare Arbeitsbedingungen im Bergbau" stellt INKONTA auf die Beine. Die mittlerweile insgesamt fünf Roll-Ups können problemlos von Städten, Universitäten, Pfarrgemeinden oder Schulen ausgeliehen werden und verfolgen dabei das Ziel, durch verschiedene Aussteller/-innen möglichst viele Menschen über das Thema „Rohstoffwende" aufzuklären. Weitere Informationen: https://www.inkota.de/roll-ausstellung-ressourcengerechtigkeit

„Waste to Energy" – erste hybride Anlage in Ghana (red.): Im April 2022 wurde in der Gemeinde Atwima in Ghana die erste hybride „Waste to Energy"-Anlage eingeweiht, die ein Projekt zwischen der Professur für Abfall- und Stromwirtschaft der Universität Rostock sowie lokalen und deutschen Projektpartnern ist. Diese Anlage ermöglicht es, Haushaltsabfälle in verschiedene Produkte oder Energie umzuwandeln, wodurch die kombinierte Abfallverwertung und Energie- bzw. Materialerzeugung in Afrika vorangetrieben werden soll. Weitere Informationen: https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/globales-lernen-welt-bund-und-laende-13/mecklenburg-vorpommern-erste-hybride-waste-energy-anlage-afrikas-ghana-eingeweiht

Plastikrecycling in Kampala (red.): Aufgrund der ugandischen Nichtregierungsorganisation Clear Wall of Dreams (CWD), die es sich zum Ziel gesetzt hat, die Lebensbedingungen der Menschen in Kampala (Uganda) durch den Ausbau von lokalen Abfallwirtschaftssystemen nachhaltig zu verbessern, arbeiten CWD und ein saarländisches Unternehmen namens ICC an einem Projekt zum Thema „Plastik-Recycling". Hierdurch soll unter anderem gewährleistet werden, dass die am Projekt beteiligten Menschen in Kampala ihren Lebensunterhalt sichern können. Weitere Informationen: https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/globales-lernen-welt-bund-und-laender-9/saarland-plastikrecycling-kampala-uganda

Fachtagung „Klimagerechte Mädchen*arbeit" (red.): Vom 26. bis zum 28. September wurde in der von der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchen*politik veranstalteten Fachtagung u.a. das Thema Klimagerechtigkeit im Kontext von Gender und grundsätzlichen Ungleichheitsfragen behandelt. Man befasste sich mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und Interventionsmöglichkeiten sowie Impulsen für eine kritische Klimabildung. Auch praktische Anregungen für die konkrete Praxis der Mädchen*arbeit sind zur Verfügung gestellt worden. Neben einer Podiumsdiskussion mit Aktivist/-innen und Workshops, fanden auch Fachvorträge, beispielsweise zu dem Thema „Klimawandel in einer ungerechten Welt", statt. Weitere Informationen: https://www.bredbeck.de/fileadmin/Images/Programmheft_2020/Beruflich/pdf24_bilder_zusammengefuegt.pdf

Relaunch für www.globaleslernen.de (red.): Das Portal „Globales Lernen" erscheint nach einem grundlegenden Relaunch nun in einem anderen Design mit neuen Funktionen. Ziel der Überarbeitung ist es, den Plattformnutzer/-innen eine noch attraktivere und übersichtlichere Website anzubieten, die eine optimale Zugänglichkeit zum Informations- und Bildungsangebot im Bereich Globales Lernen und BNE garantiert. Zentrale Neuerung ist dabei die neu angelegte komplexe Suche mit zahlreichen Filtermöglichkeiten (z.B. Bildungsbereich, Thema, Format, Schulfach uvm.) und das neue Uploadformular. Dieses ermöglicht es Anbieter/-innen nun, ihr Bildungsangebot mit Beschreibung und Verschlagwortung online an das Portal zu senden, wobei auch Bilder und Dateien direkt mit hochgeladen werden können. Weitere Informationen: https://www.globaleslernen.de/de/ueber-ewik/neustart-fuer-wwwglobaleslernende

Aktion „Loslegen! Gemeinsam Ausbeutung beenden" (red.): Mit der Aktion „Loslegen! Gemeinsam Ausbeutung beenden" ist es für Schüler/-innen und jungen Aktivist/-innen möglich, die Forderungen von arbeitenden Kindern und Jugendlichen weltweit an die Öffentlichkeit heranzutragen und sich aktiv für deren Rechte einzusetzen. Zur Vorbereitung dieser Aktion gibt es eine Aktionsmappe, welche ein Infoheft, Unterrichtsmaterialien sowie einen Aktionsleitfaden für die Lernenden bereitstellt. Auch verschiedene Aktionsideen, wie beispielsweise die Organisation eines fairen Frühstücks oder die Gestaltung einer Bodenzeitung für die Fußgängerzone, kann man in dieser Aktionsmappe finden. Weitere Informationen: https://www.tdh.de/schule/loslegen-gemeinsam-ausbeutung-beenden/

Podcast-Reihe „BNE leben" (red.): Die Deutsche UNESCO-Kommission und das Bundesministerium für Bildung und Forschung haben eine Podcast-Reihe zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf die Beine gestellt, die den Namen „BNE leben" trägt. Die Moderatorin Lisa ist selbst eine BNE-Studentin, die ihre Zuhörer/-innen mit auf eine Reise durch die Republik zu verschiedenen Praxisbeispielen gelungener BNE-Arbeit nimmt und verschiedene, sich für die BNE engagierende Personen, interviewt. Weitere Informationen: https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/podcast-reihe-bne-leben

Gender – Unterrichtsmaterial für die Primarstufe (red.): Die Septemberausgabe 2022 des Portals „Globales Lernen" dreht sich rund um das Thema „Geschlechtergleichstellung" und bietet zahlreiches Bildungsmaterial zum Bereich „Gender" an. Die Kampagne „Gemeinsam für Afrika" stellte ein Modul mit Arbeitsblättern auf die Beine, welches Lernende zu einem Perspektivwechsel auffordert. Sie können über typisch männliche und typisch weibliche Eigenschaften reflektieren und darüber, wie sie selbst später leben wollen. Ein besonderer Fokus gilt dabei Mädchen und Frauen in afrikanischen Ländern, denn auch afrikanischer Feminismus ist ein wichtiges Thema des Bildungsmaterials. Weitere Informationen: https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/unterrichtsmaterial-gender-gs/

Stand „Deutsche Länder in der Entwicklungspädagogik" beim Bürgerfest zum Tag der Deutschen Einheit (red.): Die Deutschen Länder in der Entwicklungspädagogik waren Gast beim Bürgerfest zum Tag der Deutschen Einheit in Erfurt. Ihr Stand war vom 1. bis 3. Oktober 2022 in Erfurt am Hauptzugang zur Festung Petersberg unterhalb der Festungsmauer zu finden. Hier präsentierten sie mit Unterstützung des World University Service (WUS) ihr Engagement für nachhaltige Entwicklung in Deutschland und auf der ganzen Welt. Mithilfe des Standes können Besucher/-innen im persönlichen Gespräch, in anregenden Mitmach-Aktionen und durch vielfältige Publikationen mehr über das Engagement der Deutschen Länder in der Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung in Deutschland erfahren. Weitere Informationen: https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/globales-lernen-weltbund-und-laender-0/deutsche-laender-am-tag-der-deutschen-einheit-2022-erfurt

EPIZ-Berlin: Planspiel Arbeitsrechte – Arbeitskämpfe (red.): Das neue Planspiel „Arbeitsrechte – Arbeitskämpfe", welches vom Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ), dem Berliner Oberstufenzentrum Handel 1 und der Gewerkschaft Verdi kooperativ entwickelt wurde, legt sein Augenmerk auf die Thematisierung schlechter Arbeitsbedingungen und bietet hierfür Handlungsmöglichkeiten an. Es bringt hervor, dass es nicht nur im Globalen Süden Handlungsbedarf bei den teils katastrophalen Arbeitsbedingungen gibt, sondern auch in Deutschland teilweise Arbeitsrechte missachtet werden. Das Material des Planspiels reicht von didaktischen Methoden zu Arbeitsbedingungen, Tarifverhandlungen bis hin zu Streiks und gewerkschaftlicher Organisierung. Weitere Informationen: https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien/alle/arbeitsrechte-arbeitskaempfe

ANGEL Webinar Series (red.): Das Akademische Netzwerk von Global Education Forschern nimmt seine regelmäßige Reihe kürzerer, forschungsorientierter Veranstaltungen für das Jahr 2022/2023 wieder auf. Nach dem großen Erfolg dieser Veranstaltungsreihe im letzten Jahr, soll es in diesem Jahr wieder ein Programm mit anregenden Veranstaltungen geben, welche helfen, die eigenen Perspektiven zu entwickeln und persönliche Netzwerke in der wachsenden Welt der Forschung zum Globalen Lernen auszubauen. Weitere Informationen: https://angel-network.net/ANGEL_WS22_23

Ausstellung „World wide work – bekommen wir, was wir verdienen? (red.): Die Ausstellung „World wide work – bekommen wir, was wir verdienen?", die vom Verein Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit ins Leben gerufen wurde, befasst sich mithilfe von 13 Informationstafeln damit, wie Personen mit und ohne Behinderung aus Deutschland und afrikanischen, asiatischen und südamerikanischen Ländern ihren Lebensunterhalt verdienen. Auch die differenten Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern sind Thema der Ausstellung. Weitere Informationen: https://www.nordsuedforum.de/events/veranstaltung/ausstellung-world-wide-work-bekommen-wir-was-wir-verdienen

Unterstützung der digitalen Lehre zum Thema Stadtentwicklung in der Ukraine (red.): Die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg entwickelte mithilfe von drei weiteren deutschen Hochschulen ein Projekt, welches auch vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) mit über 200.000 Euro gefördert wird. Darin geht es primär um die Unterstützung der digitalen Lehre für die Stadtentwicklung und den Wiederaufbau ukrainischer Städte. Durch die neuen Lehrformate wird ein nachhaltiger Wiederaufbau in Freiheit angestrebt. Weitere Informationen: https://dielinde.online/19596/unterstuetzung-der-digitale-lehre-fuer-die-stadtentwicklung-und-zum-wiederaufbau-ukrainischer-staedte/

Mini-Magazin „Unhaltbar" zur Fußballweltmeisterschaft in Katar (red.): Das Minimagazin „Unhaltbar" kritisiert die Fußballweltmeisterschaft (WM) in Katar. Primär wird Kritik an den unwürdigen Arbeitsbedingungen und den Löhnen der Arbeiter/-innen, welche Trikots für die großen Sportartikelmarken produzieren, geübt. Auch die (Un-)Summen, die für Sponsoring-Verträge fließen, werden thematisiert. Das Magazin stellt außerdem Möglichkeiten zu politischem Engagement rund um die WM in Katar vor. Weitere Informationen: https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/bildungsangebote/bildungsmaterialen/cir-mini-magazin-unhaltbar-zur-fussballweltmeisterschaft-katar

„Die 17 Nachhaltigkeitsziele – Lernsnacks für Lehrkräfte" (red.): Ein Netzwerk von Nichtregierungsorganisationen bot vom 3. bis 29. November 2022 erneut die digitale Forschungsreihe namens „Die 17 Nachhaltigkeitsziele – Lernsnacks für Lehrkräfte" an, welche sich an Lehrer/-innen aller Schulformen und Klassenstufen, aber auch an weitere Interessierte, richtet. Dabei gab sie Impulse, wie die 17 Nachhaltigkeitsziele in den eigenen Unterricht integriert werden können. Es wurden unter anderem Aspekte von Armut, Hunger, Klimawandel, Energie, fairem Handel, Bildung, Gesundheit oder Frieden thematisiert. Weitere Informationen: https://www.globaleslernen.de/de/veranstaltungen-und-aktionen/fort-weiterbildungen/neuer-durchgang-fortbildungsreihe-die-17-nachhaltigkeitsziele-lernsnacks-fuer-lehrkraefte



Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen,
Kai Maaz (Hrsg.)

Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule

Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA

2022, 222 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4624-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996248

Insbesondere seit dem „PISA-Schock“ nach der ersten PISA-Veröffentlichung im Jahr 2001 hat die Forschung umfassende Einzelbefunde zu sozialer Ungleichheit, vor allem in der schulischen Bildung, vorgelegt. Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs wurden dabei in allen Bildungsbereichen, von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter, aufgezeigt.

Diese Studie systematisiert erstmals das über knapp 20 Jahre hinweg gewachsene Forschungswissen zu den Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit des Bildungserwerbs im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz). Die erstellte Forschungssynthese umfasst Befunde zu sozialer Ungleichheit in den Bereichen der vorschulischen Bildung, schulischen Bildung, beruflichen Bildung und Hochschulbildung sowie den Aspekten der Kompetenzen, der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse. Die Studie gibt einen Überblick über das vorhandene Forschungswissen und zeigt Forschungslücken auf. Zudem wird die verfügbare Evidenz aus Einzelstudien synthetisiert, um so verlässlichere Aussagen zum Bestehen sozialer Herkunftseffekte treffen zu können. Der Band stellt damit eine umfassende Vermessung der Forschungslandschaft dar.

Mit Beiträgen von

Anna Bachsleitner, Ingeborg Jäger-Dengler-Harles, Julia Karl, Ronja Lämmchen, Josefine Lühe, Kai Maaz und Marc Rittberger

WAXMANN

info@waxmann.com
www.waxmann.com