

# ZEP

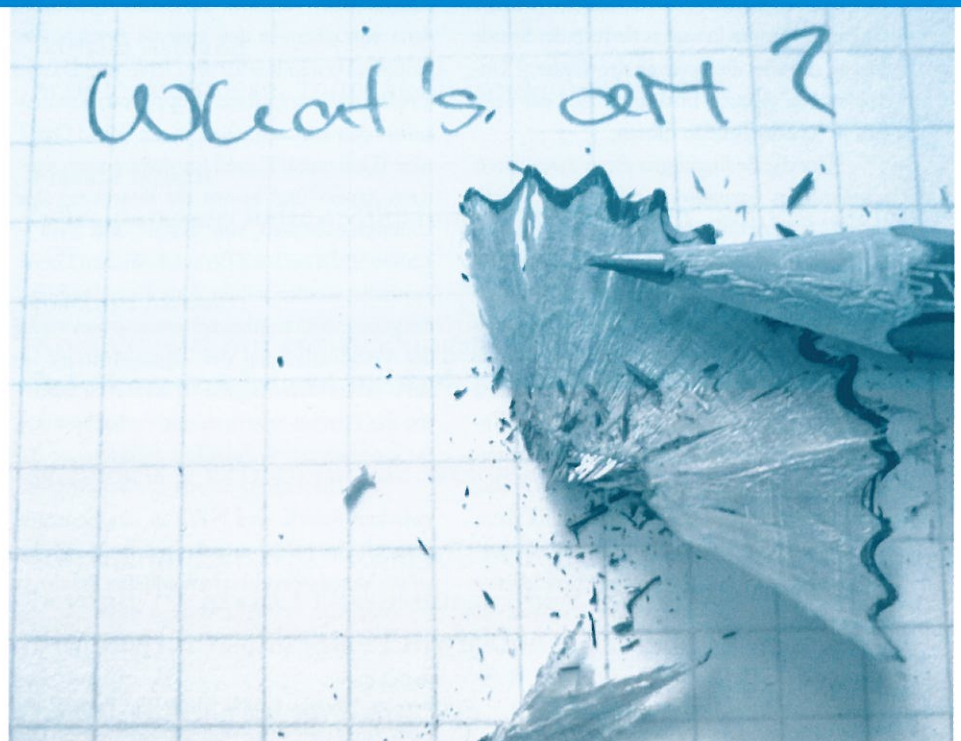
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'09

## Implementation Globalen Lernens in der Schule

- Implementation von Nachhaltigkeit und Globalem Lernen als Good Governance
- Globales Lernen als Schulprogramm
- Nichtregierungsorganisationen als Akteure Globalen Lernens in der Schule
- Strukturelle Probleme von Schulpartnerschaften



**G**lobales Lernen und Schule – jeder Begriff eröffnet schon für sich ein bewegtes Feld von notwendigen Klärungen. Kommen beide Dynamiken zusammen, wird es nicht weniger kompliziert, denn verschiedene Ziele und Funktionen, unterschiedliche Strukturen und deren Logiken sowie Akteure vielfältiger professioneller Präzungen sind in ein arbeitsfähiges und produktives Verhältnis zueinander zu bringen. Dieses Unterfangen gelingt mit unterschiedlichem Erfolg, denn es braucht nicht nur Initiatorinnen und Initiatoren, sondern auch Resonanzen, sei es von Interessierten, Unterstützenden oder in Netzwerken und es ist nicht nur der gute Wille notwendig, sondern auch wechselseitige Kenntnisse und pädagogisches wie strategisches Know-how. Als eine Voraussetzung gelingender Implementation von Globalem Lernen an Schulen kristallisieren sich Perspektivwechsel der verschiedenen Akteure Globalen Lernens in und außerhalb der Schule heraus, die über die Grenzen der (Fächer-) Domänen, der eigenen Institution und der eigenen Berufssozialisation führen.

Um die Bedingungen dieser Grenzüber-schreitungen auszuloten und die Kooperationen zu außerschulischen Akteuren zu stärken, trafen sich im Oktober 2008 in Göttingen Vertreterinnen und Vertreter der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Nichtregierungsorganisationen (NRO), Lehrkräfte sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Universitäten Göttingen und Kassel in Kooperation mit InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. hatten zur Tagung Kooperation zwischen Schulen

und NRO im Arbeitsfeld Globalen Lernens eingeladen.

Auf diese Tage zurückblickend konstatiert Anita Reddy (InWEnt), dass Globales Lernen in der Schule nach wie vor überwiegend von aktiven Einzelpersonen abhängt und auch die Umsetzung des Orientierungsrahmens noch einer systematischeren Zusammenarbeit von Schule und NRO bedürft. Für die Zukunft betont sie die Notwendigkeit eines fortgesetzten gegenseitigen Austausches im Sinne wechselseitiger Qualifizierung, begleitet von der Wissenschaft als Dritter im Bunde. Uwe Prüfer (VENROB e.V.) spricht gar von einem Trialog, der für einen wechselseitigen Kompetenzerwerb unabdingbar sei und gleichzeitig für die eigene Positionsbestimmung klarere Einsichten zutage fördere. Noch seien allerdings die verschiedenen Zugänge von Schule, NRO und Wissenschaft mit „dicken Membranen“ versehen, berufliche Querwanderer von einem in den anderen Bereich, die größeres Verständnis für die Denk- und Handlungsweise einer anderen Gruppe von Akteuren aufbringen könnten, seien zu rar. Bernd Overwien (Universität Kassel) formuliert einen weiteren Aspekt und betont die Bedeutung der Unterschiedlichkeit von Schul- und NRO-Kulturen, die auch auf der symbolischen Ebene bearbeitet werden sollten. Eine Fortschreibung des gemeinsamen Arbeitsprozesses sehen wir in der Veröffentlichung der Tagungsbeiträge in der vorliegenden Ausgabe der ZEP: Wir möchten das Plenum erweitern und Anhaltspunkte für fortgesetztes Nachdenken anbieten.

Für die Tagung wurde die Schnittstelle zwischen Schule und NRO in das Zentrum gerückt. Die programmatische Gestaltung war an der Verzahnung unterschiedlicher Praxiszu-

gänge und -erfahrungen orientiert. Der erste Themenschwerpunkt war der Begegnung von Praxis und Wissenschaft gewidmet. Hier ist der Beitrag von Martin Heinrich zu lokalisieren, in welchem er die Governance-Theorie auf ihr Analysepotential im Hinblick auf die Implementation der Bildung für Nachhaltige Entwicklung befragt. Der zweite Themenbereich kreiste um die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Öffnung von Schule aus Sicht der Schulpädagogik. An dieser Stelle berichtet Bärbel Reinhardt von der Entwicklung eines Schulprogramms, in welches der Lernbereich Globales Lernen substantiell eingebettet ist. Der dritte Tagungsabschnitt beschäftigte sich mit der Frage, wie NRO und Schulen miteinander kooperieren: Barbara Asbrands Beitrag fokussiert dabei akteurspezifische Handlungskoordinationen in und außerhalb von Schule als Rahmenbedingungen für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“; Harald Kleem analysiert aus seinem reichen Erfahrungsschatz heraus die strukturellen Probleme schulischer Partnerschaftsprojekte; Joachim Möller verstärkt die schulische Perspektive und berichtet von gelungenen Projekten Globalen Lernens im schulischen Kontext, die ohne NRO in dieser Form nicht zustande gekommen wären. Deutlich wird, dass die Tagung zur Klärung von Standorten und des Handlungsbedarfs im Kooperationsfeld Schule – NRO – Wissenschaft beitragen konnte, die konstruktive Verstärkung dieses Trialogs bleibt dagegen weiteren Initiativen wie Tagungen vorbehalten.

*Eine angenehme Lektüre wünschen  
Barbara Asbrand und Susanne Timm*

Göttingen, März 2009

### 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

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,  
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

### Verlag:

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

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

### Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

**Titelbild:** © www.photocase.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'09

- |           |    |   |
|-----------|----|---|
| Themen    | 4  | <b>Martin Heinrich</b><br>Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung  |
|           | 10 | <b>Bärbel Reinhardt</b><br>„Laufen fürs Leben“ – vom Spendensammeln zum<br>Schulprogramm einer „Schule der Achtsamkeit“   |
|           | 15 | <b>Barbara Asbrand</b><br>Schule verändern, Innovation implementieren   |
|           | 22 | <b>Harald Kleem</b><br>Schulpartnerschaften: Illusionen, Hoffnungen, Wirklichkeiten   |
|           | 27 | <b>Joachim Möller</b><br>Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im<br>Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften                                   |
| Kommentar | 31 | weltwärts – Lernen für die Weltgesellschaft?  |
| VENRO     | 34 | Internationaler NRO Kongress „Global Learning, weltwärts and<br>beyond“/ VENRO Diskussionspapier: Halbzeit der UN-Dekade<br>Bildung für nachhaltige Entwicklung |
| VIE       | 35 | Neues aus der Kommission VIE/Auftakt zu einer Wende/<br>Teaching from Theory – Learning from Practice   |
|           | 39 | Rezensionen   |
|           | 42 | Informationen   |

Martin Heinrich

# Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung

## Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance?

### Zusammenfassung:

Ausgehend von der oftmals in Praxiszusammenhängen zu beobachtenden Überforderung der Akteurinnen und Akteure, das Phänomen einer Nachhaltigen Entwicklung in seiner Komplexität zu erfassen, werden vier Thesen zur Implementationsproblematik der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der pädagogischen Praxis formuliert. Im Anschluss an die letzte dieser Thesen wird argumentiert, dass eine governanceanalytische Perspektive auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein analytischer Bewältigungsmodus für eben jene Überforderungsproblematik darstellen könnte. Nach einer kurzen Einführung in das Governancekonzept wird anhand einer ausschnittshaften Deutung einer Schulleitersaussage exemplarisch das heuristisch Aufschlussreiche der Governanceperspektive illustriert. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie eine Governanceanalyse nicht nur die Beschreibung von Prozessen verständlicher machen könnte, sondern welchen Beitrag sie zu einer Good Governance einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung leisten könnte.

### Abstract:

Based on the observation that actors are overstrained by the task to grasp the phenomenon of sustainable development in its complexity, I will introduce four assumptions about the problem of implementing education for sustainable development at school. In connection with the last of these assumptions I will argue that a governance analytical perspective on education for sustainable development may be a mode to cope with that problem of overstrain. Subsequent to a short introduction into the idea of governance, the heuristically illustrative dimension of the governance perspective will be exemplarily illustrated by a partial interpretation of a headmaster's statement. Finally, I will address the issue how a governance analysis may not only help to put process descriptions across, but how it may also contribute to a good governance of education for sustainable development.

### Aufschlussreiche Begriffsverwirrungen

Interviewerin: „Wenn Du jetzt den Begriff hörst, ‚Nachhaltige Entwicklung‘, was würdest Du sagen, was ist das überhaupt Nachhaltigkeit?“

Schülerin: „Ja, es kommt eben darauf an. Es gibt generell, wir haben nur so einen Begriff gelernt, wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt. [...] Aber Nachhaltigkeit ist ja auch, es wird überall verwendet, [...]. Er ist irgendwie so weitläufig der Begriff, den kann man überall einsetzen. Man weiß ja nicht, ob es richtig ist [lacht]. Es wird immer gesagt, dass eine Nachhaltigkeit irgendwie

was mit Ressourcen ist. Und (...) was man dazu tun kann? Was war die Frage?“ (Zit. n. Heinrich 2005, S. 19)<sup>1</sup>

Das vorangestellte Zitat stammt aus einer Untersuchung zu Zukunftsbildern von Schülerinnen und Schülern. Es dokumentiert in konzentrierter Form Verständnisschwierigkeiten, von denen viele Akteurinnen und Akteure immer wieder berichten, wenn sie von „Problemen bei der Umsetzung“ einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sprechen. Die Aussagen der Schülerin lassen damit deutlich werden, dass es sich bei den Umsetzungsversuchen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht nur um die „typischen Implementationsprobleme“ handelt, wie sie etwa aus anderen Bereichen der Schulentwicklung bekannt sind, wenn sich Akteurinnen und Akteure gegen Neuerungen im Bildungssystem stemmen (vgl. Heinrich/Altrichter 2007). Vielmehr erweist sich der Gegenstand, der hier im Bildungssystem ‚implementiert‘ werden soll, selbst in einer Art und Weise als sperrig, dass dies auf alle Implementierungsversuche durchzuschlagen droht.

Im Folgenden soll die These plausibilisiert werden, dass das Programm einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung vor besonderen Implementationsproblemen steht, allein schon aufgrund der Komplexität und großen Extension ihres Gegenstands. Potenziert wird diese Problematik durch die damit potentiell immer schon limitierten Aneignungsformen einer Nachhaltigkeitskultur zur Seite des Subjekts, d.h. der Tatsache, dass eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung je individuelle Bildungsprozesse zum Ziel hat, innerhalb derer allerdings immer die Gefahr besteht, dass die objektiv gegebene überkomplexe Struktur des Gegenstands im Modus der subjektiven Aneignung ihren Niederschlag in Überforderungsreflexen erfährt. Die Aussagen der Schülerin dokumentieren als geronnene soziale Erfahrung eines BNE-orientierten Unterrichts in nuce strukturelle Probleme, von denen wahrscheinlich ist, dass sie – als strukturell bedingte – auch auf Schulebene und Systemebene immer wieder virulent werden.

Vergegenwärtigt man sich – im Sinne einer sequentiellen Abfolge – die Bedeutung der Aussagen, dann wird noch differenzierter deutlich, welche Problemzusammenhänge die Schülerin intuitiv als subjektiven Reflex auf ihren BNE-orientierten Unterricht erfasst. Die erste Reaktion der Schülerin ist der Versuch einer Relativierung: „Ja, es kommt eben darauf an.“ Damit dokumentiert sie das implizite Wissen um die Nicht-eindeutigkeit dieser Begrifflichkeit im Diskurs. In nuce enthält

diese Reaktion sogar das Wissen um die Kontextabhängigkeit des Begriffs. Hier könnte unmittelbar der Vorwurf einsetzen, dass der Schülerin ein zu weit reichendes Bewusstsein um die Uneindeutigkeit von Nachhaltiger Entwicklung unterstellt würde, das sich material nicht am Text erhärten ließe. Die nachfolgende Sequenz zeigt aber, inwiefern dieser Einwand zu kurz greifen würde, denn die Schülerin formuliert: „Es gibt generell, wir haben nur so einen Begriff gelernt, wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt.“ Anhand dieser Äußerung wird die Differenziertheit des ‚Ausweich-Reflexes‘ gegenüber der Interviewerin deutlich. Wenn Sie einsetzt mit der Äußerung „Es gibt generell [...]“, dann verweist diese Aussage nochmals auf das Wissen um die zuvor formulierte Kontextabhängigkeit des Begriffs, denn nur durch die Abstraktion auf ein ‚Generelles‘ lässt sich im Sinne einer ‚Universalisierung auf höherer Ebene‘ das Relative oder gar Kontingente („Ja, es kommt eben darauf an.“) wieder in einen umfassenderen und dann wiederum konsistenten Sinnzusammenhang bringen.

Eine solche kognitive Abstraktion findet sprachlich ihren Ausdruck in einer allgemeinen Begrifflichkeit, wie es auch die Schülerin dokumentiert, wenn sie erläutert: „[...] wir haben nur so einen Begriff gelernt, [...]“. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerin es nicht bei dieser Erklärung bewenden lässt, sondern – erläuternd bzw. spezifizierend – hinzufügt: „[...] wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt.“ Diese Differenz ist für Pädagoginnen und Pädagogen aufschlussreich, da sie darauf hinweist, inwiefern diese Schülerin selbst ein Bewusstsein des eigenen Lernprozesses innerhalb einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung entfaltet hat, wenn sie zwischen dem Lernen eines „Begriffs“ und dem Lernen einer „Begriffserklärung“ noch einmal unterscheidet bzw. diesen Zusatz intuitiv für notwendig hält. Versucht man Erklärungen für diese intuitive Ergänzung zu finden, dann wäre eine nahe liegende Lesart, dass mit dem Lernen eines ‚Begriffs‘ noch die Vorstellung des ‚Begreifens‘ impliziert wäre, d.h. der Lernvorgang als ein solcher vorzustellen wäre, innerhalb dessen die Schülerin ausgehend von konkreten Phänomenen gelernt hat, diese schlüssig – und damit auch für sich selbst erschließend – ‚auf den Begriff‘ zu bringen. Gegenüber einer solchen Vorstellung ist die Aussage „[...] wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt.“ mit einer deutlich distanzierenderen Konnotation behaftet: Das Lernen einer „Begriffserklärung“ deutet darauf hin, dass gelernt wurde, wie andere einen Begriff erklären, nicht aber, wie ein solcher Begriff selbst innerhalb der Versuche von Phänomenbeschreibungen bzw. der Aneignung von Welt im bildungstheoretischen Sinne ‚erklärend wirkt‘.

Diese Distanz gegenüber der begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen einer Nachhaltigen Entwicklung zeigt sich noch einmal in der späteren Sequenz über die inflationäre Verwendung des Begriffs: „Aber Nachhaltigkeit ist ja auch, es wird überall verwendet, [...]“. Er ist irgendwie so weitläufig der Begriff, den kann man überall einsetzen.“ Indem die Schülerin hier auf die unterschiedlichen Begriffsverwendungsweisen reflektiert macht sie auf die Dialektik von Semantik und Begriffsverwendung (im Sinne von Konventionen) aufmerksam: Die scheinbar ubiquitäre Verwendungsmöglichkeit des Begriffs geht einher mit der sich ausdehnenden Extension des Begriffs („irgendwie so weitläufig der Begriff“) und diese macht ihn wiederum austauschbar („den kann man überall einsetzen“), sodass diese Instrumentalisierbarkeit wiederum die umfassende Verwendungsmöglichkeit hervorruft, von der diese Überlegung den Ausgangspunkt

nahm. Diese eigene Verstrickung in der Begrifflichkeit bzw. der Begriffsverwendung versucht die Schülerin in der Folge in doppelter Weise kommunikativ aufzulösen: „Man weiß ja nicht, ob es richtig ist [lacht].“ Einerseits dokumentiert sie mit ihrem Lachen die Unsicherheit in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Nachhaltigen Entwicklung, wodurch die womöglich latent auch als Prüfungssituation erlebte Interviewsituation relativiert werden könnte. Andererseits verallgemeinert sie die Problematik und schreibt sie nicht sich selbst als Versagen zu, indem sie davon spricht, dass „man“ ja nicht wissen könne, ob diese Begriffsverwendung richtig sei. Damit deutet sie an, dass sie selbst keine Relevanzkriterien dafür angeben könnte, wann die Rede von einer Nachhaltigen Entwicklung im strengen Wortsinne in einer bestimmten Situation angemessen sei und wann es sich eher um eine oberflächliche, pauschale und damit eher zufällige Attribuierung eines Phänomens als ‚nachhaltig‘ handelt. Gleichzeitig impliziert die Verallgemeinerung zum „man“, dass dies wohl grundsätzlich nicht möglich sei. Sollte diese Lesart zutreffen, dann wäre allerdings erklärungsbedürftig, weshalb die Schülerin im Anschluss an ihr Lachen dann doch in ein ganz ‚traditionelles Antwortverhalten‘ überschwenkt, innerhalb dessen sie versucht, sich an eben jene ‚Begriffserklärung‘ zu erinnern, die sie einmal gelernt hat: „Es wird immer gesagt, dass eine Nachhaltigkeit irgendwie was mit Ressourcen ist. Und (...) was man dazu tun kann? Was war die Frage?“ In der Formulierung dokumentiert sie aber noch einmal die eigene innere Distanz gegenüber dieser Form des Erklärungsversuchs: „Es wird immer gesagt, [...]“. Im Anschluss an diese – ihr dann womöglich selbst oberflächlich erscheinende ‚Begriffserklärung‘ assoziiert sie die normative Dimension, dass angesichts der Umstände einer nicht-nachhaltigen Entwicklung doch ‚etwas zu tun sei‘. Dieser Schwenk hin zum Pragmatischen kulminiert allerdings nicht in einer klareren Positionierung hinsichtlich des eigenen Verständnisses von Nachhaltiger Entwicklung, sondern endet in der kritischen Selbst-Befragung des zuvor Gesagten. Die verunsicherte Nachfrage „Was war die Frage?“ dokumentiert die eigene Unzufriedenheit mit der gegebenen Antwort als unzulänglicher Erläuterung. Damit schreibt die Schülerin sich letztlich doch wieder das ‚Versagen‘ gegenüber der Fragestellung der Interviewerin selbst zu. Das Selbstbewusstsein, dass dies nicht ihr Problem allein sei, sondern ein Problem der zu beschreibenden Sache selbst, scheint verschwunden angesichts des Gefühls nicht angemessen genug Auskunft gegeben zu haben zu einem Thema, für das die Schülerin – wie im weiteren Interview deutlich wird – sich durchaus sehr interessiert.

### **Das Implementationsproblem einer BNE in vier Thesen**

Die vorangegangene Analyse mag Einsprüche hervorrufen, dass hier projektiv interpretiert worden wäre und sich viele andere Lesarten in ähnlicher Weise plausibilisieren ließen. Im vorliegenden Beitrag sollen allerdings nicht die möglichen forschungsmethodischen Einwände gegenüber solchen Verfahren der Interpretation diskutiert werden, da für einen Exkurs zur Validitätsfrage innerhalb qualitativer Sozialforschung hier zu wenig Raum wäre und zudem diese Diskussion von dem Argument ablenken würde, das hier im Zentrum stehen soll: Die vorangegangene Interpretation verweist auf strukturelle Probleme unseres Umgangs mit dem Begriff der Nachhaltigen Entwicklung als auch auf typische Probleme der Vermittlung im Rahmen einer Bildung für Nach-

haltige Entwicklung. Argumentiert wird also vielmehr, dass die so aufgezeigten Probleme sich in vielen Praxen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wieder finden lassen. An anderer Stelle haben wir solche Erfahrungen auch dokumentiert (vgl. bspw. Heinrich et al. 2007, S. 136–147). In Anlehnung an die dort formulierten Überlegungen (vgl. Heinrich et al. 2007, S. 40) möchte ich diese in den folgenden vier Thesen zum Phänomen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zuspitzen:

#### **UnsicherheitsThese**

Aufgrund der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe lässt sich diese nicht auf wenige Schlagworte reduzieren, sondern erfordert eine neue Form der Wahrnehmung gesellschaftlicher Zustände, die diese in ihren interdependenten Konstellationen erfasst. Keines der Subsysteme noch die meisten innerhalb dieser agierenden Akteurinnen und Akteure sind auf diese neue Form der Wahrnehmung vorbereitet. Daraus resultiert eine große Unsicherheit darüber, worin eine ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ bestehen könnte.

#### **Immanenzthese**

Diese Unsicherheit im Diskurs bewirkt, dass die einzelnen Stakeholder Schwierigkeiten haben, ihre Interessen innerhalb einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ zu formulieren: Die Komplexität des Gegenstandes erzeugt entweder Ohnmacht oder die Fixierung auf Teilaspekte – beides provoziert nur weitere Formen der ‚nicht-nachhaltigen Entwicklung‘. So entsteht eine sich selbst reproduzierende Hermetik der ‚nicht-nachhaltigen Entwicklung‘, innerhalb derer wir mit unseren Diagnosen und unserem praktischen Engagement den Problemzusammenhängen vielfach immanent bleiben.

#### **Mechanismenthese**

Vor dem Hintergrund dieser Konstellation fällt es schwer, Methoden und Mechanismen auszumachen, die die einzelnen Stakeholder nutzen könnten, um ihre Interessen und Bedürfnisse an eine ‚Nachhaltige Entwicklung‘ sowie an eine ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ innerhalb der Gesellschaft zu verwirklichen bzw. überhaupt erst zu artikulieren.

#### **Governancethese**

Die Perspektive der Governanceforschung hält Analysekatégorien bereit, die es erleichtern könnten die komplexen Phänomene einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ zu beschreiben. Solche Versuche, diese komplexen Phänomene auf den Begriff zu bringen, könnten einigen Stakeholdern helfen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren bzw. Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen. Eine analytische Governanceforschung könnte im Sinne solcher Aufklärung auch einen Beitrag leisten zu einer Good Governance einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘.

Während in den ersten drei Aussagen eher die vorangegangene Problemdiagnose thesenartig zugespitzt wurde, enthält die vierte These den Hinweis auf eine mögliche Umgangsweise mit dem Problem und insofern – implizit – den Anspruch auf eine zumindest teilweise ‚Lösung des Problems‘. Um den damit versprochenen Mehrwert einer Governanceperspektive im Folgenden zu plausibilisieren, soll zunächst das damit angesprochene Theoriekonzept kurz vorgestellt werden.

### **Was ist Governance?**

Analytisch lassen sich drei Begriffsdimensionen von Governance unterscheiden:<sup>2</sup>

1. Der Begriff Governance wird im Sinne einer analytischen Perspektive auf die soziale Wirklichkeit gebraucht. In dieser Verwendungsweise handelt es sich streng genommen um eine sprachliche Verkürzung, die mit ‚Governance‘ eigentlich immer ‚Governanceanalyse‘ meint.
2. Mit dem Begriff Governance kann aber auch auf die reale Form der Handlungskoordination verwiesen werden, mit der einzelne Akteurinnen und Akteure ihre wechselseitig abhängige Praxis regeln. Governance meint dann die reale Praxis der Handlungskoordination.
3. Im Kontext politischer Veränderungen, wie es die einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch immer sind, eignet der Vorstellung einer Governance oftmals latent die Bedeutungszuschreibung einer Good Governance, d.h. es wird nicht darauf referiert, wie innerhalb der sozialen Praxis real das Handeln der einzelnen Akteurinnen und Akteure koordiniert wird, sondern wie es angesichts spezifischer Wertvorstellungen (anders) koordiniert werden sollte.

Benz verweist im Problemzusammenhang zwischen Normativität und Deskriptivität des Governancebegriffs darauf hin, dass die unterschiedlichen normativen Verwendungsweisen des Begriffs Good Governance nicht immer hinreichend theoretisch oder empirisch begründet seien und sie daher für die Zwecke einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht unbefragt übernommen werden könnten. Von dieser – im wissenschaftlichen Kontext problematischen – Normativität grenzt Benz allerdings folgenden Umgang mit dem Governancekonzept ab: „Wissenschaftlich relevanter sind normative Aussagen auf der Basis des Governance-Konzepts, wenn dieses als analytischer Referenzrahmen für eine kritische Auseinandersetzung mit Veränderungstendenzen oder Reformprojekten genutzt wird.“ (Benz 2004, S. 25) Im Folgenden soll eben jene Umgangsform mit dem Governancekonzept favorisiert werden, die man in folgender Maxime zusammenfassen könnte: ‚Governance‘ verweist auf die realen Formen der Handlungskoordination, die unsere soziale Praxis ausmachen. Mithilfe einer distanziert-reflektierten und damit analytischen Perspektive auf diese Realität, d.h. einer ‚Governanceanalyse‘ lässt sich diese soziale Praxis genauer fassen. Aus einer solchen ‚Governanceanalyse‘, die zunächst einmal nur eine Ist-Stands-Beschreibung darstellt, lassen sich nicht unmittelbar bzw. zwingend normative Aussagen ableiten. Gleichwohl wird die Auffassung vertreten, dass sich – jenseits einer solchen analytischen Trennung von Deskription und Präskription – aus einer detaillierten Kenntnis der mikrologischen Vorgänge der Handlungskoordination zumindest ein Wissen ableiten lässt, dass die eigenen normativen Entscheidungen im aufklärerischen Sinne fundieren kann. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel aus dem Bereich der Schulentwicklung verdeutlicht werden:

Wenn so bspw. innerhalb des schulischen Mehrebenensystems (vgl. Brüsemeister 2004, S. 195ff.) die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) gefasst wird, dann stellt die Blickweise auf Schule als Akteur der Transformation streng genommen ein Konstrukt dar, da es genau besehen schwer fällt zu diskriminieren, wer dieser Akteur Schule denn nun ist, d.h. es versteckt sich hinter dieser Vorstellung die Idee eines „kol-

lektiven“ oder „korporativen Akteurs“,<sup>3</sup> i.e. eine ‚Akteurkonstellation‘. Bei der Konstituierung ‚kollektiver Akteure‘ wird deutlich, dass das Wollen der Einzelnen nicht identisch ist mit dem Können des kollektiven Akteurs (vgl. Schimank 1996, S. 245). In der als Organisationsentwicklung konzipierten Schulentwicklung wird diese Differenz immer wieder virulent, da bspw. das Kollegium einer Schule neben den Schüler/inne/n, Eltern und der Schulleitung sowie weiterer denkbarer Akteurinnen und Akteure streng genommen nur ein Teilsystem des kollektiven Akteurs ‚Schule‘ darstellt. Und schon in diesem Teilsystem ist die Differenz zwischen individuellem Wollen und kollektivem Können unübersehbar. Die Interferenzen resultieren daraus, dass jede Akteurin/jeder Akteur ihre/seine eigene wahrgenommene „Logik der Situation“ (Esser 1999, S. 94) hat – und das obgleich die bestehenden Strukturen zumeist das Resultat gemeinsamer vorausgegangener Handlungskoordinationen sind, d.h. von dem infrage stehenden kollektiven Akteur selbst generiert wurden.

In nuce enthält der Begriff der Akteurkonstellation damit die analytische Differenz zwischen den aufeinander treffenden differierenden Wirkungsvorstellungen von Steuerungshandelnden sowie den sich aus diesen Interdependenzen ergebenden transintentionalen Effekten (Kussau 2007). Die Handlungskoordination erfordert von den Akteurinnen und Akteuren immer wieder neu ein Interdependenzmanagement, da es fast „nie den eindeutig dominierenden Akteur bzw. die stabile dominierende Akteurkonstellation“ (Schimank 1995, S. 53) gibt: „Actors are not fully in control of the activities that can satisfy their interests, but find some of those activities partially or wholly under the control of others.“ (Coleman 1990, S. 20, vgl. Lange/Schimank 2004, S. 19). Die Rolle der ‚Anderen‘, d.h. der jeweils anderen Akteurinnen und Akteure in einer Konstellation wird zum zentralen Merkmal einer schulischen Governance, was Lange u.a. dazu veranlasst, diesem Tatbestand in ihrer Begriffsbestimmung von Governance einen zentralen Stellenwert zu geben: „Wir können nun an diesem Punkt ganz allgemein festhalten, dass Governance Koordination und Steuerung mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen bedeutet und auf institutionalisierten Regelsystemen beruht, die das Handeln der involvierten Akteure lenken, wobei üblicherweise verschiedene Regelsysteme (Hierarchie, Polyarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt und weitere Formen der Beobachtung, Beeinflussung oder Verhandlung) innerhalb eines Governance-Regimes kombiniert werden.“ (Lange/Schimank 2004, S. 14)

Handlungskoordination findet in Akteurkonstellationen dadurch statt, dass die einzelnen Akteurinnen und Akteure strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten (soziale Strukturiertheit der Situation) reproduzieren resp. adaptieren. Umgangssprachlich ist der Begriff der ‚Koordination‘ positiv konnotiert, was in der deskriptiven Verwendungsweise innerhalb des Governancekonzeptes nicht notwendig der Fall ist. Eine ‚Blockadehaltung‘ einiger Akteurinnen und Akteure beispielsweise, die den Fortgang eines Schulentwicklungsprojekts behindert, ist aus governancetheoretischer Sicht durchaus eine wirksame Form der Handlungskoordination, da es im Sinne einer Governance lediglich darum geht, wie Personen durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteurinnen und Akteure Einfluss nehmen. Eine Handlungskoordination in diesem Sinne ist dann ‚effektiv‘, wenn sie bewirkt, dass die gesetzten Handlungen oder getrof-

fenen Entscheidungen in darauf folgenden Aushandlungsprozessen wieder – zustimmend oder ablehnend – aufgenommen werden. Handlungskoordination vollzieht sich damit vielfach bzw. insbesondere im Medium von Koordinationsproblemen: „Koordinationsprobleme treten analytisch gesehen verschärft auf, wenn man feststellt, dass im Mehrebenensystem verschiedene Akteure verschiedene Handlungsorientierungen und beliefsystems haben [...]“ (Brüsemeyer 2005, S. 12) Die hier von Brüsemeyer angeführte Koordinationsproblematik verweist darauf, dass es, jenseits der inhaltlichen oder prozeduralen Ausrichtung, Formen gelingender und misslingender Handlungskoordination gibt, wobei der Begriff des Gelingens aus einer analytischen Governanceperspektive heraus nicht normativ missverstanden werden sollte (vgl. o.). Die Rede von „gelingender Handlungskoordination“ sollte nur darauf verweisen, dass es aus der Sicht der verschiedenen Akteurinnen und Akteure eines Minimums an Koordination bedarf, um im Sinne der eigenen Intentionen ‚effektiv‘ Handlungen zu koordinieren.

### **Eine Governanceanalyse zum Implementationsproblem am Beispiel von Schulentwicklung**

Die folgende Aussage eines Schulleiters entstammt einer Schulfallstudie (Gußner 2007) aus einem Projekt, innerhalb dessen die Diskussion um Qualitätskriterien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an entwicklungsaktiven Schulen untersucht wurde:

„Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen (...) oder sie zwingen sich ohnedies auf (...) wie zum Beispiel als Konsequenz aus der Umsetzung des Leitbildes. (...) Also die Geschichte mit dem Umweltzeichen ist sicherlich etwas, das nicht aus dem Ideenbriefkasten kommt, sondern wo wir es einfach auf der einen Seite sehr stark in unserem Leitbild drinnen haben, den ganzen Gedanken, und seit vielen Jahren alle möglichen Initiativen in diese Richtung setzen. Und es eigentlich nur mehr darum geht, das zu bündeln und zusammen zu führen, zu dokumentieren und dann auch von extern evaluieren zu lassen. Auf der anderen Seite wurde eben vom Ministerium diese Möglichkeit des Umweltzeichens geschaffen.“ (Zit. n. Gußner 2007 in Heinrich et al. i. Vorb., S. 78)

Befragt nach Arbeitsformen im Rahmen von Aktivitäten zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung an seiner Schule schildert der Schulleiter in der vorliegenden Passage komplexe Interdependenzbeziehungen, die es auf den ersten Blick schwer werden lassen, zu beschreiben, wie genau die Handlungskoordination stattfindet. Prima facie könnte diese Aussage schlichtweg als wenig präzise Beschreibung gelesen werden, innerhalb derer der Schulleiter eben nicht klar auszudrücken weiß, wie denn nunmehr die Schulentwicklungsarbeit im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung sich darstelle. Anstelle der Interviewerin hätte man womöglich den Impuls, ihn darum zu bitten, sich noch einmal klarer auszudrücken, seine Aussage zu präzisieren. Entgegen dieses ersten Eindrucks möchte ich im Folgenden davon ausgehen, dass in der Aussage des Schulleiters sehr wohl ein durchaus differenziertes – wenngleich auch implizites und womöglich auch ihm selbst nicht bewusstes – Wissen um die Komplexität der Zusammenhänge enthalten ist.

Innerhalb traditioneller Vorstellungen von Steuerung bzw. Steuerungskritik innerhalb von Bildungsreformen und

Schulentwicklung könnte man die Aussage schlichtweg dahingehend deuten, dass der Schulleiter die lokale Adaption einer Top-down-Innovation seitens des Ministeriums beschreibt. Demnach würde Schulentwicklung dadurch stattfinden, dass das Ministerium die Institution des Umweltzeichens geschaffen hat, dessen öffentliche Verleihung an spezifische Anforderungen gebunden ist, die eine Schule erfüllen muss, um eben jenes Umweltzeichen zu erlangen. In dieser etwas eindimensional gedachten Lesart wäre die Akteurkonstellation von Schule und Ministerium in einem einfachen hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zu denken, innerhalb dessen die Behörde Vorgaben macht, die von der Schule erfüllt werden. Diese Lesart würde aber vernachlässigen, dass die Vorgaben seitens des Ministeriums wiederum nur innerhalb einer Steuerungsmaßnahme (Umweltzeichen) gelten, an der die Teilnahme der Schulen freiwillig ist. So betrachtet ist das Umweltzeichen eher eine Option für die Schule zur symbolischen Politik, die sie aufgreifen kann, wenn sie sich bspw. mittels des Umweltzeichens innerhalb der Region profilieren möchte. Insofern nutzt die Schule nur eine Möglichkeit zur Veröffentlichung der ohnehin stattfindenden schulinternen Arbeit, die das Ministerium mittels dieser Zertifizierung zur Verfügung stellt: „Und es eigentlich nur mehr darum geht, das zu bündeln und zusammen zu führen, zu dokumentieren und dann auch von extern evaluieren zu lassen.“ So betrachtet erscheint die Adaption des Steuerungsimpulses seitens der Schule als bereitwillige und relativ bruchlose Übernahme der Steuerungsabsicht. Irritieren mag dann aber, dass der Schulleiter im Anschluss an den zuvor zitierten Satz nicht etwa sinngemäß sagt: „Und daher sind wir für diese Option des Ministeriums sehr dankbar.“ Stattdessen formuliert er: „Auf der anderen Seite wurde eben vom Ministerium diese Möglichkeit des Umweltzeichens geschaffen.“ Damit bleibt fraglich, weshalb der Schulleiter hier eine geradezu abgrenzende Formulierung wählt, die Zweifel an der Identität der beiden Absichten von Ministerium und Schule aufkommen lässt. Das Ministerium wird hier aus der Perspektive der Schule noch einmal ostentativ als organisationsexterne Institution dargestellt. Und auch wenn man diese Sentenz nicht in diesem wörtlichen Sinne nimmt, bleibt offen, weshalb hier zwischen einem ‚einerseits‘ und ‚andererseits‘ unterschieden wird. In seinen Äußerungen verweist der Schulleiter damit auf das dialektische Wechselspiel zwischen den Institutionen, ähnlich wie es sozialwissenschaftlich im Principal-Agent-Modell gefasst ist. Es wäre damit zumindest zu kurz gegriffen, wenn man die Form der Handlungskoordination, die hier stattfindet, einzig im Modus der Beeinflussung rekonstruieren würde. Wenn der Schulleiter hier auf das Leitbild als erster Seite („auf der einen Seite“) referiert, dann wird deutlich, dass er als bedeutsamen Faktor für die BNE-Aktivitäten zunächst einmal die innerorganisationale Handlungskoordination anführt, die in der Leitbildentwicklung enthalten ist. Damit grenzt er die innerorganisationale Schulentwicklung (Leitbildentwicklung) von der extraorganisationalen Steuerungsabsicht (Umweltzeichen) ab. So betrachtet erscheint es dann geradezu so, dass die Schule das Angebot des Ministeriums in ganz funktionaler Weise – und damit eigentlich den Steuerungsimpuls des Ministeriums konterkarierend – instrumentalisiert: Man trägt einfach zusammen, was ohnehin bereits an Aktivitäten geschieht, ohne dass daran unbedingt wichtige weitere Impulse geknüpft wären. Zugleich stellt sich damit aber die Frage, ob damit tatsächlich die Steuerungsabsichten des Ministeriums konterkariert wurden, oder ob nicht das Ministerium selbst auch stark eine Legiti-

mationsabsicht verfolgt und daher dankbar ist, wenn die Schulen ihren Impuls instrumentalisierend aufgreifen und ihre Aktivitäten auf dem Sektor öffentlich machen. Solche Aktivität kann sich dann das Ministerium erneut – ohne weitere eigene Aktivität – zu schreiben (lassen).

Bereits an diesem Punkt der Analyse wird deutlich, dass sich kaum noch der Ausgangsimpuls für diese komplexe Handlungskoordination ausmachen lässt. An dieser Stelle erinnert man dann womöglich die Anfangssentenz, in der der Schulleiter von „wirklichen Ideen“ spricht: „Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen [...]“.“ Damit rekurriert der Schulleiter auf die informelle mikrologische Praxis innerhalb der Schule, die er dann letztlich doch als ‚eigentlichen Geburtsort‘ der „wirklichen Ideen“ betrachtet. Zugleich zeigt sich aber, dass diese ‚Eigentlichkeit‘ doch durch die nachfolgend beschriebenen formalisierten Prozeduren recht weitreichend überformt ist. Denn schließlich beschreibt er auch noch einen weiteren Modus der Ideengenerierung, wenn er von den Ideen sagt: „[...] oder sie zwingen sich ohnedies auf (...) wie zum Beispiel als Konsequenz aus der Umsetzung des Leitbildes.“ Stellt man nun in Rechnung, dass die Leitbildentwicklung als Schulentwicklungsprogramm auch eine Diskursform – und damit eine Form der Handlungskoordination – ist, die seitens des Ministeriums gefördert und propagiert wurde und wird, zeigt sich hier recht deutlich, wie die Logik ‚authentischer Spontaneität‘ und die Konsequenzlogik eines Instruments der Organisationsentwicklung ineinander greifen.

Auch wenn die Analyse dieses Textpassus damit noch lange nicht abgeschlossen ist, da viele Elemente noch gar nicht angesprochen wurden, so lässt sich doch an dieser Stelle schon festhalten, dass es zur Analyse der Auffassung des Schulleiters von den Schulentwicklungsprozessen an seiner Schule zumindest notwendig wäre, die Vorstellung spontaner Ideenentwicklung im Bereich informeller Kommunikation („Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen [...]“) zu unterscheiden von der Konsequenzlogik innerorganisationaler Organisationsentwicklungsabläufe (Leitbild) sowie der innerorganisationalen Verarbeitung organisationsexterner Impulse (Umweltzeichen). Diese analytische Trennung könnte in der Folge aufschlussreich sein, wenn man anhand des Beispiels einer konkreten Entscheidung des Schulleiters nunmehr eruieren würde, welche Relevanz die unterschiedlichen Elemente für das Zustandekommen seiner Entscheidung haben. So ließe sich zumindest etwas klarer herausarbeiten, wie stark, in welcher Gewichtung und Interdependenz hier die unterschiedlichen Aspekte einer Schulentwicklung im konkreten Fall der Implementation von Maßnahmen und Vorhaben der BNE im Schulalltag ineinander greifen.

Auch im Sinne einer Grundlage für die Selbstreflexion des/der Einzelnen vor Ort könnten solche Unterscheidungen hilfreich sein, etwa in einem Fragen generierenden Sinne. Im diskutierten Fall könnte dies – aus der Perspektive des Schulleiters – etwa folgende kritische Nachfragen implizieren: Habe ich mich letztlich mehr von den organisationsexternen Kategorien und Kriterien des Umweltzeichens leiten lassen oder von der organisationsinternen Leitbildentwicklung und welche Konsequenzen kann das für die Motivation meiner Kolleginnen und Kollegen haben? Welchem Regelsystem der Handlungskoordination – dem innerorganisationalen oder dem organisationsexternen – folge ich womöglich unbewusst in meinem Handeln und welchem fühle ich mich in meinen Entscheidungen als Schulleiter, der immer



zwischen Kollegium und Behörde vermitteln muss, eigentlich mehr verpflichtet? War die getroffene Entscheidung nach dem Durchgang durch jene formalisierten Prozesse eigentlich noch identisch – oder zumindest vereinbar – mit den „wirklichen Ideen“, auf die wir uns einmal in einem informellen Gespräch geeinigt hatten? Wenn nicht: Was bedeutet das dafür, wie ich von den Kolleginnen und Kollegen in meiner Position als Schulleiter wahrgenommen werde. Etc.

### Von der Governanceanalyse zur Good Governance?

Es wurde darauf hingewiesen, dass sich mithilfe einer distanziert-reflektierten und analytischen Perspektive auf die Realität der Handlungskoordination, d.h. einer ‚Governanceanalyse‘, soziale Praxis genauer fassen lässt, sich aus einer solchen Ist-Stands-Beschreibung aber nicht unmittelbar bzw. zwingend normative Aussagen ableiten lassen. Gleichwohl, so wurde argumentiert, könnte eine detaillierte Kenntnis der mikrologischen Vorgänge der Handlungskoordination vielleicht helfen, eigene normative Entscheidungen rational zu fundieren. Oder anders formuliert: Wer vor dem Hintergrund einer Governanceanalyse eine spezifische Good Governance reklamiert, kann diese zwar nur unter Rückgriff auf anderweitig legitimationspflichtige Werte einfordern, aber die Hoffnung ist, dass zumindest durch die Analyse deutlicher – und damit auch ‚partizipativ verhandelbarer‘ – wird, was genau hier nun an veränderter Handlungskoordination im Sinne einer Good Governance gefordert wird. Handlungsunsicherheiten, aber auch Überforderungsreflexe wie sie anhand der Aussagen der Schülerin deutlich wurden, sind damit zwar nicht prinzipiell vermeidbar, aber Governanceanalysen könnten den einzelnen Subjekten womöglich Zugriffsweisen auf komplexe Gegenstände ermöglichen, die sie davor schützen, sich weder von der gefühlten eigenen Ohnmacht, noch der Übermacht der Komplexität einer Bildungsanforderung, die eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung dem Subjekt abverlangt, überwältigen zu lassen. Denn solche Gefühle der Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit wären wohl eines der gravierendsten Implementationsprobleme einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

### Anmerkungen

- 1 Die in runden Klammern nachgestellten Punkte signalisieren eine kurze Pause im Sprachfluss, während die zuvor verwendeten eckigen Klammern Auslassungen aus dem Material dokumentieren.
- 2 Die Vorstellungen von Governance haben zwar inzwischen bereits eine langjährige Theoriegeschichte in den Politik- und den Sozialwissenschaften, gleichzeitig wird aber in Lehrbüchern (Benz 2004; Lange/Schimank 2004) die noch ungeschlossene Begriffsfassung herausgestellt (Rhodes 1997, S. 46–60; Pierre 2000). Die hier vorgestellte Bestimmung stellt einen eigenen Kategorisierungsversuch dar, der wahrscheinlich nicht notwendig von allen Governance-theoretiker/innen geteilt werden wird. Zur vergleichsweise ‚ersten‘ ‚jungen‘ Forschungstradition‘ der Governanceperspektive im Bildungsbereich vgl. international: Kogan 1996; Arnott/Raab 2000; Epstein 2004; und im deutschsprachigen Raum: Schimank 2004; Kussau/Brüsemeister 2007; Altrichter/Heinrich 2007; Heinrich 2007.
- 3 Zur Differenz ‚kollektiver‘ und ‚korporativer Akteure‘ führen Kussau/Brüsemeister (2007, S. 26) aus: „Der Educational Governanceforschung geht es bei der Analyse der Handlungskoordination zunächst darum, Leistungsbeiträge einzelner Akteure zu identifizieren. Die Kategorie der Akteure umfasst dabei individuelle Akteure, wie beispielsweise LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Weiter werden ‚organisierte Akteure‘ mit ihren Unterkategorien ‚kollektive Akteure‘ und ‚korporative Akteure‘ berücksichtigt. Bei kollektiven Akteuren hängt das Handeln von den Präferenzen ihrer Mitglieder ab (z.B. bei Gewerkschaften). Hingegen sind korporative Akteure wie z.B. eine Bildungsadministration dadurch gekennzeichnet, dass deren Führung ‚unabhängig‘ von den Interessen ihrer Mitglieder handeln kann [...]“

### Literatur

- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103.
- Arnott, M. A./Raab, Ch. D. (Hg.) (2000): The Governance of Schooling. Comparative studies of devolved management. London/New York.
- Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützlich-sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 11–28.
- Brüsemeister, T. (2004): Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.
- Brüsemeister, T. (2005): School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs. Eröffnungs-Paper des Symposiums der KBBB „Konzeptuelle und empirische Grundlagen zur Erforschung schulischer Governance“ auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“, Berlin 17. bis 19.03.2005.
- Coleman, J. S. (1990): Grundlagen der Sozialtheorie. Band I: Handlungen und Handlungssysteme. München.
- Epstein, N. (Hg.) (2004): Who's in charge here? The tangled web of school governance and policy. Washington D.C.
- Esser, H. (1999): Soziologie – Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M./New York.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Jg. 78, H. 3, S. 275–293.
- Gußner, N. (2007): Die Realisierung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch und ökonomischen Notwendigkeiten. Fallstudie an einer höheren landwirtschaftlichen Bildungsanstalt. Diplomarbeit/unveröffentlichtes Manuskript (143 S.). Linz: Universität Linz.
- Heinrich, M. (2005): Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnen-sichtweisen. Münster.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Heinrich, M./Altrichter, H. (2007): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrberufung. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 129–145.
- Heinrich, M./Fürlinger, Ch./Gußner-Girlinger, N./Traxler, K./Zauner, H. (Druck i. Vorb.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Diskussion – Reflexionen zu Qualitätskriterien einer BNE an Schulen. Münster.
- Heinrich, M./Minsch, J./Rauch, E./Schmidt, E./Vielhaber Ch. (2007): Bildung für Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014). Münster.
- Kogan, M. (1996): Monitoring, control and governance of school systems. In: OECD: Evaluating and Reforming Education Systems. Paris, S. 25–45.
- Kussau, J. (2007): Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D.: Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Anschlussfragen an evaluationsbasierte Steuerung. Wiesbaden, S. 203–232.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden.
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–46.
- Pierre, J. (Hg.) (2000): Debating Governance. Authority, Steering, and Democracy. Oxford.
- Rhodes, R. A. W. (1997): Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham.
- Schimank, U. (1995): Für eine Erneuerung der institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, H 1, S. 42–57.
- Schimank, U. (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen.

### Dr. Martin Heinrich

ist Univ.-Professor für Bildungsforschung an der Leibniz Universität Hannover; Erstes und Zweites Staatsexamen in den Fächern Deutsch, Philosophie, Pädagogik, Promotion an der Universität Essen, Habilitation an der Universität Linz, Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Schulentwicklung, Steuerung und Governance im Bildungswesen, Aspekte der empirischen Professionsforschung sowie bildungstheoretische Fragestellungen (insbesondere einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung).

Bärbel Reinhardt

## „Laufen fürs Leben“ – vom Spendensammeln zum Schulprogramm einer „Schule der Achtsamkeit“

### Globales Lernen als handlungsleitendes Prinzip der Schulkonzept-Entwicklung

#### Zusammenfassung:

Die Autorin berichtet von Fragen, Aktivitäten und Akteuren eines beispielhaften Prozesses, der zur Implementierung Globalen Lernens als grundlegendes Prinzip im Schulprogramm führte.

#### Abstract:

The author introduces questions, activities and agents of an exemplary process, which leads to the implementation of Global Education as a basic principle in the concept of schooling.

*„Liebe Kinder im Taubenhäuschen, heute erzähle ich euch, was ein Adventskalender ist ...“* Anna, 10 Jahre, verfasst im letzten Grundschuljahr wieder einen Brief an Kinder, die sie zwar nicht persönlich kennt, von deren Bedingungen des Aufwachens sie jedoch in den vergangenen Jahren ihres Schulbesuchs regelmäßig erfahren hat und in diesem Zusammenhang vorsichtige, angeleitete Lernschritte in die komplexen Zusammenhänge weltweiter sozial und wirtschaftlich ungerechter Lebensverhältnisse tun konnte.

Die regelmäßigen wechselseitigen Korrespondenzen mit den Kindern und Erwachsenen im Kinderhaus „Casita la paloma“ in Buenos Aires sind ein Baustein der zahlreichen, über Jahrzehnte hinweg entwickelten Traditionen und Schulaktivitäten im Lernfeld Globales Lernen an der Grundschule Obervorschütz. So wie Anna lernt hier jedes Kind während seiner Grundschulzeit nicht nur etwas über Kinder in anderen Ländern, sondern auch anhand eines nach kindlichen Konsumgewohnheiten ausgewählten Produktes ein wenig über Herstellungsbedingungen, weltwirtschaftliche Strukturen und ihre Auswirkungen.

Diese curriculare Selbstverpflichtung bedurfte eines langen Weges der Konzeptentwicklung.

*„Mit dem Begriff der Achtsamkeit entscheiden wir uns ausdrücklich für eine Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung mit ihren wichtigsten Zielen: Bewahrung, Gerechtigkeit, Demokratie lernen“* – so steht es in der Präambel unseres Schulprogramms. Wir, das sind 90 Kinder, sechs Kolleginnen, eine Sozialpädagogin in der Schuleingangsstufe, die Eltern und die Honorarkräfte, die im Rahmen des Ganztagsangebotes arbeiten. Die Schulgemeinde der kleinen Dorfschule im 100-jährigen Gebäude mitten im Ort verbindet mit diesen ethischen

Grundprinzipien eine gemeinsame Sicht von Welt, Leben und Lernen. Dieses Selbstverständnis als handlungstragende Basis im Schulalltag haben wir uns in langen gemeinsamen und persönlichen Auseinandersetzungen geschaffen, es ist die Grundlage der Verständigung über unsere Arbeit. Wohl wissend, dass universelle ethische Prinzipien vor allem auf der Mikroebene wirken, geht es in diesem Prozess immer wieder darum, institutionelle Strukturen, Inhalte, Ziele und Verfahren auf dieses Leitbild zu überdenken, sie auf ihre Wechselwirkung zu überprüfen und vor allem bei diesem Prozess alle Beteiligten mitzunehmen. Das Lernfeld des Globalen Lernens hat neben einer reformpädagogischen Orientierung die längste Tradition in der schulprogrammatischen Entwicklung der Schule zur „Schule der Achtsamkeit“.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, aus der Perspektive der Praxis den beschriebenen Entwicklungsprozess innerhalb der Schule zu beschreiben, und anhand von Beispielen aus dem Schulalltag aufzuzeigen, was es bedeutet, Globales Lernen im Schulprogramm zu verankern.

#### Von der Einzelaktion zum Schulprogramm Den Bildungshorizont erweitern – Anstöße und Partner

Im ersten Schritt ging es vor allem um die Erwachsenen, ihre Haltungen, Fragen, Widerstände, Kompetenzen: „Das Menschenbild einer Schule wird bestimmt durch die Philosophie der Menschen, die im Alltag die Schule tragen, also vor allem durch das Ethos ihrer Lehrer und Lehrerinnen.“ (Hagstedt 2008)

Die Grundschule Obervorschütz unterstützte über Jahrzehnte hinweg durch Spenden ein Patenkind in einem SOS-Kinderdorf. Nach einer schriftlichen Vorankündigung seitens der Schulleitung wurden zweimal im Jahr (Geburtstag und Weihnachten) die jeweiligen Geldbeträge der Familien von den Kindern eingesammelt. Diese Sammlungen wurden im Laufe der Jahre immer mühseliger und unzuverlässiger – ein Anlass, im Kollegium nach Gründen für diese Entwicklung zu suchen und die Frage nach dem weiteren Engagement zu stellen. Es wurde dabei deutlich, dass dies nicht ausschließlich von Einzelpersonen in der Schule getragen werden konnte, sondern ein Anliegen der Schulgemeinde insgesamt sein müsste. Vor einer generellen Entscheidung galt es zunächst,

unter uns Erwachsenen die eigene Haltung zu reflektieren, ehe wir Ziele und Inhalte eines möglichen Lernfeldes Globalen Lernens festlegen würden. Schrittweise begaben wir uns gemeinsam in einen Lernprozess. Es war hilfreich, dass es zu diesem Zeitpunkt eine neue Kollegin mit Erfahrungen in Eine-Welt-Themen im Fachunterricht wie auch in Projektform gab, die über ein Netzwerk an Kooperationspartnern und Materialquellen (Misereor, Brot für die Welt, Terre des hommes, Weltgebetstags-Netzwerk, BanaFair Gelnhausen, Weltladen-Dachverband, Ökumenische Werkstatt Kassel, Arbeitsstelle „Eine Welt in der Grundschule“ des Grundschulverbandes in Bremen u.a.m.) zurückgreifen konnte. Über sie vermittelt besuchte unser Kollegium eine gemeinsame Fortbildung am Pädagogisch Theologischen Institut Kassel mit dem Ziel sowohl Fragen nach weltwirtschaftlichen Verflechtungen und Strukturen zu bearbeiten als auch grundlegende Ziele eines Lernens mit dem ‚Blick über den Tellerrand‘ aufzuzeigen und konkrete Hilfen für die Unterrichtspraxis zu bekommen: Ein erster Schritt der Öffnung.

### **Pädagogische Professionalität der Erwachsenen**

Danach klärten wir schulintern in mehreren Konferenzen unseren Standort: Welche Anliegen wollen wir konkret an unserer Schule umsetzen? Was kann ich mir als Lehrende bzw. als Lehrender zumuten angesichts der zu erwartenden ethisch-moralischen Anfragen der Kinder? Was kann ich Kindern der jeweiligen Altersstufe (von fünfjährigen Kindern der Eingangsstufe bis zu Viertklässlern mit breiter Medienerfahrung) anbieten, zumuten? Kommen wir da an, wo wir hin wollen? Welche Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten gibt es jenseits einer ‚Betroffenheits-Pädagogik‘? Wir lernten sozusagen an der Seite der Kinder.

Diese Verständigungsprozesse begleiteten die ersten Unterrichtsversuche – und sind immer noch grundlegendes Element der konzeptionellen Arbeit an der Schule über den Bereich des Globalen Lernens hinaus geblieben. Unsere Schritte eines geschützten und annehmenden Erfahrungs- und Lernprozesses, zunächst emphatische Annäherung durch Horizont-erweiterung, dann Verstehen und Selbstreflexion in der Gruppe, schließlich die Erprobung von Selbstwirksamkeit durch Handlungsmöglichkeiten bilden gewissermaßen die Folie, auf der dann an die gesamte Schulgemeinde Anstöße nachhaltig weitergegeben werden, an die Kinder wie auch ihre Eltern. Die Eltern beziehen wir nach diesem Modell der Verständigung an Elternabenden oder Themenveranstaltungen vorab und begleitend in die Umsetzungen ein. Als wichtige Partner unterstützen sie uns, um uns produktiv mit den Unsicherheiten und der Komplexität jetziger und zukünftiger Lebenswelten auseinander zu setzen. Gemeinsam mit Eltern wurde 1999 auch das Schulprogramm erstellt, in dem wir das Lernfeld Globales Lernen als unverzichtbarer Baustein verankerten.

### **Globales Lernen im Schulalltag**

Im Laufe der Jahrzehnte – zunächst seit den 1970er Jahren die SOS-Kinderdorf-Patenschaft, 1988 dann erste Unterrichtversuche in Projektform (vgl. Reinhardt u.a. 1991) – haben sich vielfältige Traditionen an Lern- und Erfahrungsfeldern entwickelt:

### **Partnerschaft mit einem Kinderhaus**

Seit 1992 stehen wir mit dem „Taubenhäuschen“, einem Haus für Straßenkinder in Argentinien in Kontakt. Es war uns wichtig, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, mit Kindern eines anderen Kulturkreises „auf Augenhöhe“ zu korrespondieren. Wir sind uns bewusst, dass dieser Austausch nicht immer differenziert und reversibel die Lebenszusammenhänge abbildet. Die Kommunikation auf der Mikro-Ebene ermöglicht jedoch ansatzweise eine andere Perspektive des eigenen Alltags. Bedeutend ist dabei die Begleitung in der Gruppe. Bis ein Brief fertig gestellt ist, sind viele Fragen und Denkanstöße formuliert, die empathische Annäherung üben – „So sieht meine Wohnung aus“, „Wie wohnt das andere Kind?“, „Ist es nach meinem Brief traurig?“. Diese Lernsituationen sind nicht immer planbar, ein Glück!

Wir suchen taktvoll nach beschreibbaren Situationen, die geeignet sind die Unterschiedlichkeit zum Anlass der Reflektion eigener Gewohnheiten und Lebensstandards zu machen und die Rückmeldungen als Bereicherung zu sehen: So tauschen wir Rezepte von Lieblingsgerichten oder typischem Essen aus, schreiben Spielbeschreibungen und Bastelanleitungen, fragen nach dem Rhythmus der Jahreszeiten, nach Geschwistern, Festen, Umgebungen. Im Laufe der Jahre haben wir Lehrkräfte bei den wechselnden Kindergenerationen einen ganzen Vorschlagskatalog von Korrespondenzthemen entwickelt.

Die Antwortbriefe ermöglichen Kindern eigene Erfahrungen mit Fremdem und Ungewohntem ohne inszenierte Lehrsituationen: „Warum kann Juan nicht gut schreiben, wenn er doch schon 12 Jahre alt ist?“, „Warum nehmen sie für so einen Brief Schmierpapier?“, „Was ist Mate?“. Die Schülerredaktion setzt Ausschnitte aus den Korrespondenzen in die Schulzeitung „Schulmaus“ ebenso wie Berichte über weitere Aktionen, Vorhaben und deren Ergebnisse. Briefe und Bilder sind im Flur als Dauerausstellung ausgehängt und finden in den Elternmitteilungen Platz.

Für Kinder und Erwachsene war es eine Herausforderung, für die Taubenhäuschen-Kinder einen Adventskalender zusammen zu stellen, der sowohl die Idee dieser Tradition darstellt, als auch wegen der hohen Portokosten nur geringes Gewicht haben durfte und 24 Überraschungen ohne besonderen materiellen Wert bietet – eine aufregende Aufgabe mit bezaubernden Ergebnissen: Faltanleitungen, Bilder und Erklärungen zum Brauch des Adventskranzes, die Weihnachtsgeschichte als Bilder-Puzzle, spanisch-deutsche Vokabeln, Lebkuchen-Rezepte, ein spanisches Spiellied. Und es passte alles in einen Din A4-Umschlag!

Diese andere Qualität von „Wertigkeit“ hat Eingang in unsere gesamte Schenk- und Feierkultur an der Schule gefunden, was wiederum dann Eltern wieder vermittelt werden musste. Der Austausch im Team gibt uns dabei Sicherheit und Standfestigkeit.

Die Partnerschaft mit dem Kinderhaus ist wie ein roter Faden, der weitere Aktionen anbindet:

### **Verkauf von Fairtrade-Bananen**

Wo immer möglich, versuchen wir Kindern, einen konkreten Anlass zum Handeln zu geben. So begannen wir, nach der Unterrichtseinheit „Bananen“ ein regelmäßiges Abonnement fair gehandelter Bananen anzubieten. Dies besteht nun schon über

viele Jahre. Mütter wiegen die von BanaFair gelieferten Bananen aus und verteilen sie in Tragetaschen in die Klassen. Ab und zu fügen wir neue Informationen zu aktuellen Produktionsbedingungen an. Die Kinder bringen Taschen und Geld wieder mit. Alle Schulanfänger-Eltern werden zu Beginn des neuen Schuljahres über diese Aktion mit Bildern und Hinweisen zum weltwirtschaftlichen Zusammenhang dieses Produktes informiert. Zwischenzeitlich haben sich sogar Abonnenten außerhalb der Schulgemeinde angeschlossen (vgl. Reinhardt u.a. 1995).

#### **Verantwortung teilen**

Es gehört mittlerweile zum Konzept der Schule, alle Eltern schon in den Elternabenden vor Schulanfang über das Lernfeld Globalen Lernens in der Schule zu informieren, sie um aufmerksame Begleitung ihres Kindes zu bitten und ihnen darüber hinaus Beteiligungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Unterrichtseinheiten werden in Elternabenden vorgestellt und disku-

tiert. Eltern bieten eigene Präsentationen in den Lerngruppen an, sammeln Ideen für „Eine-Welt-Feste“ und kommen zu den Veranstaltungen für Kinder und Eltern während der Fairen Woche (s.u.). Während der Fußballweltmeisterschaft feierte die Schulgemeinde auf dem Sportplatz des Dorfes unter großer Anteilnahme der Einwohner/-innen das traditionelle Schulfest, ein „Sport“-Fest mit Präsentationen aus den Lerngruppen, einem lebensgroßen, von Eltern gebauten Kicker, mit Weltladen-Stand, Kaffee-Probierstation, Fußball-Näh-Zelt, Schulmeisterschaft mit ausgelosten Eltern-Kind-Mannschaften. Nur weil Eltern vorab Ideen zusammentrugen und den größten Teil der Organisation übernahmen, konnte dies in so einer kleinen Schule gelingen.

#### **Faire Woche**

Anlässlich der Fairen Woche, die von der Fair-Handels-Bewegung in Deutschland jedes Jahr im September organisiert wird, haben wir uns verpflichtet, jedes Jahr in dieser Zeit in allen

Lerngruppen zu einem gemeinsamen Thema zu arbeiten: Kakao und Schokolade, Fußbälle, Kinderarbeit, Bananen, Orangensaft, Kinder in anderen Ländern, Kinderrechte etc. Diese Selbstverpflichtung ist sozusagen die haltende Struktur, damit im Jahrescurriculum dieser Lerngegenstand als Unterrichtsthema verlässlich vorkommt. Wir planen Themen, Inhalte und Organisation schon Wochen und Monate vorher gemeinsam im Kollegium und versuchen, projektähnliche Lernverfahren umzusetzen: Die Lerngruppen treffen sich schließlich, um ihre Produkte, Ergebnisse vorzustellen. Sie laden Eltern ein, um Plakate zu präsentieren, Hirse-suppe zu servieren und die mit der Schuldruckerei angefertigten Rezepte zu verteilen. Wir laden Referentinnen und Referenten von außerhalb in die Schule ein und versuchen, Eltern zu Informationsabenden mit Expertinnen und Experten oder Künstlerinnen und Künstlern einzuladen. Da dies bisher nicht so gut angenommen wurde, gestalten wir diese Abende nun für Kinder und Eltern und laden die Öffentlichkeit dazu ein. Die Schule besitzt inzwischen eine gut sortierte didaktische Materialsammlung, die auch von anderen Einrichtungen genutzt wird.

#### **Selbstwirksamkeit erfahren**

Wir halten es für bedeutsam, dass sich Kinder handelnd solidarisch zeigen können. Wir haben daher



*Gemeinsames Fußball-Nähen beim Schulfest am Ende der fairen Woche (Foto: © Bärbel Reinhardt)*

das Sammeln von Spenden als einen Weg der ernsthaften Bereitschaft zu teilen beibehalten. Wir achten darauf, dass Kinder dabei so etwas wie sensiblen Stolz entwickeln und die Rolle der Experten oder des Experten in der Öffentlichkeit übernehmen können.

Die folgenden Institutionen haben sich im Laufe der Jahre herausgebildet und werden von Eltern und Kolleginnen zu feststehenden Terminen im Jahresablauf betreut:

- Sponsorenlauf „Laufen für Leben“ (den ein Kind in seinem Text als „Laufen fürs Leben“ betitelt hat) während der Fairen Woche im nahe gelegenen Wald „Oberstes Holz“. Die Senioren des Sportvereins betreuen dabei die Läufer/-innen an den einzelnen Stationen, der Förderverein spendet die gesunde (!) Verpflegung: von den Betreuungskindern selbst gebackene Müsliriegel, Obst, Gemüse, Brot und Butter – vom Elternbeirat liebevoll aufgebaut, Apfelsaft und Wasser – bescheiden, aber alle treten dafür ein! Eltern nehmen sich frei, um anzufeuern oder mitzulaufen, Einwohner/-innen des Dorfes kommen vorbei, die Kirchengemeinde organisiert den wetterfesten Stand – jedes Jahr wieder ein kleines Fest mitten im Alltag, mit idealen Sprachanlässen für Kindertexte und Selbstdarstellungen durch Fotos und Zeichnungen im Anschluss. Nachbarn und Verwandte unterstützen die Kinder mit Zuwendungen.
- Verkauf der im Schulgarten selbst gezogenen Bio-Kartoffeln vom Acker in Säcken mit dem Bollerwagen im Dorf.
- Schuhe putzen, Bauchladen-Verkauf und Sänfte-Fahren beim Stadtfest und allen öffentlichen Veranstaltungen. Die Kinder zeigen und erklären den Passanten „ihr Projekt“ mit einer für diese Anlässe zusammengestellten Ausstellung über unser „Taubenhäuschen“. Im Bauchladen sind selbst gebastelte Wundertüten, das Schuheputzen üben wir vorher in der Schule. Jedes Kind kann dies am Ende der Schulzeit. Es ist hilfreich, dass wir bei all diesen Vorbereitungen auf die Selbstorganisation der Kinder in den altersgemischten Klassen der Schule und auf die organisatorisch geschützten offenen Lernphasen zurückgreifen können. Die Sänfte wurde bei einem Märchenprojekt gebaut: ein großer geschlossener Kasten mit Führungsstangen, Sitz, Polstern, Vorhängen und Rollen – die „Prinzen und Prinzessinnen“ sollten gegen eine kleine Spende die Möglichkeit haben, die Straße von „Dienern“ entlang gefahren zu werden.

### **Qualität von Lernen und Leben auf Systemebene entwickeln – die normative Orientierung**

Bei all unseren Aktivitäten begleiten uns die Fragen nach der Ernsthaftigkeit der Vorhaben und Ziele, nach der Würde der beteiligten Menschen, nach der Nachhaltigkeit der Prozesse. Der Gefahr der Beliebigkeit und des Aktionismus nach außen wollten wir begegnen mit der grundlegenden Anfrage an das System, unseren Alltag, an die gesamte Schulkultur als professionelles pädagogisches Handeln: Wohin wollen wir? Welche Selbstverpflichtungen wollen wir langfristig eingehen? Was können wir tun, damit wir bei Infragestellung, aus welcher

Richtung sie auch kommen mag, nicht unter unser Anspruchsniveau zurückfallen?

Welches Wissen, welche Haltungen, Einstellungen, Kompetenzen sollten Kinder erwerben, um über eigene Lebensentwürfe weitgehend selbstbestimmt entscheiden zu können und gleichzeitig ein Stück Solidarität zu üben? Wie muss unser Schulalltag, das Lehren und Lernen, müssen die Kommunikationsprozesse aussehen? Wir haben das im Vorwort des Schulprogramms formuliert:

#### **Leben angesichts globaler Herausforderungen**

Kinder erleben heute eine gesteigerte Komplexität der Lebenswirklichkeit. Durch die Allgegenwart von Nachrichten nehmen sie unwillkürlich teil am Informationsfluss weltweit bedeutsamer Fakten wie Umweltbedrohung, Grenzen des Wachstums, Ungerechtigkeit, Unfrieden, aber auch an kultureller Vielfalt und vielfältigen Wissensinhalten. Die sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens neuer Kindergenerationen verlangen Konsequenzen für Erziehung, Bildung, Schule und Ausbildung. Sie sind die Grundlage für die pädagogischen und unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen an unserer Schule.

Unsere schulprogrammatische Arbeit stellen wir daher unter drei für uns grundlegende pädagogische Ziele:

1. **Bewahrung** – Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen (Ökologie)
2. **Gerechtigkeit** – nachhaltige Bekämpfung der weltweiten Armut und ihrer Ursachen (Ökonomie/Globales Lernen)
3. **Demokratie lernen** – Zur Steuerung dieser Kräfte (Politisches Lernen)

Auf die Ziele beziehen wir im Schulprogramm explizit benannte Handlungsfelder mit ausgewiesenen Praxisbausteinen für Lehr- und Lernprozesse. Optisch verdeutlichen wir das Aufeinander-Bezogen-Sein der Ziele und Lernfelder, indem wir sie graphisch auf den Fäden eines dem Text hinterlegten Spinnennetzes angeordnet haben: Ein Strang kann nur durch die andern halten, kommt durch die Irritation an anderen Stellen aus der Balance.

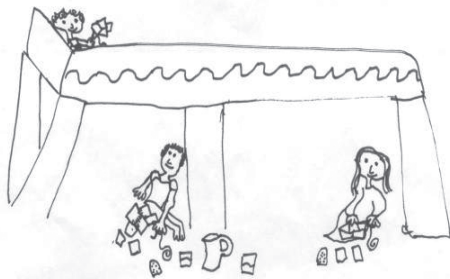
Neben dem Globalen Lernen geben die Handlungsfelder Kindheit bewahren, Ökologische Orientierung und Demokratisches Lernen der Schule ihr unverwechselbares Profil.

Es ist für uns eine stete Herausforderung, die Funktion und Bedeutung der einzelnen Situationen und Lernanlässe im Hinblick auf die impliziten Ziele jedem neuen Eltern-Jahrgang transparent zu machen, wenn wir dies am Beginn eines neuen Schuljahres erläutern, sie mit einbeziehen, sie um Akzeptanz und aktive Unterstützung bitten.

Immer wieder kommen wir auf die grundlegenden Prozess-Schritte zurück:

1. Ziele klären, festlegen.
2. Die Redlichkeit des ethischen Anspruchs klären.
3. Transparenz herstellen, die Menschen mitnehmen, einbeziehen.
4. Kommunikation eröffnen und offen halten.
5. Lebenskultur im Alltag schaffen, Traditionen als ‚Pfosten‘ der Orientierung, der Entlastung etablieren.
6. Lern- und Lehrkultur partizipatorisch gestalten: Lerngelegenheiten schaffen, Selbstwirksamkeit ermöglichen, Lernspuren legen, eine Anerkennungskultur schaffen, um Anstrengungen zu würdigen.

Lieber Vorstand der Jsg! Wir haben festgestellt, dass die Fußballle mit Kinder - Arbeit hergestellt werden. Darauf wollen wir Sie hinweisen. Bitte fragen Sie beim Händler nach. Wenn ja, dann kaufen Sie bitte nicht diese Bälle. Kaufen Sie vielleicht die gepa-Bälle. Wir freuen uns, wenn Sie uns eine Antwort schicken! Viele Grüße von der Klasse 3 und 4 der Grundschule Obervorschütz! von Sirje und Güler



Jugendspielgemeinschaft Gudensberg

J.S.G. Gudensberg, Marktplatz 1, 34281 GUDENBERG

11.11.2001

Hu die  
Schüler und Schülerinnen der Klasse 3 u. 4  
Grundschule Obervorschütz

Der Vorstand der JSG Gudensberg bedankt sich für Ihren Brief. Dieser hat uns sehr zum Nachdenken gebracht. Bis hier haben wir uns beim Kauf von neuen Fußballen keine Gedanken gemacht, wo die Bälle herkommen und wie und von wem sie hergestellt werden. Auch wir sind grundsätzlich gegen Kinderarbeit, deshalb werden wir demnächst darauf achten, dass unsere Bälle nicht durch Kinderarbeit hergestellt werden. Wir werden für die nächste Saison auf die Bälle bei GEPA bestellen. Vielen Dank für Ihren Hinweis.

JSG Vorstand - Gabriele Becker

1. Vorsitzende: Gabriele Becker, Löhner Weg 12, 34281 GUDENBERG, ☎ 05603/1533

Kinder, die stolz auf sich sind, die Ermutigung und Wertschätzung erfahren, denen Anstrengung, Disziplin, Verantwortung, Empathie und Solidarität zugemutet wird, können dann nicht nur über fair gehandelte Schokolade und Arbeitsbedingungen auf Bananenplantagen diskutieren, sie erleben es, in konkreten Situationen gesellschaftliche Zusammenhänge mit zu gestalten – ein Stück politisches Lernen in der Grundschule. Wir hoffen dass wir ihnen und uns mit der Integration von Leben, Lehren und Lernen ein wenig „Zorn und Zärtlichkeit“ (Misereor) als zukunfts-gestaltende Lebenskraft mit auf den Weg geben können.

### Literatur

Hagstedt, H. (2008): Unveröffentl. Manuskript.

Reinhardt, B. u.a. (1991): Bitterer Kakao und süße Schokolade. In: forum religion, Jg. 1991, H. 2, S. 2–12.

Reinhardt, B. u.a. (1995): Bananas, bananas. In: forum religion, Jg. 1995 H. 1, S. 16–29.

### Bärbel Reinhardt

ist Schulleiterin der Grundschule Obervorschütz in Gudensberg-Obervorschütz.

Barbara Asbrand

## Schule verändern, Innovationen implementieren

### Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ das Globale Lernen in der Schule zu stärken<sup>1</sup>

#### Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird anlässlich der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“ die Frage diskutiert, wie Globales Lernen in der Schule stärker verankert und Lehrkräfte für die Umsetzung des Lernbereichs im Unterricht gewonnen werden können. In Frage gestellt wird die Annahme, dass sich Globales Lernen mittels einer Top-down-Strategie in Schulen in der Breite implementieren lasse. Statt dessen wird Implementation aus systemtheoretischer und governancetheoretischer Perspektive in den Blick genommen und nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zwischen der ‚Szene‘ Globalen Lernens und dem schulischen System gefragt.

#### Abstract:

On the occasion of the release of the frame guideline „Global Development“, this article discusses how Global Education can be anchored stronger in school and how teachers can be won over for the implementation of Global Education in the classroom. The assumption is questioned that Global Education can be implemented on a wide range in schools by means of a top-down strategy. Instead, implementation is taken into consideration from the perspectives of system theory and governance theory and it is asked for potentials of border-crossing coordination concerning acting between the ‚scene‘ of Global Education and the school system.

#### Der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“

„Nur wenn Schülerinnen und Schüler die komplexen Zusammenhänge verstehen lernen und wissen, was nachhaltige Entwicklung bedeutet, können sie an diesem Prozess aktiv teilnehmen und ihn mitgestalten“, so wird der damalige Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK) Jürgen Zöllner in der Pressemitteilung anlässlich der Vorstellung des im Juni 2007 beschlossenen Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ zitiert. Globales Lernen ist ein Arbeitsfeld, das mittlerweile auch von der KMK als eine zentrale Bildungsaufgabe der Schule angesehen wird. Mit dem Orientierungsrahmen wird das Ziel verfolgt, das Globale Lernen in der Unterrichtspraxis der Schulen stärker zu verankern (KMK/BMZ 2007). Die Realisierung Globalen Lernens im Fachunterricht wird dabei als ein Beitrag zur Qualität von Schule angesehen, und der Orientierungsrahmen soll hierzu beitragen. Gegenüber der bisherigen Praxis Globalen Lernens

gehen mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ drei wesentliche Neuerungen einher:

(1) In der Vergangenheit wurde die Praxis Globalen Lernens ganz wesentlich durch staatliche und kirchliche Akteure der Entwicklungszusammenarbeit bzw. Entwicklungspolitik sowie durch entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO) vorangetrieben, gefördert, diskutiert und in Projekten umgesetzt. Im Bildungssystem ist Globales Lernen dagegen bisher kaum institutionalisiert. Lehrkräfte, die Globales Lernen im Unterricht oder in schulischen Projekten verwirklichen, haben häufig eine persönliche Beheimatung in der entwicklungspolitischen ‚Szene‘, aus der sie ihre Motivation beziehen mit Schülerinnen und Schülern zu globalen bzw. entwicklungspolitischen Themen zu arbeiten. War die Realisierung Globalen Lernens in der Schule also bisher vor allem vom Commitment einzelner Lehrkräfte und/oder dem Engagement von NRO in der Zusammenarbeit mit Schulen abhängig, ist mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ das Ziel verbunden, Globales Lernen systematisch sowie unter Einbeziehung der Bildungsadministration (z.B. auf dem Weg der Lehrplanelwicklung) und der schulischen Unterstützungssysteme (z.B. Lehrerfortbildung) in der Schulpraxis zu implementieren.

(2) Bis heute herrscht im Arbeitsfeld Globalen Lernens das Primat der Praxis. Forschung zu diesem Bildungsbereich ist so gut wie gar nicht existent (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007a). Hieraus folgt, dass auch die konzeptionelle und theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens lange Zeit sträflich vernachlässigt wurde (Asbrand/Scheunpflug 2005). Zumindest programmatisch knüpft der Orientierungsrahmen nun an aktuelle erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und bildungspolitische Debatten zur Entwicklung von Unterrichtsqualität an, indem als Ziel des Lernbereichs der Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen gefordert wird (vgl. zur Kompetenzorientierung z.B. Klieme et al. 2003; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Klieme/Leutner 2006; Klinger in Druck). Auch wenn im Blick auf die Konzeption des Orientierungsrahmens viele Fragen offen sind (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007b) und die theoretische und empirische Präzisierung des normativen Kompetenzmodells – wie in allen Domänen, deren Zielformulierung nicht nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auf umfassende Handlungskompetenz ausgerichtet ist – noch aussteht (Köller 2008), ist ein Anfang gemacht und der Diskurs Globalen Lernens nachhaltig auf die Spur der Kompetenzorientierung gesetzt.

(3) ‚Innovativ‘, insofern dies in Materialien und Angeboten Globalen Lernens bisher eher selten realisiert wird, ist außerdem das Konzept des Orientierungsrahmens, die Umsetzung globaler Inhalte im Unterricht für die einzelnen Fächer durchzubuchstabieren. Indem der Lernbereich Globale Entwicklung in die schulische Fachkultur integriert wird, gewinnt Globales Lernen Anschlussfähigkeit an die Denk- und Arbeitsweise von Lehrerinnen und Lehrern, deren Kerngeschäft immer noch der Fachunterricht ist.

Momentan ist unter den Akteuren des Globalen Lernens, in der staatlichen und kirchlichen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, bei NRO und engagierten Einzelpersonen, ein bemerkenswerter Optimismus zu beobachten, dass man Globales Lernen nun im Bildungssystem in der Breite implementieren könne.<sup>2</sup> Mit dem Orientierungsrahmen ist allenthalben die Hoffnung verbunden, nun endlich die vielen Lehrer/-innen zu erreichen, die Globales Lernen bisher noch nicht in ihrem Unterricht umsetzen. Neben der Bildungsadministration, den Unterstützungssystemen und den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern werden die NRO, die mit Schulen kooperieren, explizit als Adressaten des Orientierungsrahmens benannt (BMZ/KMK 2007, S. 58f.), und es erfährt auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen einen Bedeutungszuwachs. Der Orientierungsrahmen soll dazu beitragen, Mitarbeitende von NRO, denen die Arbeitsweisen der Schule und die Relevanz der Lehrkräfte zuweilen fremd sind, dieses Arbeitsfeld mit seinen Besonderheiten und Erfordernissen näher zu bringen (ebd.). Zusammengefasst: Es geht dem Projekt ‚Orientierungsrahmen‘ um eine Annäherung zwischen den bisher überwiegend außerschulischen Akteuren Globalen Lernens und dem schulischen System und um eine stärkere Verankerung des Lernbereichs in Schule und Unterricht.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit diesem Anliegen und geht der Frage nach, wie die Anschlussfähigkeit zwischen der Schule und der ‚Szene‘ Globalen Lernens vergrößert werden kann bzw. welche Bedingungen die Implementation des Lernbereichs im schulischen Bereich verhindern oder fördern könnten. Dabei nähert sich der Beitrag dem Thema aus schulpädagogischer Perspektive<sup>3</sup> und rekurriert auf systemtheoretische Analysen (Luhmann 2002; Kuper 2004) und das Theorieangebot der Governance-Analyse (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich in diesem Heft). Im Hinblick auf das Anliegen, mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern wird die Differenz zwischen der Schule und den Akteuren Globalen Lernens fokussiert, die sich, um es in der Terminologie der Governance-Analyse auszudrücken (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007), in unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination zeigt. Wird die Governance-Theorie als Mittel der Analyse verwendet, können Differenzen zwischen den Akteuren des Globalen Lernens und dem schulischen System als differentielle Handlungslogiken beschrieben werden. Will man normative Aussagen darüber machen, wie die Systemgrenzen zwischen der Schule und der Szene Globalen Lernens überwunden werden können, gilt es nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zu suchen (vgl. zur Unterscheidung zwischen Governance-Theorie als Analyseperspektive und der normativen Perspektive einer Good Governance den Beitrag von Heinrich in diesem Heft).

### **Schule verändern: Wie funktioniert die Steuerung im Bildungssystem?**

Aus der Implementations- und Lehrplanforschung (z.B. Gräsel/Parchmann 2004; Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Vollstädt 2003) wissen wir, dass insbesondere solche Innovationen, die in einem Top-down-Prozess durch die Bildungspolitik und Bildungsadministration initiiert werden, wie es auch bei dem von der KMK und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) auf den Weg gebrachten Orientierungsrahmen der Fall ist, bei der Umsetzung in der Schulpraxis häufig ins Leere laufen. Zwischen der Kommunikation des neuen Konzepts an die Lehrkräfte und seiner Umsetzung in der Unterrichtspraxis besteht kein kausaler Zusammenhang. Vielmehr bedarf der Kommunikationsprozess genauerer Beachtung, insbesondere der aktive Anteil der Schulen und Lehrkräfte im Handlungszusammenhang des Bildungssystems, der nicht allein durch die institutionellen normativen Vorgaben determiniert wird (vgl. Fend 2006). Lehrer/-innen verfügen über Strategien, Argumentationsmuster und Routinen, die Vorschläge der Bildungspolitik und -administration zu unterlaufen, zu ignorieren, für nicht relevant zu erklären oder umzuformen, denn Lehrer/-innen verändern und adaptieren sie entsprechend der jeweiligen situativen Bedingungen. Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung: Auf jeder Ebene des Bildungssystems werden Ideen und Konzepte transformiert und entsprechend der je eigenen Alltagstheorien umgedeutet. Von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration über die Schulen und die einzelnen Lehrer/-innen erfahren die Vorgaben der übergeordneten Ebene eine Umdeutung entsprechend der Systemreferenzen der einzelnen Akteure bzw. eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen (ebd.). Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Globales Lernen im schulischen Alltag allein dadurch mehr Relevanz und Gewicht erhält, dass der Orientierungsrahmen von der KMK beschlossen wurde, an Schulen verteilt wird und Lehrkräfte in Fortbildungsveranstaltungen darüber informiert werden. Auch wird es nicht ausreichen, die Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula oder die Qualitätskriterien der Schulinspektion aufzunehmen. Vielmehr ist die Frage von zentraler Bedeutung, inwiefern die Angebote, die zur Implementation des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ in Schulen gemacht werden, anschlussfähig sind an die Systemreferenzen der Lehrer/-innen, die Globales Lernen in ihrem alltäglichen Unterricht umsetzen sollen.<sup>4</sup>

Während der von BMZ und KMK initiierte und herausgegebene Orientierungsrahmen ein typisches Beispiel für den Versuch ist, eine Innovation auf dem Weg des Top-down-Prozesses voranzubringen, gibt es auch im Bereich Globalen Lernens zahlreiche bottom-up-Initiativen: Zu nennen sind hier erfolgreiche Projekte in Schulen, die zumeist auf das Engagement einzelner Lehrkräfte zurückgehen, aber auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen, die zumeist unabhängig von der Unterstützung und der Steuerung durch Bildungspolitik und Bildungsadministration erfolgt. Obwohl auf diesem Weg viele beeindruckende Projekte realisiert werden (vgl. z.B. die Beiträge von Kleem, Möller und Reinhardt in diesem Heft), führen solche bottom-up-Initiativen allein ebenfalls nicht dazu, Globales Lernen in der Breite zu implementieren. Bekannt sind die Klagen der Engagierten mit den eigenen Projekten ‚Einzel-



kämpfer' zu bleiben und nicht genügend Unterstützung durch das System zu erhalten. Und vermutlich ist Globales Lernen trotz aller Projekte und Vorhaben in den Schulen tatsächlich eine Randerscheinung, genauere Daten über die Verbreitung des Lernbereichs in der schulischen Praxis gibt es nicht, und allein dieser Mangel an Wissen über den Arbeitsbereich ist ja Ausdruck einer bisher nicht erfolgten institutionellen Verankerung.

Mit Luhmanns Beschreibung des Erziehungssystems kann das Nicht-Gelingen von Innovationen im Schulsystem plausibel erklärt werden: Luhmann (2002) beschreibt das Erziehungssystem als ein gesellschaftliches Funktionssystem einer ausdifferenzierten Gesellschaft, das sich u.a. dadurch auszeichnet, dass die Organisationen des Systems (Bildungsadministration, Schulen) und das Interaktionssystem Unterricht autopoietisch operieren, sich also gegenseitig nicht intentional beeinflussen können, sondern nur lose gekoppelt sind. Hinzu kommt, dass die Interaktion im Unterricht, das Kerngeschäft des Bildungssystems, in besonderem Maße von Komplexität bestimmt ist. Denn es handelt sich um eine Interaktion unter anwesenden Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, um eine Interaktion sozialer und psychischer Systeme, die füreinander intransparent sind und die deshalb unter der Bedingung doppelter Kontingenz kommunizieren. Das Zentralsymbol der Erziehung ist für Luhmann die ‚gute Absicht‘ der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Erziehung von der Sozialisation unterscheidet. Den Erfolg der pädagogischen Absicht können die Lehrer/-innen aber wegen der Komplexität von Unterricht und der Unverfügbarkeit individueller Lernprozesse kaum unmittelbar kontrollieren (vgl. Luhmann 2002).

Aufgrund dieser Einzigartigkeit der Interaktion von Unterricht hält Luhmann die Veränderbarkeit bzw. Beeinflussbarkeit des Interaktionssystems Unterricht durch politische Vorgaben nicht für möglich. Zwar sind Entscheidungen über den Lehrplan und materielle Ressourcen wie Fortbildungsangebote, Gebäude, Personal usw. essentiell wichtig für das Funktionieren eines Schulsystems, aber die Entscheidungen werden im Bereich des politischen Systems getroffen und sind damit Umwelt des Erziehungssystems. Die politische Steuerung mittels Lehrpläne, Verordnungen oder Erlasse, die sich in den Organisationen abspielt, erreicht also immer nur die Umwelt der Interaktion Unterricht, nicht aber die Gestaltung und das kommunikative Geschehen des Unterrichtens: „Andererseits sind von da aus Durchgriffe auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht, schwer möglich. Das Erziehungssystem bleibt auf der operativen Ebene des Unterrichts autonom. Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden.“ (Luhmann 2002, S. 131) Hier ist also das Scheitern von top-down-Prozessen angesprochen. Bezogen auf das Thema dieses Beitrags bedeutet dies: Mit der Intergration der Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula ist noch lange nicht gesagt, dass autonom handelnde Lehrkräfte diese in ihrem Unterricht umsetzen (vgl. auch Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Rauin/Vollstädt/Höhm/Tillmann 1996; Vollstädt 2003). Mit der Selbstreferentialität des Erziehungssystems kann aber auch das langsame Vorankommen von bottom-up-Initiativen erklärt werden: Denn die Autonomie der Schule und des Unterrichts bedeutet auch, dass Erwartungen oder Reformideen, die

innerhalb der Schulpraxis also im Erziehungssystem entstehen, im politischen System nicht unbedingt anschlussfähig sind. Unterschiedliche Systemreferenzen von Schulpraxis und Bildungspolitik werden z.B. dann sichtbar, wenn die aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Ressourcen für die Umsetzung der Reformen durch die Politik nicht zur Verfügung gestellt werden. Dies erklärt die Frustration vieler Engagierter bzw. die schwierige Implementation von innovativen Ideen im Mainstream der Schulentwicklung: „Die Autonomie mag dann die Form von Resignation annehmen, jedenfalls den Verzicht auf Ideen, die politisch und administrativ nicht durchsetzbar sind.“ (Luhmann 2002, S. 130) Im Bereich Globalen Lernens begegnet dieses Phänomen in der Kritik von NRO-Seite an der unzureichenden Finanzierung Globalen Lernens durch die staatliche Entwicklungspolitik oder in der Erfahrung engagierter Lehrkräfte, die mit ihren Projekten im Bereich Globalen Lernens immer wieder an die durch die Rahmenbedingungen des schulischen Alltags gesetzten Grenzen stoßen, die durch die politischen und administrativen Vorgaben bestimmt sind, z.B. die Einteilung schulischen Lernens in Fächer, die Erfordernisse der Leistungsbewertung oder mangelnde Freiräume im Schulalltag. Dies wird von Harald Kleem anschaulich beschrieben (vgl. den Beitrag in diesem Heft).

Angesichts der Tatsache, dass Innovation in Schulen aber faktisch beobachtbar ist, wäre es allerdings nicht angemessen mit der Luhmannschen Argumentation zu behaupten, dass Innovationen in Schulen aufgrund der Selbstreferentialität des Interaktionssystems Unterricht generell nicht möglich seien. Es gibt Beispiele von Veränderung in Schule und Unterricht und von gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Beispielsweise beschreibt Bärbel Reinhard einen solchen Prozess der Weiterentwicklung von Leitbild und Schulprogramm durch das Kollegium einer Grundschule, das Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum und in die schulische Alltagspraxis integriert hat (vgl. den Beitrag in diesem Heft). Auch Luhmann bestreitet nicht, dass sich Schulen verändern. Im Gegenteil, er beobachtet Reformen als einen ständigen Prozess der Veränderung, welcher nach seiner Einschätzung in dem administrativ durchorganisierten und politisch determinierten Bildungssystem das funktionale Äquivalent der Evolution darstellt. Luhmann (2002) bestreitet lediglich, dass innerhalb des hierarchisch organisierten Bildungssystems Reformen rational gesteuert werden können. Denn die Akteure – die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Einzelschule und der Unterricht – können sich nicht gegenseitig beeinflussen, dem steht die selbstreferentielle Geschlossenheit des Unterrichts und die Autonomie der Lehrkräfte entgegen: „Ohnehin schützt ja das geschlossene Klassenzimmer vor einer Beobachtung durch andere. Besondere Leistungen können nicht ‚honoriert‘ werden. Sie müssen ihre Belohnung im Interaktionserfolg der Schulklasse suchen – erneut ein Hinweis auf die strukturell starke Stellung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems.“ (Luhmann 2002, S. 164) Fend, dabei auf die Luhmannsche Systemtheorie rekurrierend, formuliert eine grundsätzlich positive Antwort auf die Frage, wie Schul- und Unterrichtsentwicklung gesteuert werden kann.: „Aus den gesetzlichen Vorgaben, so werden wir sehen, ergeben sich in der Tat keine Handlungsnotwendigkeiten, wohl aber Handlungschancen, die unterschiedlich ergriffen und umgesetzt werden.“

(2006, S. 164). Es handelt sich bei Veränderungsprozessen in Schulen demnach um komplexe Kommunikationsprozesse an denen die Organisation und die Lehrkräfte beteiligt sind, wenn sie die Vorgaben als Chance begreifen.

Zur theoretischen Erklärung von gelingenden Schulentwicklungsprozessen, die sich auf der Ebene der Einzelschule dennoch ereignen, ist die systemtheoretische Analyse von Kuper (2004) zur Bedeutung der Organisationen im Erziehungssystem hilfreich. Luhmann zufolge haben die Organisationen und die Professionen die Funktion, die Komplexität der Erziehung zu reduzieren, die strukturelle Unbestimmtheit handhabbar zu machen: Professionen (Lehrkräfte) verfügen über Handlungsroutinen zum Umgang mit unbestimmten Situationen, die in der Situation Sicherheit vermitteln. Innerhalb der Organisationen (Schulen) werden Ideen kommuniziert, die der zuweilen undurchschaubaren Praxis Unterricht Sinn zuschreiben (Luhmann 2002, S. 142ff.).

Kuper (2004) beschreibt in seiner Rezeption der Luhmannschen Theorie die Funktion der Organisationen u.a. darin, die Effekte der pädagogischen Kommunikation zu steuern und zu kontrollieren. Dies geschieht, indem die Organisationen Grenzüberschreitungen ermöglichen, und zwar auf drei Ebenen: Erstens sind Organisationen die einzigen Systeme, die mit der Umwelt kommunizieren können. Insofern ist es die Aufgabe der Organisationen des Erziehungssystems innerhalb der Gesellschaft die Legitimation des operationalen Geschäfts der Pädagogik zu erreichen – bei gleichzeitiger Absicherung der operativen Autonomie. Kuper betont, dass es hierbei nicht nur um eine gute Selbstdarstellung der Schulen geht, sondern um komplexe Aushandlungsprozesse im Bezug auf Ressourcen einerseits, die die Gesellschaft z.B. für Schulen zur Verfügung zu stellen bereit ist, und Leistungen andererseits, die der schulische Unterricht für die Gesellschaft erbringt (z.B. der Erwerb grundlegender Kompetenzen). Zweitens kommunizieren Organisationen intern die pädagogischen Programme, an denen sich die pädagogische Kommunikation orientiert. Hierbei können die Organisationen eine steuernde Funktion haben, wenn es ihnen gelingt, intern die Erwartungen der Umwelt zu kommunizieren (Kuper 2004). Globales Lernen wird demnach für die Mitglieder eines Kollegiums anschlussfähig, wenn es gelingt innerhalb der Einzelschule die Relevanz des Lernbereichs deutlich zu machen. Drittens schreibt Kuper den Organisationen die Funktion zu, intern den Raum für Kommunikation über die Interaktionen der operativen Ebene, z.B. Strukturen, die die Reflexion über Unterricht innerhalb eines Kollegiums ermöglichen (Zeiten für Teamsitzungen, Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften usw.), zu bieten. Gegenstand dieser Kommunikation sind die Anwendung der pädagogischen Programme und ihre Modifikation durch zufällige Ereignisse in der Interaktion des Unterrichts (ebd.). Wie diese internen Kommunikationsprozesse über die Interaktion im Unterricht, die die mehr oder weniger zufälligen Entwicklungen in der unterrichtlichen Praxis in systematisches, reflektiertes pädagogisches Handeln der Lehrkräfte überführen, auf der Ebene einer Einzelschule konkret aussehen, kann am Beispiel der Grundschule Obervorschütz studiert werden (vgl. den Beitrag von Reinhard in diesem Heft): Hier hat sich ein Prozess ereignet, der – getragen von der Reflexions- und Kommunikationsspraxis im Lehrerkollegium dieser Schule – und ausgehend von

einer unsystematischen Anwendung von Angeboten des Pädagogischen Programms Globales Lernen (einzelne Projekte) über die Modifikation dieser Aktivitäten zur Implementation des Pädagogischen Programms (Globales Lernen als konzeptionell verankertes Element des Leitbilds der Schule und des Schulprogramms) führte.

### **Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend erkennbar, der sich zum einen in einer Expansion ausdrückt, das heißt, der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit einer Bachelor- und einer Master-Phase zu beobachten. Schließlich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation. Für die Berufsbildung gibt es bei den Institutionen der Berufsbildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Abstraktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Felder der Berufsbildungsentwicklung. Bei stärkerer Konkretion haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japanischen Regierung und von Wirtschaftsverbänden gegründete Overseas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft, die ausdrücklich darauf hinweist, sie wolle Unternehmen die Humanressourcen zum Bestehen in der Globalisierung bereit stellen.

Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbildung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinstitution ist.

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspektivischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lernangeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unterschieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wieder gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei auf ‚employability‘ zu achten. Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grundbildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabetisierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsichtlich der Institutionalisierungsformen zwischen ‚politisch heißen‘ Massenkampagnen, ‚politisch kühlen‘ flächendeckenden Angebotsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

### **Innovationen implementieren: Mit dem Orientierungsrahmen Globales Lernen in Schulen stärken?**

Im Gegensatz zu Schulentwicklungsprozessen, die sich bottom-up auf der Ebene der Einzelschule innerhalb der Organisation Schule und innerhalb eines Kollegiums einer Einzelschule ereignen, wollen KMK und BMZ mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ ebenso wie die entwicklungspolitischen NRO, die sich für Globales Lernen stark machen, Veränderungen in der schulischen Praxis von außen bewirken. Es stellt sich also die Frage, ob und wie die Aktivitäten zur Implementation des bisher eher marginalen Lernbereichs beitragen können? Wie sehen solche Konstellationen aus, in denen das Anliegen Globales Lernen in der Schule stärker zu verankern von Lehrkräften als Chance aufgefasst wird?

In Ergänzung zu der Theorieperspektive Luhmanns soll im Folgenden ein Theorieansatz zur Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Orientierungsrahmen, den Akteuren des Globalen Lernens und der Schulpraxis herangezogen werden, der anschlussfähig ist an die systemtheoretische Beschreibung des Bildungssystems, aber darüber hinaus stärker die Akteursperspektive und ihre Handlungskoordination im System in den Blick nimmt. Es geht also nun darum zu prüfen, ob die Educational Governance-Perspektive (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich in diesem Heft) zur Beantwortung der Frage nach der Implementation Globalen Lernens in der Schule hilfreich ist. Die Rezeption des politikwissenschaftlichen Governancekonzepts in der Erziehungswissenschaft reagiert auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Bildung und auf die Erfahrung, dass die hierarchische Steuerung mittels Gesetze, Verordnungen und Erlasse auch im Bildungswesen angesichts zunehmender Ausdifferenzierung den Herausforderungen immer weniger gut gewachsen ist (vgl. zum Folgenden insgesamt Kussau/Brüsemeister 2007). Der Ansatz der Educational Governance sieht die Ursache hierfür in der Tatsache, dass das traditionelle Modell der hierarchischen Steuerung die Aktivität und den Einfluss der Lehrkräfte als Steuerungssubjekte ausblendet. Die Vertreter der Educational Governance-Perspektive beschreiben Veränderungen im Bildungssystem dagegen als eine Handlungsabstimmung zwischen verschiedenen Akteuren in einem Mehrebenensystem. Der Governance-Ansatz nimmt damit die Aktivität und die Ko-Produktion durch Akteure, z.B. Lehrkräfte, explizit in den Blick. Entscheidend sind die Akteurskonstellationen, die Interdependenzen zwischen den Akteuren und die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure, die nicht nur von normativ-rechtlichen Bestimmungen sondern auch von den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig sind. Steuerung wird damit als ein komplexes, multikausales Geschehen gedacht. Der Begriff der Akteurskonstellation beschreibt Muster sozialer Ordnungsbildung, die abhängig sind von der Form der Handlungskoordination. Kussau und Brüsemeister (2007, S. 26ff.) unterscheiden dabei zwischen gegenseitiger Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Institutionalisierte Formen der Koordination zwischen Akteuren sind Hierarchien (die Beeinflussung eines Akteurs durch einen anderen mittels gezieltem Einsatz von Ressourcen), der Markt (die gegenseitige Beobachtung bei gleichzeitigem Abschätzen der eigenen Ressourcen), die Gemeinschaft (hier findet die Hand-

lungskoordination als Verhandlung zwischen den Akteuren auf der Grundlage von Beziehungen und geteilten Überzeugungen statt) und das Netzwerk (diese Handlungskoordination basiert ebenfalls auf kollektivem Handeln, das aber im Vergleich zur Gemeinschaft weniger verbindlich ist). Entscheidend für die Frage nach Steuerungsprozessen im Modell der Educational Governance ist ferner die Frage, wie die Interdependenz der Akteure gestaltet wird. Mit dem Begriff Mehrebenensystem ist ausgedrückt, dass Interdependenzen institutionalisiert sind. Kussau und Brüsemeister fassen zusammen: „Eine zentrale Fragestellung der Governanceforschung ist ... (die Frage), wie sich eine veränderte Regelungsstruktur in die Leistungsstruktur im Mehrebenensystem auswirkt. Im Schulbereich ist dies die Frage, wie systemische Steuerungsimpulse innerschulisch aufgenommen werden und welche Effekte sie für den Unterricht haben.“ (2007, S. 36) Was bedeutet das für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ und das Interesse, den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern?

Folgt man Kussau und Brüsemeister (2007) ist im Bildungssystem gegenwärtig mit Mischformen der Governance-Regime zu rechnen bzw. mit dem Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination. Dies wird im Anschluss an Altrichter und Heinrich (2006) damit begründet, dass sich im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem, z.B. mit der Einführung externer Evaluationen und ähnlicher Maßnahmen, auch das Governance-Regime von der hierarchischen zur evaluationsbasierten Steuerung hin verändere, und dass es dabei zu einer Überlagerung der ‚alten‘ und ‚neuen‘ Steuerungsinstrumente komme (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 42f.). Altrichter und Heinrich (2007) beschreiben den Prozess der zunehmenden Bedeutung der Schulautonomie seit den 1980er Jahren bis hin zur Einführung der evaluationsbasierten Steuerung mittels Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten usw. im Rahmen der Outputsteuerung. Dabei analysieren sie jeweils die vorherrschenden Formen der vertikalen und horizontalen Handlungskoordination zwischen und innerhalb der einzelnen Ebenen des Bildungssystems sowie die zunehmende Bedeutung der intermediären Akteure in diesem Prozess. Ausgangspunkt ist die vorherrschende Handlungskoordination im Schulsystem durch staatliche Inputregelungen (Lehrpläne, Gesetze, Erlasse etc.) innerhalb von Hierarchien und vorrangig durch Beeinflussung sowie Beobachtung (z.B. im Umgang der Lehrkräfte mit den Lehrplänen) (Altrichter/Heinrich 2007, S. 82ff.). Die Akteurskonstellation basiert also gleichermaßen auf der Grundlage rechtlicher Normierung wie in den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, die in dem relativ autonomen Interaktionssystem Unterricht wirksam werden. Mit der Einführung der evaluationsbasierten Steuerungsinstrumente in jüngster Zeit verändern sich die Formen der Handlungskoordination, z.B. werden durch einen möglicherweise entstehenden Konkurrenzdruck zwischen Schulen marktformige Elemente einfließen, Ziel sei aber – nach der Phase der Schulautonomie in den 1990er Jahren – die Rückkehr zu einer engeren Handlungskoordination zwischen den Ebenen (ebd.). Deutlich wird also das Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination im Schulsystem. Zwischen den Akteuren ist sie insgesamt überwiegend hierarchisch und formal institutionalisiert.

Solange autonome Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule von engagierten Lehrkräften initiiert und betrieben werden, trifft man hier allerdings auf eine Akteurskonstellation innerhalb der Schulen, die nach außen, z.B. gegenüber anderen Schulen auf Beobachtung und intern auf Verhandlung basiert (ebd.). Dies ist der Fall in Schulen, die wie die Grundschule Obervorschütz einen selbst organisierten Schulentwicklungsprozess in Gang gebracht haben. In solchen Schulen ist die von Kuper (2004) beschriebene interne Kommunikation über Unterricht zu beobachten. Wenn sich ein Kollegium wie das der Grundschule Obervorschütz entschließt, auf der Basis geteilter Wertorientierungen – z.B. hinsichtlich des Menschenbildes, das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegt – Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum zu integrieren und im Alltag umzusetzen, dann findet die Handlungskoordination verhandlungsbasiert und im Modus der Gemeinschaft statt. Interdependenzen werden nicht nur formal, hierarchisch oder rechtlich sondern im Rahmen einer von geteilten Überzeugungen und Beziehungen getragenen Schulkultur aufgefangen und in der Schulgemeinschaft gestaltet.

Für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ tritt neben die Herausforderungen, die innerhalb des Schulsystems bestehen, die speziellen Schwierigkeiten des Arbeitsfeldes Globalen Lernens. Die Akteurskonstellation ist hier auf Grund der organisatorischen Unabhängigkeit zwischen den staatlichen und kirchlichen Akteuren und den NRO und angesichts der überwiegenden Finanzierung der Arbeit im Rahmen von Projektförderung sehr viel stärker als das Schulsystem durch die Ressourcenfrage und praktisch überhaupt nicht durch rechtliche Regelungen bestimmt. Das geteilte Commitment der Akteure für entwicklungspolitische Anliegen führt auf der Grundlage einer Verhandlungskonstellation zu einer Handlungskoordination in Netzwerken bzw. Gemeinschaften. Diese wird wegen der Konkurrenz um Projektmittel eventuell um Aspekte des Marktes ergänzt, eine hierarchische Struktur wie im Schulsystem wird man aber nicht finden. Bei Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens bei der Implementation des Orientierungsrahmens ist demnach mit differentiellen Handlungslogiken zu rechnen, die die grenzüberschreitende Handlungskoordination schwierig machen werden. Insbesondere die Projektorientierung in der Arbeit von NRO, die sich aus der vorherrschenden Art und Weise der Finanzierung Globalen Lernens ergibt, steht häufig im Widerspruch zum Interesse der Lehrkräfte an funktionierendem Unterricht, der die Schüler/-innen erreicht und ihr Lernen fördert. Während also die NRO an zeitlich befristeten Aktivitäten mit vorzeigbarem Ergebnis interessiert sind, haben Lehrkräfte eher eine Orientierung an langfristigen und systematischen Lernprozessen im Fachunterricht, die nicht immer mit spektakulären Aktionen oder fächerübergreifenden Projekten einhergehen müssen.

Wie kann also die Stärkung Globalen Lernens in Schulen mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ angesichts differenter Handlungslogiken gelingen? Denkbar sind Grenzüberschreitungen im Rahmen einer ‚symbiotischen Implementationsstrategie‘ (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). In einem solchen Implementationskonzept partizipieren alle Beteiligten an dem Prozess. Das könnte zum Beispiel so aussehen:

Eine kleine Zahl von Schulen würde sich an einem Modellprojekt zur Implementation des Orientierungsrahmens beteiligen. Nach dem Vorbild von SINUS (vgl. Ostermeier 2004; Hertrampf 2003) und anderen ähnlich strukturierten Implementationsprojekten (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Zeitler/Asbrand/Pöhlmann 2009) würden sie ein Schulnetzwerk bilden, an dem im Fall der Implementation Globalen Lernens in Schulen auch regional und/oder fachlich relevante NRO beteiligt wären. Die Lehrkräfte dieser Schulen würden sich an der Entwicklungsaufgabe beteiligen, Konzepte für Globales Lernen in Schule und Unterricht zu entwickeln. Hierfür würden die Schulen Ressourcen erhalten, z.B. Entlastungsstunden. Ferner würden sie Unterstützung erhalten durch eine wissenschaftliche Begleitung und passgenaue Fortbildungs- und Materialangebote. Die Auswahl der Schulen richtet sich nach dem Interesse des Kollegiums, innovative Konzepte Globalen Lernens entwickeln und erproben zu wollen. Denn bereits existierendes Interesse am Globalen Lernen unter den Lehrkräften macht die Entwicklung einer internen Kommunikation in der Schule über Globales Lernen wahrscheinlicher, die ihrerseits als Voraussetzung für Entwicklungsprozesse gelten kann (s.o.). Außerdem würden die Lehrkräfte ihre praktischen Erfahrungen, die sie bereits in der Unterrichtspraxis Globalen Lernens gewonnen haben, in den Prozess einbringen. Ein solches Projekt würde vermutlich weitgehend auf der Grundlage einer Verhandlungskoordination funktionieren und zwar sowohl innerhalb der Schulen, die sich an dem Entwicklungsprozess beteiligen wie zwischen den Akteuren. In einem solchen Projekt würden unterschiedliche Ressourcen gezielt genutzt, z.B. die Kompetenz der Lehrkräfte Unterricht und Schulleben zu gestalten, das Interesse der engagierten Einzelpersonen unter den Lehrkräften, die Erkenntnisse aus der Forschung, die die wissenschaftliche Begleitung einbringen würde, und das entwicklungspolitische Know-how der NRO. Durch den Austausch in einem Netzwerk, welcher selbstverständlich einer entsprechenden Koordination bedarf, erfahren die Akteure voneinander, was die Bedarfe des jeweils anderen sind. So können beispielsweise Materialien und Angebote von NRO auf die Erfordernisse des schulischen Fachunterrichts abgestimmt werden (vgl. den Beitrag von Möller in diesem Heft) und Lehrkräfte erfahren von Aktivitäten lokaler oder regionaler entwicklungspolitischer Initiativen, die als außerschulische Lernorte genutzt werden können.

Diese kurze Skizze macht deutlich, dass ein solches Projekt nur gelingt, wenn sich alle Akteure (die einzelnen Lehrkräfte, die Einzelschulen, die Bildungsadministration bzw. Kultusministerien und die staatlichen und nicht staatlichen entwicklungspolitischen Akteure) daran gemeinsam beteiligen. Dabei müssten Formen der vertikalen und der horizontalen grenzüberschreitenden Handlungskoordination (Kussau/Brüsemeyer 2007) realisiert werden, Prozesse die nicht einfach aber möglich sind. Verabschieden muss man sich allerdings – jedenfalls angesichts begrenzter finanzieller Ressourcen – sicherlich von der Vorstellung, Globales Lernen könne ohne weiteres Zutun mit Hilfe des Orientierungsrahmens in der Breite schulischer Praxis implementiert werden. Eine Frage, die häufig nicht gestellt bzw. nicht ernsthaft beantwortet wird ist die, wie die Innovation Anschlussfähigkeit für die Lehrkräfte gewinnt, die sie umsetzen sollen. Im Hinblick auf die

Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ stellt sich diese Frage besonders dringend, da hier ein bisher randständiger Lernbereich in der schulischen Praxis Verbreitung finden soll. Die Stärke der Governance-Perspektive besteht darin, dass sie die Relevanz der Ressourcenfrage und die Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung schulischer Innovationen deutlich macht. Weshalb sollten sich Lehrkräfte an einer Entwicklungsaufgabe beteiligen, die für sie in jedem Fall zusätzliche Arbeit bedeutet? Die Anerkennung für die geleistete Arbeit der Lehrkräfte darf deshalb nicht nur Gegenstand von Sonntagsreden sein, wenn Schule tatsächlich verändert werden soll. Andernfalls drängt sich der Verdacht auf, dass das Reden über Innovationen im Schulbereich doch nur wie von Luhmann angenommen der Respezifikation der pädagogischen Absicht und dem Umgang mit der Inkonsistenz von pädagogischen Ideen und pädagogischer Praxis dient (vgl. Luhmann 2002, 142ff.).

### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auf dem überarbeiteten Manuskript meiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen im Februar 2007. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dass die in diesem Beitrag entfalteten theoretischen Überlegungen zur Implementation von Innovationen im Schulbereich nicht losgelöst sind von Erkenntnissen aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Implementation der KMK-Bildungsstandards in Schulen, an dem ich gemeinsam mit Claudia Pöhlmann, Jenny Frenzel, Sigrid Zeitler (alle IQB Berlin), Hans Anand Pant (Freie Universität Berlin) und Nina Heller (Universität Göttingen) beteiligt bin. Einsichten aus den empirischen Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften über die Implementationsprozesse an ihrer Schule aus diesem Forschungsprojekt bilden den Hintergrund für die theoretischen Analysen dieses Beitrags. Insbesondere Sigrid Zeitler und Nina Heller, aber auch Susanne Timm und Lydia Wettstädt danke ich für wertvolle Denkanstöße, die die Erarbeitung dieses Beitrags bereichert haben.
- 2 Zum Beispiel bei der sehr gut besuchten Fachtagung zur Umsetzung des Orientierungsrahmens, die von InWEnt am 3.–4. März 2008 in Bonn veranstaltet wurde.
- 3 Anzumerken ist allerdings, dass die Autorin selbst zu den erwähnten Einzelpersonen gehört, die im Bildungssystem arbeiten, aber persönlich durch ihre Sozialisation und ihre Erfahrungen im NRO-Kontext geprägt sind.
- 4 Vgl. auch im Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards durch die KMK: Zeitler in Vorb.

### Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Brohm, M./Holtappels, H.-G. (Hg.): Evaluation im Bildungswesen, S. 51–64.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 1, S. 2–6. (a)
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36. (b)
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. – Schwalbach/Taunus, S. 469–484.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, H. 3, S. 196–214.
- Hertrampf, M. (2003): BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876–903.

Klinger, U. (Hg.) (im Druck): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf.

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

Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 163–173.

Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 122–151.

Kussau, J./Brüsemeyer, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Versuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS). Münster/New York/München/Berlin.

Rauin, U./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim/München, S. 377–414.

Rauin, U./Vollstädt, W./Höbmann, K./Tillmann, K.-J. (1996): Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 88, H. 1, S. 66–80.

Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, Beiheft 2003, S. 194–214.

Zeitler, S.: Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Humboldt-Universität zu Berlin. Dissertation in Vorb.

Zeitler, S./Asbrand, B./Pöhlmann, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in Fachkonferenzen. In: Maag Merki, K. (Hg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze, S. 14–25.

### Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Harald Kleem

## Schulpartnerschaften: Illusionen, Hoffnungen, Wirklichkeiten

### Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden Nord-Süd-Partnerschaften im Kontext von Schule untersucht und Barrieren wie Perspektiven bearbeitet, die teils schulspezifisch und teils dem entwicklungs-politischen Arbeitsfeld zu eigen sind.

### Abstract:

In this article the conditions, chances and barriers of North-South-Partnerships in the context of school are described. The specific characteristics are located in school itself as well as in the field of development aid policy.

Entwicklungszusammenarbeit setzt auf Partnerschaft. Auf diesen Zug versuchen seit Jahren bundesweit Schulen aufzuspringen. Sie nennen es Schulpartnerschaft und meinen die Zusammenarbeit von Schulen mit Partnerschulen in Ländern des Südens. Nord-Süd-Schulpartnerschaften orientieren sich rhetorisch an europäischen Partnerschaften. Diese erhalten – wenn es ein Partnerprojekt in einem EU-Land ist – Assistenz von verschiedenen in der Regel regionalen Büros, die diese Kooperationen stiften, teils finanzieren und begleiten. Diese europäischen Schulpartnerschaften sind meist zeitlich begrenzt und an Themen bzw. an Möglichkeiten des Schüleraustausches orientiert. Aber Nord-Süd-Schulpartnerschaften? Sind sie vergleichbar, sind es wirklich Partnerschaften? Mit dem Beitrag wird versucht, Anspruch und Wirklichkeit zu skizzieren.

Die Thesen: Nord-Süd-Schulpartnerschaften ...

... sind eine exzellente Idee.

... sind meist nicht wirklich partnerschaftlich.

... brauchen Begleitung, andere Schulen, enge Kooperationen mit Nichtregierungsorganisationen (NRO) und eine bessere Positionierung.

### Schule

Zunächst die Idee: Vor dem Hintergrund des bundesweiten Schulalltages mit 15 verschiedenen Unterrichtsfächern, Vormittagen im 45-Minuten-Takt, einer Stofforientierung, nicht einer Kompetenzorientierung und der ‚Verbannung‘ von aktuellen Themen aus den Lehrplänen des Alltags ist alles zu begrüßen, was die Globalisierung und Vitalisierung des Unterrichtes fördert. Der Unterricht ist durch lange Traditionen darauf ausgerichtet, in den Grundschulen weniger, in der gymnasialen Oberstufe stärker, Phänomene zu isolieren, fachwissenschaftlich zu didaktisieren und auf unterrichtskompatible Happen zu reduzieren. Das führt dazu, dass Schüler selten erleben, dass

Unterricht etwas mit ihrem Leben und Erleben zu tun hat. Noch weniger erkennen sie in irgendeiner Weise den Impuls, dass Unterricht zur Gestaltung ihres Lebens, noch weniger der Lebenswirklichkeiten im größeren Kontext anregt oder dafür relevant ist. Noch stärker gilt dies natürlich für Alltagswelten von Menschen in entfernten Kontinenten. Das schließt nicht aus, dass von Zeit zu Zeit Betroffenheit entsteht: Unterricht über andere Lebenswelten ist manchmal auch schockierend. Diese Schockwirkung hat aber die gleiche Halbwertszeit wie die Religiosität im Religionsunterricht: 45 Minuten. Diese (begrenzte) Wirksamkeit ist Ergebnis einer Konditionierung durch Schule und Medien, die in unterhaltsamen und verdaulichen Häppchen Wirklichkeit zwischen Illusion, Entertainment und Werbung einstreut. Ergebnis ist ein Tagescocktail von Informiertheit und guter Laune, der aber de facto nicht zu einer Gestaltung der Lebenswirklichkeiten führt. Wer kann schon eine tägliche Kastration von Motivation und Handlungsbereitschaft ertragen, wer behält bei diesem Mix in Medien und Schule den Überblick? Ergebnis ist bei den Schülern mit zunehmendem Alter einer Art ‚innere Emigration‘, seltener die offene Rebellion. Schule und Unterricht werden ertragen. Unter der Bank und in den Pausen findet soziales Lernen statt, der heimliche Lehrplan ist wirksam: Schule belehrt, Lernen findet an anderen Orten statt. Ertragen wird dies ohne Revolution, weil diese Gesellschaft Chancen nach Schulabschlüssen und Noten vergibt, nicht etwa nach Kompetenzen wie Gestaltungsfähigkeit, Persönlichkeit oder beispielsweise Kommunikationsfähigkeit. Randbemerkung: Eine stille Rebellion dagegen ist in der Elternschaft (vgl. [www.bildungslueckengegner.de](http://www.bildungslueckengegner.de)) und bei Bildungsrebellern, wie z.B. Otto Herz ([www.otto-herz.de](http://www.otto-herz.de)) und Reinhard Kahl ([www.adz-netzwerk.de](http://www.adz-netzwerk.de)) zu beobachten. Dass die Tendenz in Richtung grundsätzlicher Veränderung geht, ist m.E. an dem Tenor einer rapide steigenden Zahl von Talk-Shows zum Thema Bildung und zuletzt an dem Ratlosigkeit hinterlassenden Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz zu beobachten. Soweit der grob vereinfachte Hintergrund der Schulwirklichkeit in den 44.000 Schulen in Deutschland – bewusst interessante und intelligente Flagship-Schulen ausklammernd.

### Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Die Idee: Schulen im Norden arbeiten zusammen mit Schulen in Ländern Osteuropas, Lateinamerikas, Afrikas und Asiens. Beim Begriff wird zunächst nicht scharf getrennt, ob es Kooperationen mit ggf. Eliteschulen in Moskau, Kairo, Kapstadt oder Sao Paulo oder Mumbay sind oder ob es Kooperationen

mit Missionsschulen in der Steppe Kenias, im trockenen Nordosten Brasiliens oder im Flussdelta Bangladeshs sind. Wenig sortiert ist auch die Analyse, ob nicht eine innereuropäische Kooperation mit einer Schule in einem bosnischen Dorf oder im spanischen Almeria sehr ähnlich wäre. Dies ist aber nicht Gegenstand dieses Artikels. Gehen wir davon aus, dass es Spezifika gibt in Nord-Süd-Schulpartnerschaften und versuchen wir die Ressourcen für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit darin zu entdecken. Was bieten nun Schulpartnerschaften mit Schulen in den ärmeren Ländern des Ostens und Südens im Kontext entwicklungsbezogener Bildungsarbeit?

*Vitalisierung:* In erster Linie sind sie der ideale Zugang zur Komplexität von Lebenswelten der Menschen des Südens. Schulpartnerschaften ermöglichen über Begegnung oder Medien das Entdecken der fern vom Klischee immer besonderen Wirklichkeit der Menschen. So wird für Lernende das Interesse an den Fakten und Bedingungsgeflechten erst möglich: Der Mensch steht im Mittelpunkt und nicht ein abstraktes statistisches Mittel: Krieg, Armut, Reichtum, Gesundheit, Glück erhalten ein Gesicht, haben einen Vornamen. Dies wiederum ermöglicht aus der Sicht des Nordens die Perspektive des Südens temporär einzunehmen. Ohne diese Grundlage, ohne Entwicklung einer veränderten Perspektive ist Lernen über und für eine Nachhaltige Entwicklung nicht möglich.

*Erlebnissräume:* Schulpartnerschaften ermöglichen darüber hinaus das Erleben von Veränderung oder Stagnation im Süden oder die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit von Handlung, Denken und Fühlen im Norden in Bezug auf Gerechtigkeit, Frieden und Gesundheit. Erlebnissräume zur Einsicht in andere kulturelle Bedingungen, Kommunikations- und Handlungsformen werden konkret möglich und ggf. für den Unterricht relevant.

*Lernanreize:* Das Unerklärliche rückt nahe: Warum ist die Wirklichkeit dort und hier so anders, so ähnlich? Warum bewegt sich dort etwas oder gar nichts? Warum verstehe ich dies oder jenes nicht oder meine Partner mich nicht trotz ggf. gemeinsamer Sprachen?

*Kommunikationsanreize:* Fragen müssen gestellt werden. Moderne Medien werden relevant zur Kommunikation mit Sinn, Fremdsprachen erhalten Relevanz und Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks können völlig neuen Sinn bekommen. Hintergründe werden erforscht und/oder erfragt.

*Gestaltungskompetenz:* Schulpartnerschaften ermöglichen am konkreten Beispiel der Menschen oder der Lebensbedingungen in den Partnerschulen von A und B das Entdecken der Notwendigkeit und der Möglichkeit von Veränderung. Nein, nicht nur im Süden: Die unterrichtliche Aufarbeitung der besonderen Bedingungen auf beiden Seiten kann z.B. die Notwendigkeit einer Korrespondenz mit einem deutschen Politiker über Handelschranken, einer deutschen Firma über Arbeitsbedingungen im Zweigwerk im Süden oder die Kommunikation mit dem Nachbarn über dessen Kaufverhalten motivieren, denn Möglichkeiten der Veränderung und ihrer Wirkung sind konkret wahrnehmbar. Der Fokus rückt von Veränderungen im Süden zwischen die Länder. Wenn folgende Dinge anders würden, würden folgende positive Effekte erreicht. Die gerne geübte Geste des Geldspendens von ganzen Schulen durch Aktionstage – die in der Notfallhilfe immer eine

Berechtigung hat – wird ergänzt durch die Möglichkeit Beiträge zur Verbesserung von Rahmenbedingungen zu leisten. Reflexion führt zu Aktion.

*Bindung:* Wer im Rahmen einer solchen Nord-Süd-Schulpartnerschaften jemals aktiv war, weiß, dass diese Kooperation zwischen Nord und Süd zu einer längerfristigen Bindung an Personen, an Lebenswelten und Kulturen führt. Das Thema ‚Nachhaltiger Entwicklung‘ ist dann völlig anders verankert in den Herzen und Köpfen als nach einer Unterrichtseinheit ‚Armut‘ – nachhaltig sozusagen.

Aber realistisch gesehen: Wo gibt es diese Art der Nord-Süd-Schulpartnerschaften? Betrachten wir skizzenhaft die Kooperationen:

### Typ 1: Notfallhilfe und Ablasshandel:

Das Gymnasium A unterstützt den Bau von Schulen im Nordosten von Brasilien. Brasilien wird reduziert auf Armut und indigene Exotik. Durch Kunstbasare und Benefizkonzerte mit klassischer Musik wird Geld eingeworben und ergänzt durch private Spenden der wohlhabenderen Eltern. Das Geld wird gespendet und verwaltet von einer Missionsstation. Alle fünf Jahre fährt der Kunstlehrer Herr F. nach Brasilien, macht Bilder vom nächsten Schulneubau, lässt sich ein Kanu von Indios schenken und erhält in Deutschland das Bundesverdienstkreuz. Die Kleinstadt, in der die Schule arbeitet, hat am Ortsschild einen Zusatz: verschwistert mit NN. Brasilianer kommen nicht vor, sie haben keinen Namen und kennen nicht die Kleinstadt, in der eine Firma Windkraftanlagen für Brasilien produziert.

Die Realschule B in der Landeshauptstadt hat nach der Tsunami-Katastrophe beschlossen, in Sri Lanka zu helfen. Ein Lehrer und sieben Schüler/-innen fliegen wenige Wochen später bekleidet mit einem T-Shirt mit der Aufschrift „Wir helfen“ und 50.000 Euro im Koffer nach Sri Lanka und entscheiden sich für den Wiederaufbau eines Waisenhauses, dessen Architektur sie durch deutsche Hygienestandards verbessern.

In beiden Schulen ändert sich kein Unterrichtsinhalt oder -ablauf, kein Aspekt des Schulprogrammes. Keine Fachkonferenz beschäftigt sich mit der ‚Kooperation‘, Schüler/-innen sind nicht in der Planungsgruppe und Eltern werden zu Spendern degradiert. Im Beispiel A ist Kunstlehrer F. engagiert über 20 Jahre. Kürzlich verstarb er, mit ihm das Projekt. Im Projekt B sind die gereisten Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 entlassen und die Bilder der Reise zieren den Flur zum Lehrerzimmer.

### Typ 2: Politik im Separee

Die Gesamtschule C hat eine Nicaragua-AG seit Jahren. Die Alt-Sechziger, mittlerweile Mitte 50, hatten die Initiative ergriffen. Jedes Jahr fahren ein Lehrer und ein Schüler in den Sommerferien nach Nicaragua. Die Schule ist stolz auf ihre Schulpartnerschaft. In der AG arbeiten ca. zehn Schüler/-innen und vier Lehrer aktiv mit: Sie gestalten und aktualisieren die Fotoausstellung in der Aula und betreiben einen Eine-Welt-Laden mit Kaffee und Kunsthandwerk. Man trägt gerne Che Guevara-T-Shirts, geht zu Konzerten der Buena-Vista-Kulturszene. Der Erlös des Sommerfestes geht zu 50% nach Nicaragua. Seit zwei Jahren sind Ex-Schüler als Zivildienstleistende in Nicaragua im Projekt. Auch in dieser Schule ändert sich kein Unterrichtsinhalt oder -ablauf, kein Aspekt des Schul-

programmes. Keine Fachkonferenz beschäftigt sich mit der ‚Kooperation‘. Doch die AG ist aktiv dabei, ihre Mitglieder fahren zu Seminaren von Attac, die Angebote von fair gehandelten Produkten in der Supermarktkette wird scharf kritisiert, werden doch „falsche Standards vorgetäuscht“. 14 aktive als Exoten unter 1200 Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern der Schule.

### Typ 3: Internet-Community mit Eitelkeiten

Die Gesamtschule D hat Fördergelder bekommen und wird zusammen mit der Fachkonferenz Französisch ein Internetportal einrichten zur Korrespondenz mit der Partnerschule nahe Dakar im Senegal. Im Stil europäischer Schulpartnerschaften will man sich auf Themen einigen und diese mit den Partnern kommunizieren. Es gibt auch Geld für Computer im Senegal. Man war noch nie dort, aber ein Verein garantiert die Korrektheit der Mittelverwendung. Das Projekt läuft mit einem Oberstufenkurs und drei Themen (Islam, Umweltschutz und Rallye, Musik) exakt ein Jahr, dann werden in der Schule im Senegal zwei Computer gestohlen. Stromausfälle verhindern verlässliche Chats und nach einer Wahl beschließt der regionale Bürgermeister im Senegal die Auswechslung des Schulleiters. Der Raum wird verschlossen. In Deutschland sind die Fördergelder versiegt und der kooperierende Verein konzentriert sich auf die Betreuung senegalesischer Studenten in der Stadt.

### Typ 4: Sozialtourismus

Das Gymnasium in X lädt ein zur Exkursion nach Peru: Kostet 1.300 € und schließt – entsprechend der PISA-Studie – durch Schulform und Kosten garantiert diejenigen aus, die nachher als Risikogruppe tituiert werden: Arbeiterkinder. Die Elite fährt und trifft auf Elite und/oder soziales Elend. Man reist umher, lässt sich übersetzen und erklären und ist sicher, bei nächster sich bietender Gelegenheit ein Auslandsjahr in einem der besichtigten Projekte zu absolvieren. Die Gruppe kommt informiert und motiviert zurück und findet keine Strukturen, in die die neuen Energien der bürgerlichen Kinder eingebracht werden können. Im extremen Fall wird Geld für einen Gegenbesuch zusammengeschnorrt, bei den Behörden unterschrieben, dass man die Rückkehr der Gäste in die Armutsländer garantiert. Man schließt Freundschaften und vielleicht landet der eine oder andere tatsächlich mal im ASA-Programm. Aber Schule mit dem Anspruch auf programmatische Standards ist das nicht.

So ließen sich weitere Nord-Süd-Schulpartnerschaften schildern: Gemeinsam ist den wenigen, überhaupt existierenden Kooperationen der Enthusiasmus, den Süden entdecken zu wollen und etwas zu tun. Sie sind gut gemeint, aber angesichts der schulischen Strukturen und der sonstigen Rahmenbedingungen zu Improvisationen und Halbheiten gezwungen. Und sie spiegeln die Klassiker der Nordperspektive wieder, die Meinung der Bevölkerung, der Politik, der Bildungslandschaft. Warum auch sollten Schulen besser sein, als die Nord-Süd-Beziehungen der Länder und der Regierungen?

*Unerfahrenheit:* Ehrlich gesagt: Welche Lehrerin, welcher Lehrer ist vorbereitet auf die Herausforderungen einer entwicklungsbezogenen Nord-Süd-Kooperation? Ein Lehrstudium sichert wohl die Voraussetzungen im Umgang mit Menschen, bereitet auf Kommunikationsprobleme vor. Aber

das Arm-Reich-Gefälle zu stemmen, kulturelle und religiöse Welten miteinander zu verbinden, Veränderungsassistenten zu leisten: Das sind Überforderungen für die meisten, die in der Regel in ihrem Leben nur Schule kennengelernt haben (Schule – Uni – Schule), die fremde Länder nur vom Reisen und Veränderungen nur in homöopathischen Dosen kennen. Wohl der Schule, die Lehrerinnen und Lehrer hat, die im Auslandsschuldienst waren, mit den Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit wie DED oder GTZ unterwegs waren, selbst eine Migrationsgeschichte haben und/oder aus politischen Bewegungen kommen.

*Fehlende strukturelle Einbindung in Unterricht und Schulprogramm:* Schulprogramme sind Pflicht in den meisten Bundesländern. Lehrpläne haben sich zu Rahmenrichtlinien und curricularen Rahmenplänen entwickelt. Geblieben sind die alten Strukturen, nur wenige Schulen haben es verstanden, dass ihnen nun mehr Freiheit gegeben wurde, wie sie die Ziele, die geforderten Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern erreichen. Ähnlich ging man mit den Schulprogrammen um: Die Möglichkeit, der einzelnen Schule einen Charakter, etwas Unverwechselbares zu geben, wurde vertan mit dem Abschreiben von Formeln, die fast überall gelten könnten. Die Einbindung einer Nord-Süd-Kooperation in Fachcurricula oder in das Schulprogramm hat wohl kaum eine Schule bisher explizit festgeschrieben.

*Helferperspektive:* Aus Sicht des Nordens gelten im Süden nahezu überall die drei Ks: Kriege, Korruption und Katastrophen. Zwischen Ignoranz und Mitleid bleiben den meisten wenig Alternativen. Also versucht man mitleidig, dem Südpartner zu helfen: beim Aufbau der Schule, der Ausstattung, der Internet-Anschlüsse; beim Finanzieren der Mittagsverpflegung, der Schulkleidung, der Materialien. Vielleicht sind es auch ein Kinderheim, eine Solaranlage oder ein Brunnen. In 90 von 100 Fällen fließt Geld. Nicht, dass man missversteht: Für sinnvolle Dinge und mit ehrlich gemeinter Solidarität hat diese Spende sogar motivationale Effekte in der eigenen Lerngruppe. Aber aufgebaut wird die Falle, in die man hineintappt und die nachher Schmerz produziert. Immer wieder wird das Bild produziert von denen, die geben und denen, die nehmen. Und wehe, der Partner fragt nach Dingen, die der Nordpartner nicht für wichtig hält. Wehe, der Südpartner verwendet die Mittel ‚eigenmächtig‘ anders als geplant oder kommuniziert. Die Veränderungen in der Entwicklungszusammenarbeit sind in den Köpfen der Menschen selten angekommen: So wäre es richtig: „Gebt uns nichts, nehmt uns weniger“.

*Geldmangel:* Permanent wird gerungen um Geld: Zur Beschaffung von Geld für die Südpartner, zur Beschaffung von Mitteln für Begegnungsreisen. Ein hoffnungsloses Ringen, vor allem dann, wenn echte Reversibilität angestrebt wird: Mittel für Begegnungen sind schwer zu bekommen, meist auch nur einmalig. Außerdem werden von den Förderern sinnvolle Auflagen gemacht, die Schulen meist nicht einhalten können: Gruppengröße, Reverse-Programme, Dauer und Verbote, zu Spenderprojekten zu reisen.

*Exotik in der Community:* Der Applaus ist spärlich, die Resonanz nur beim Sponsored Walk groß. Ansonsten bleibt das Projekt der Nord-Süd-Schulpartnerschaft das, was es ist: ein Exot im Alltag. Die mit der bunten Feder am Hut finden den Zugang nicht zu den Eltern, zu den Politikern, zu den Verei-



nen: Nord-Süd-Kooperationen sind meist schlecht positioniert und kommuniziert. Deshalb blökt es ihnen entgegen: Auch bei uns gibt es Probleme, herrscht Armut, gibt es zu tun. Stimmt ja. Aber in der feinen Aufteilung der Szenen in Deutschland konkurrieren um die Aufmerksamkeit eben die Handlungsfelder lokal, global und sozial, ökologisch, ökonomisch und politisch. Das Motto „Act locally, think globally“ ist nicht wirklich verstanden worden.

*Ziellosigkeit:* Letztlich fragt keiner danach: Wozu? Deshalb sind die Akteure selten drauf vorbereitet die Frage nach dem Sinn sinnvoll zu beantworten. Wohl dem, der beim Fundraising in die kritischen Fänge von Förderorganisationen wie ENSA oder EED gerät. Da heißt es nachdenken und Ziele formulieren. Übrigens: Selten stellt man dem Südpartner die Frage, was er/sie denn außer Geld von der Kooperation erwartet. Etwa ein neues Bild vom Norden? Und wie und von wem wird das vermittelt? Von den gereisten Lehrern, von den Weltwärts-Freiwilligen? Welcher Südpartner findet eine neue Perspektive auf den Norden und agiert lokal und politisch, klagt am Ende ein anderes Engagement für neue Welthandelsabkommen ein?

### Das geht immer:

*Kooperationen:* Schulen beginnen keine eigenen Nord-Süd-Kooperationen. Sie docken an qualitativ entwickelte Projekte an, seien es Projektpartnerschaften von GTZ, DED, NRO oder Kirchen, seien es elabourierte Bildungskooperationen von Bundesländern, Volkshochschulen, Nachbarschulen oder beispielsweise der UNESCO-Projekt-Schulen. Das entlastet von der Aufgabe der Projektfindung, erleichtert Kommunikation und hilft Missverständnisse zu vermeiden. Die Kooperation mit lokalen außerschulischen NROs oder staatlichen oder kirchlichen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sichert ein Coaching und zumindest das Zurückbleiben hinter den gesellschaftlichen Standards.

*Integration:* Ein Nord-Süd-Projekt ist ein Prozess und ist schwer in der Entwicklung vorauszusehen. Dennoch helfen die Formulierung von Zielen, das Schließen von Kooperationsverträgen und die klare Integration der Ziele (ggf. nicht der Partner) in das Schulprogramm, in schulische Curricula, in Fachcurricula bei der Schaffung von Planungsstrukturen, bei der Beschaffung von Ressourcen und bei der Verbreitung der Lernergebnisse in der schulischen und außerschulischen Community.



*Trinationale Begegnung in Mauá, Brasilien 2008 (Foto: © Harald Kleem)*

Ein böser Verriss, fürwahr. Noch schlimmer deshalb, weil man annehmen sollte, dass diese Exoten, die überhaupt in der Nord-Süd-Zusammenarbeit aktiv sind, gestützt werden müssten. Aber ehrlich gesagt ist manchmal keine Kooperation besser als eine, die die Klischees mit vermeintlich authentischen Erfahrungen bestätigt. Das gilt für Nord und Süd. Dennoch: Eine bessere Welt ist möglich. Und natürlich sind auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften möglich, die die aufgezeigten Fehler zu vermeiden versuchen. Deshalb hier schlussendlich einige Hinweise auf das, was überall und jetzt geht und auf das, was ginge, würden bessere Rahmenbedingungen bestehen:

*Netzwerke:* Solange diese Kooperationen rar sind, müssen die Schulen auf der Suche nach vergleichbaren Projekten sein, Seminare besuchen und Netzwerke pflegen. So stützt man sich gegenseitig, schafft neue Zugänge und neue ‚Freunde‘ der Arbeit.

*Begegnungscurriculum:* Schulen müssen erarbeiten, wer warum und wie oft und in wessen Auftrag wen besucht. Zwar gibt es wenig vergleichende Erkenntnisse über die Rolle von Begegnungen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften, dennoch ist das Treffen mit den Partnern ein wichtiger Baustein im Ringen um Verständnis. Aber wer zu wem reist und welche Kosten für

wen dabei entstehen, das sind zentrale Fragen, wie oben geschildert wurde.

*Ganztagskultur:* Die Komplexität von Nord-Süd-Schulpartnerschaften ist beim besten Willen nicht in Fachcurricula allein zu erfassen. Die Steuerungsgruppe einer solchen Kooperation sollte aus Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Vertreterinnen und Vertretern von NRO bestehen und genau wie eine aktive AG zur Kooperation ähnlich Zeit haben jenseits der 45-Minuten-Shredder. Die Einbindung in die schulische Projektkultur und in den wachsenden Ganztagsbereich ist ähnlich wichtig wie in die Fachcurricula.

### **Das könnte mit geringem Mehraufwand gehen:**

Schaffung von Nord-Süd-Themen- und Projektklinien: Ähnlich den europäischen Kooperationen sollten Nord-Süd-Schulpartnerschaften gemeinsame Rahmenthemen festlegen, die von beiden Seiten in ein bis drei Jahren zu bearbeiten sind.

*Profilklassen „Planet Earth“:* Mittlerweile gibt es Anfänge zur Öffnung der Schullandschaft und des Wettbewerbes der Schwerpunktsetzung. Warum dieses nicht fortsetzen und in einer Schule Profilklassen anbieten: Eltern entscheiden über die Anmeldung und die Schule hat die Möglichkeit eine Botschafterklasse aufzubauen, deren vorderste Aufgabe das Erkunden und Weitergeben der Erkundungsergebnisse ist. Die Chance einer nachhaltigen und intensiven Kooperation steigt damit.

*Lokale Handlungsfelder:* Was bedeuten die Erkenntnisse aus dem Süden für die Personen in ihrem eigentlichen Handlungsfeld vor Ort? Gibt es Konsequenzen oder nur theoretische Erkenntnisse? Diese Handlungsbereitschaft ist eine gute Voraussetzung, braucht aber eine gute Einbindung des Projektes, besser noch der Schule in Stadtteil- und Kommunalstrukturen. Wer die lokalen Akteure aus Wirtschaft, Politik, Soziales, Kultur und Bildung kennt, kann das Klavier der Einflussnahme spielen: Andere Konsumangebote, ökologische Standards, Bildungsangebote, Schwerpunktsetzung usw. Ein Versuch ist es wert.

### **Das verlangt Kraft:**

*Bilaterale Nord-Süd-Schulpartnerschaften* sind gut, aber hinter dem Erkenntnisstandard, dass bilaterale Kooperationen im Bildungsbereich das Risiko bergen, mittelfristig den Perspektivwechsel zu verlernen. Europäische Kooperationen sind mehrheitlich trilateral. Das Risiko vorhandene Klischees ab einem gewissen Punkt zu reproduzieren, sinkt damit.

*Wechselnde Partner:* Ein Pool von Nord- und Südpartnern würde es ermöglichen sich thematische Partner auf Zeit einzuladen und ein bestimmtes Projekt zu bearbeiten. Das setzt eine Vermittlungsbörse und gute Begleitung voraus.

### **Das verlangt Einsichten bei den Kultusministerien und/oder dem BMZ:**

*Service:* Es bedarf unterstützender Strukturen für Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Ein Ziel müsste die Einbeziehung von zunächst 10% der Schulen sein: rund 4.000 Projekte, das ist eine Menge. Diese brauchen Anschubfinanzierung, Beratung und Vermittlung. Servicestellen angebunden an vorhandene Strukturen der Beratung sind notwendig. Es gibt Regionale Umweltzentren, warum fordert niemand Regionale Entwicklungszentren? Die Idee, dass einzelne Bundesländer Länder-

schwerpunkte setzen, erleichtert die Koordination und die Partnerfindung im Süden. Kooperationsabkommen mit zuständigen Behörden und NRO im Süden sind diplomatisch ggf. schwierig einzufädeln, könnten aber sehr hilfreich sein.

*Partizipation:* An vielen Stellen wurde aufgezeigt, dass Bildung, die Demokratie fördern soll, auch demokratisch, d.h. partizipativ angelegt sein muss. Die Einbeziehung aller Akteure an verschiedenen Stellen der Nord-Süd-Kooperation muss angestrebt werden. Mir liegt besonders die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen am Herzen: Der Aufbau von Peer-Leader-Strukturen, also Netzwerken von jungen ‚Multiplikatoren‘ der Nord-Süd-Schulpartnerschaften schafft intensivere Zugänge zur Zielgruppe und einen Kern von wirklichen Akteuren.

### **Bitten:**

Letzte Bemerkungen: Die Umweltbewegung hat viel erreicht in den letzten zwanzig Jahren, auch im Bildungsbereich. Die Szene der Globalen jedoch hat mit der Positionierung der Themen Nachhaltige Entwicklung und Nord-Süd-Kooperation nicht mit dem Tempo der Globalisierung Schritt gehalten: In den Schulen hat sich nicht viel getan. Deshalb meine Bitten:

*An die ‚Globalen‘:* Bitte etwas mehr Innovation, etwas mehr Marketing, etwas mehr Mut und etwas mehr Aktion.

*An die ‚Entscheider‘ im Bildungsbereich:* Bitte etwas mehr Globalisierung der Schulen, deutlich mehr Öffnung, etwas weniger ‚Heimatschutz‘ und Folklore.

*An die ‚Nordpraktiker‘ im Bildungsbereich:* Bitte etwas mehr Bescheidenheit: nicht Prediger braucht das Land, mehr Moderatoren und Vernetzer sehr wohl: mehr Mut.

*An die ‚Südpraktiker‘:* Bitte etwas mehr Mut zur Bildungsinnovation und wartet nicht auf einen Lottogewinn aus dem Norden, aber schaut mal, dass ihr nicht die Nord-Bildungsstrukturen schlecht kopiert.

*An die NRO:* Etwas mehr Blick über die Fair-Trade-Ladentheke, etwas mehr Mut und Tempo, die Probleme wachsen schneller als ihr Tee verkaufen könnt.

Am Ende: Wie wäre es denn mit einer reisenden Schule, deren Schiff auf den Weltmeeren fährt und an den Häfen neue Delegationen aufnimmt, alte absetzt, ankert und fährt. Ein Patternoster der internationalen Bildungsk Kooperation. Vermutlich gibt es nichts Interessanteres, als wenn sich Jugendliche aus den Kulturen, Nationen, Bildungs- und Altersgruppen der Welt treffen und zusammen arbeiten. „Yes, we can!“ ist ihre Botschaft immer nach Begegnungen. „Yes, we can!“ – liebe Globalisten – aber nur mit den Menschen, mit der Jugend. Und da gibt es noch einiges zu tun!

### **Harald Kleem**

ist Lehrer an einer Haupt- und Realschule, führte verschiedene Projekte in Bosnien, Georgien, Brasilien u.a. mit der Deutschen UNESCO-Kommission durch, lokale und regionale politische Arbeit für Bündnis 90/Grüne, Projektleiter verschiedener außerschulischer lokaler Bildungsprojekte, einer trilateralen deutsch-brasilianisch-südafrikanischen Bildungsk Kooperation „Peer-Leader-International“, Vorsitzender des niedersächsischen Vereines „Initiative Partnerschaft Eine Welt e.V.“.

Joachim Möller

## Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften

### Zusammenfassung:

Im folgenden Beitrag wird anhand von Beispielen über Kooperationserfahrungen mit entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen im Kontext des Globalen Lernens im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen berichtet.

### Abstract:

The following article describes by means of examples experiences of global education in cooperation with NGOs in the field of political education and social sciences at public schools in the federal state of North Rhine-Westphalia.

### Die Bedeutung entwicklungspolitischer NRO für die schulische Praxis

Nichtregierungsorganisationen (NRO) repräsentieren die Zivilgesellschaft. Wenn das gesellschaftspolitische Engagement dieser Organisationen für die schulische Praxis nutzbar gemacht wird, können Kooperationen mit NRO auch einen Demokratisierungsaspekt der Institution Schule beinhalten. Entwicklungspolitische NRO bieten Möglichkeiten einer konkreten Handlungsorientierung für Schüler/-innen, befördern und konkretisieren Empathiefähigkeit, soziales und ökologisches Engagement und politische Partizipation. Sie können also zur politischen Bildung und demokratischen Werteerziehung mit einer globalen Perspektive im schulischen und außerschulischen Kontext beitragen.

Durch Kampagnen, Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit können entwicklungspolitische NRO bei der Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ eine große Breitenwirkung erzielen. „Ihre Rolle als Bildungsträger und Kooperationspartner staatlicher Bildungseinrichtungen ergibt sich aus ihrer besonderen gesellschaftlichen Funktion zwischen Staat und Markt. Sie können weitgehend unabhängig von politischen Machtinteressen und dem Druck ökonomischer Gewinnmaximierung ein Leitbild nachhaltiger Entwicklung vertreten und sich an seiner Umsetzung beteiligen. Dabei sind sie keineswegs auf beispielhaftes eigenes Verhalten beschränkt, sondern haben weitreichende Möglichkeiten der Mitgestaltung gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen. Mit diesem Selbstverständnis bringen sich nichtstaatliche Umwelt- und Entwicklungsorganisationen in die Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ein“ (Dieckmann/Schreiber 2006, S. 36).

Entwicklungspolitische NRO verfügen über Kompetenzen und Expertenwissen, die für Schule und Unterricht nutzbar gemacht werden können. Kontakte zu Projektpartnern in den Ländern des Südens und der persönliche Austausch fördern die interkulturelle Kommunikation und das interkulturelle Lernen in der Schule. Als Kooperationspartner unterstützen entwicklungs- und umweltpolitische NRO staatliche Bildungseinrichtungen durch ihr Angebot an außerschulischen Lernorten, Wettbewerben, Projekten, Tagungen, Fortbildungen und Unterrichtsmaterialien. Damit tragen sie wesentlich zur Stärkung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Unterricht und Schule bei.

### Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation

Obwohl der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007) noch nicht hinreichend curricular und in der schulischen Praxis angekommen ist, sollten sich Kooperationen zwischen Schulen und NRO an den konzeptionellen Grundlagen des Lernbereichs Globale Entwicklung und dessen Kompetenzbereiche (Erkennen, Bewerten, Handeln), den Lehrplänen der jeweiligen Fächer und den Rahmenbedingungen der Schule orientieren. Wenn sich Bildungsangebote, Projekte, Wettbewerbe und Unterrichtsmaterialien der NRO an den curricularen Anforderungen und schulischen Bedingungen orientieren, werden sie leichter angenommen und werden eher umgesetzt.

Inwieweit Bildungsangebote von NRO schulisch rezipiert werden, hängt stark von einzelnen engagierten Lehrerinnen und Lehrern ab, die in der Regel selbst in einer NRO oder einer kirchlichen Initiative aktiv sind und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung umsetzen wollen. Diese Pädagoginnen und Pädagogen gilt es als Ansprechpartner zu gewinnen, um mit ihnen Bildungsk Kooperationen zu vereinbaren. Viele Angebote gehen in der Flut der Vorschläge unter, klare Zuständigkeiten gibt es in Schulen oft nicht. In einigen Bundesländern gibt es in den Schulen Verbindungslehrer oder Koordinatoren für Agenda 21-Prozesse, die alle Aktivitäten in den verschiedenen Fachbereichen betreuen. Der Aufbau von Netzwerkstrukturen zwischen Schulen und NRO fördert dabei die Kommunikation und die Kontinuität von Kooperationen.

Ferner müssten die von NRO angebotenen Unterrichtsmaterialien inhaltliche Qualitätsstandards erfüllen, zur Erreichung von definierten Lernzielen und Kompetenzerwerb

beitragen, zielgruppenorientiert sein und einen klaren Bezug zu Fächern oder Fächerverbindungen herstellen, methodisch vielfältig sein und zum eigenständigen Lernen anregen. Sie sollten nachhaltige Lernprozesse unterstützen und Handlungsperspektiven aufzeigen. Lernenden sollte es ermöglicht werden, Werthaltungen einzunehmen und Empathieleistungen zu erbringen.

Rein praktisch betrachtet müssten die Materialien schülerfreundlich und längerfristig verfügbar sein (vgl. VENO 2007, S. 42–45). Diese müssen nicht immer in Druckform vorliegen, sondern könnten auch zum Herunterladen zur Verfügung gestellt werden. Bunte Hochglanzkopiervorlagen sind zwar sehr ansprechend, lassen sich aber kaum reproduzieren. Idealerweise sollten Anwender bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien einbezogen werden.

Programme und Projekte sollten langfristig angelegt sein, nur so können Kooperationen zwischen Schule und NRO verfestigt werden. Über Kooperationen mit NRO können Schulen ihr Profil schärfen und darüber eine Öffentlichkeit herstellen. Gemeinsame Evaluationen könnten zur Optimierung von Kooperationen beitragen. Die Kooperationsbereitschaft von Schulen könnte sich auch dadurch erhöhen, dass Bildungsangebote der NRO schulische Qualifikationsaspekte wie z.B. Sprachkompetenz (z.B. bilinguale Module), interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz mit einschließen. Zertifizierungen und Urkunden für die Teilnahme an Programmen und Projekten werten die Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bewusstsein der Akteure auf.

### **Globales Lernen in den Lehrplänen der Fächer Politik und Sozialwissenschaften**

In Nordrhein-Westfalen wird das Fach Politik nach der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre in drei Jahrgangsstufen von der 5. bis zur 9. Klasse (Sekundarstufe I) als nicht-schriftliches Fach, in dem also keine Klassenarbeiten oder Klausuren geschrieben werden, unterrichtet. Das Fach Sozialwissenschaften wird in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 als Grund- und Leistungskurs angeboten. Schülerinnen und Schüler, die das Fach Sozialwissenschaften in Stufe 11 und 12 nicht wählen, müssen einen Zusatzkurs in Sozialwissenschaften als nicht-schriftliches Fach belegen. Nicht-schriftliche Fächer begünstigen die Durchführung von Unterrichtsprojekten, da diese zeitlich flexibler und inhaltlich freier gestaltet werden können.

Die neuen Rahmenrichtlinien des Faches Politik/Wirtschaft sehen Globales Lernen in vier von insgesamt 14 obligatorischen Inhalts- und Problemfeldern vor:

#### **Für die Klassen 5 und 6:**

- Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft; Schwerpunkte: Nachhaltigkeit gesellschaftlichen Handelns sowie ökologische Herausforderungen im privaten und wirtschaftlichen Handeln, wie z.B. Umgang mit Müll, Wasser u.a.
- Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung; Schwerpunkte: Lebensbedingungen von Menschen in Industrie- und Entwicklungsländern, z.B. Kinder in Deutschland, Afrika und Südamerika

#### **Für die Klassen 7 bis 9:**

- Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft; Schwerpunkte: Quantitatives versus qualitatives Wachstum, das Prinzip des nachhaltigen Wirtschaftens, Innovationspotenziale ökologischer Produktion;
- Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung; Schwerpunkte: Europa: Entwicklungen, Erwartungen und aktuelle Probleme; ökonomische, politische und kulturelle Folgen von Globalisierungsprozessen anhand ausgewählter Beispiele; aktuelle Probleme und Perspektiven der Friedenpolitik.

Neben den zentralen Inhalten werden folgende Kompetenzerwartungen formuliert:

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Urteilskompetenz
- Handlungskompetenz

Diese Kompetenzerwartungen lassen sich mit den Kompetenzbereichen (Erkennen, Bewerten, Handeln) für den Lernbereich Globale Entwicklung des Orientierungsrahmens in Einklang bringen.

Im Fach Sozialwissenschaften lässt sich Globales Lernen in der Jahrgangsstufe 13 im Themenbereich „Globale politische Strukturen und Prozesse: Menschenrechte, Friedenspolitik, Demokratisierung, UNO“ (für Grund- und Leistungskurse) und „Nachhaltige Entwicklung der Einen Welt angesichts von Armut, Umweltprobleme, Migration“ (nur für Leistungskurse) umsetzen.

Die Betrachtung der Lehrpläne der Fächer Politik und Sozialwissenschaften des Landes NRW zeigt, dass Globales Lernen besonders im Fach Politik stärker curricular verankert ist.

Chancen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sieht das Schulministerium in NRW außerdem im offenen und geschlossenen Ganztagsunterricht, auf den viele Schulen in naher Zukunft umgestellt werden. „Als ganzheitliches Konzept bietet die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in seiner inhaltlichen und methodischen Vielfalt einen lebensweltlichen und zukunftsorientierten Ansatz. Mit der Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld und zur Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen, der Gestaltung der Räume und Lernumgebung, der Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind wichtige Handlungsfelder genannt, die für die Gestaltung des Ganztagsangebotes bedeutsam sind. Besonders geeignet sind Themen- und Handlungsfelder, die auf Schülerbeteiligung setzen und fächerverbindendes, interdisziplinäres Arbeiten ermöglichen (u.a. Schulfreiflächen- und Schulraumgestaltung, nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, gesunde Ernährung und Verpflegung, Eine-Welt-Themen (Fairer Handel, Schulpartnerschaften)“ (Agenda21schulen, S. 2). Hier könnten NRO als Kooperationspartner eine wichtige Rolle spielen, allerdings befürchten sie mit attraktiven Freizeitangeboten im Ganztagsbetrieb nicht konkurrieren zu können.

### **Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO in Politik und Sozialwissenschaften**

Das Heinrich-Mann-Gymnasium liegt im Kölner Norden, einem stetig wachsenden Stadtteil, der einen hohen Anteil von

Migrantinnen und Migranten aufweist und von überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit geprägt ist. Die etwa 1100 Schüler/-innen sind multikulturell gemischt.

Im Jahr 2005 ist das Heinrich-Mann-Gymnasium zur Kernschule im Arbeitsfeld „Agenda 21 in der Schule und Jugendarbeit“ vom damaligen Institut für Schule/Qualitätsagentur in Soest ernannt worden. Neben der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Umsetzung von Agenda 21-Inhalten geht es in diesem Projekt auch um Qualifizierung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Arbeitsfeldes Agenda 21. Das Heinrich-Mann-Gymnasium nimmt verbindlich am umwelt- und entwicklungspolitischen Kommunikationsprojekt ‚Chat der Welten‘ (s.u.) teil, führt Kulturveranstaltungen und Projekte mit dem Weltladen e.V. Köln durch, beteiligt sich an einem Mülltrennungs- und Recyclingprojekt in Kooperation mit der Stadt Köln und führt in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung Lehrerfortbildungen zum Globalen Lernen durch.

### Die Millenniumsentwicklungsziele im Politikunterricht der Klasse 8

Auf dem Evangelischen Kirchentag 2007 in Köln traf ich zufällig auf den Stand der UN-Millenniumskampagne ([www.millenniumcampaign.de](http://www.millenniumcampaign.de)), die mit ihrem Slogan „No Excuse 2015“ wirbt, und mir kam spontan die Idee, die Millenniumsentwicklungsziele im Unterricht zu behandeln. Da sie noch in keinem Politiklehrbuch enthalten waren, informierte ich mich über Materialien. Man gab mir ein bunt illustriertes, sehr ansprechendes Heft von der Koordination Südliches Afrika ([www.kosa.org](http://www.kosa.org)) für Schülerinnen und Schülern mit dem Titel „Du kannst was ändern! Komm schon! Wie Armut bis zum Jahr 2015 überall in der Welt besiegt werden kann“ (vgl. auch den Rezensionsteil in diesem Heft). Ich bestellte dieses Heft im Klassensatz. Alle acht Entwicklungsziele werden mit Zusatzinformationen dargestellt, Aufgaben mit Hinweisen auf Websites werden gestellt. Die Lernenden werden auch aufgefordert, ihre Gedanken zu den verschiedenen Millenniumszielen zu formulieren. Die Arbeit mit dem Heft und die Diskussionen über die Entwicklungsziele machte meinen Schülerinnen und Schülern große Freude. Angeregt durch einen Rap-Text „Du wirst gebraucht, komm schon!“, der in dem Heft in Auszügen abdruckt ist, wollten die Schüler/-innen ihren eigenen Text schreiben. Wir beschlossen die Klasse in acht Gruppen aufzuteilen. Jede Gruppe musste einen Rap-Text zu einem Millenniumsziel schreiben und diesen illustrieren.

Gleichzeitig vereinbarten wir, am alle zwei Jahre stattfindenden Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik „Alle für EINE WELT – EINE WELT für alle“ teilzunehmen und uns angeregt vom Schwerpunkt „Globalisierung – Zusammenleben gestalten“ mit den Jahrtausendzielen zu befassen.<sup>1</sup> Die Aussicht, einen attraktiven Preis zu gewinnen, motivierte die Schüler/-innen zusätzlich, dieses Unterrichtsprojekt erfolgreich durchzuführen. Wir buchten für einige Stunden einen Internetraum und recherchierten auf den Websites der Millenniumskampagne, der Wettbewerbsseite und verschiedener NRO, die sich mit den Entwicklungszielen befassen. Von der Welthungerhilfe forderten wir die Materialien „Millenniumsziele – Für eine bessere Welt“ an. Am Ende entstand nach einem kreativen Schaffensprozess das Heft mit

acht bebilderten Millenniumsrap, das wir als Wettbewerbsbeitrag einsandten. Die Klasse 8c gewann schließlich einen Geldpreis von 200 € und entschloss sich, dieses Geld für ein Schulprojekt für Mädchen in Indien zu spenden, das von einem ehemaligen Lehrer unserer Schule – einem gebürtigen Inder – initiiert wurde. Der Erfolg wurde natürlich in der Schulföffentlichkeit kommuniziert, und so trug dieses Projekt dazu bei, die Millenniumsziele an unserer Schule bekannter zu machen. Dieses Beispiel zeigt, wie Angebote von entwicklungspolitischen NRO gewinnbringend für die unterrichtliche und schulische Praxis genutzt werden können. Erfreulich war, dass die Gewinner des Wettbewerbs von InWent zu einem Auswertungstreffen eingeladen wurden, um den Wettbewerb zu evaluieren und zu optimieren.

### Der ‚Chat der Welten‘ im sozialwissenschaftlichen Unterricht der 13. Jahrgangsstufe

Seit dem Schuljahr 2004/2005 nimmt das Heinrich-Mann-Gymnasium an dem internetgestützten Informations- und Kommunikationsprojekt zu umwelt- und entwicklungspolitischen Themen ‚Chat der Welten‘ ([www.chatderwelten.de](http://www.chatderwelten.de)) teil, das vom damaligen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, InWent und verschiedenen Kooperationspartnern aus dem Bereich der umweltpolitischen und entwicklungspolitischen NRO wie der Arbeitsgemeinschaft Regenwald und Artenschutz e.V. ([www.araonline.de](http://www.araonline.de)), dem Frankfurter Klimabündnis e.V. ([www.klimabuendnis.org](http://www.klimabuendnis.org)) und dem Welthaus Bielefeld e.V. ([www.welthaus.de](http://www.welthaus.de)) entwickelt wurde. „Das Projekt orientiert sich am Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung und kombiniert die Vermittlung von fachlichem Wissen, den Einsatz neuer Medien und den authentischen Dialog zwischen Nord und Süd“ (InWent 2008, S. 2). Über eine Online-Lernplattform werden Unterrichtsmaterialien und Informationen zu den Themenbereichen Biodiversität, Erdöl im Regenwald, Indigene Völker, Klima und Energie, Nachwachsende Rohstoffe, Wasser, Tourismus u.a. angeboten. Ziel des interdisziplinär angelegten Projektes ist es, auch über Online-Foren und Live-Chats zwischen Schülerinnen und Schülern mit Vertreterinnen und Vertretern von lokalen und internationalen NRO den Nord-Süd-Dialog zu fördern. Dazu steht den teilnehmenden Lerngruppen der Global Campus 21 als Lernplattform und Kommunikationsportal zur Verfügung. Kontakte zu Expertinnen und Experten aus dem Bereich der umwelt- und entwicklungspolitischen NRO sowie Menschenrechtsorganisationen können in diesem netzwerkorientierten Projekt direkt aufgenommen werden. Über den ‚Chat der Welten‘ erweitern Schüler/-innen auch ihre Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz und interkulturelle Kompetenz.

Der ‚Chat der Welten‘ wird am Heinrich-Mann-Gymnasium als festes Unterrichtsangebot in einem zweistündigen Zusatzkurs Sozialwissenschaften in der 13. Jahrgangsstufe jährlich durchgeführt. Dieser Kurs bietet sich deshalb an, da keine Klausuren geschrieben werden müssen, und die Unterrichtsinhalte freier gestaltet werden können, was eine Voraussetzung für dieses zeitintensive Projekt ist. Von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern werden gute Fremdsprachenkenntnisse erwartet, da das Projekt in enger Kooperation mit den Spanischkursen umgesetzt wird. In Kleingruppen haben die

Schüler/-innen einen Themenbereich eigenständig kreativ zu bearbeiten. Dabei können sie eine Präsentationsform frei wählen.

Der Höhepunkt des Projekts war jedoch der Besuch von zwei Delegationen der indigenen Bevölkerung aus Sarayaku ([www.sarayaku.com](http://www.sarayaku.com)), einem Dorf im Amazonasgebiet Ecuadors, die mit den Schülerinnen und Schülern über die Folgen der Erdölförderung im tropischen Regenwald diskutierten. Diese Delegationen wurden von Arbeitsgemeinschaft Regenwald und Artenschutz e.V. und dem Klimabündnis e.V. eingeladen.

Im Amazonasgebiet Ecuadors findet seit Jahren ein ungleicher Kampf zwischen indigenen Völkern und multinationalen Ölkonzernen statt. In vielen Gebieten sind Zuflüsse des Amazonas mit giftigen Ölschlammern verseucht, der Wald wurde großflächig gerodet. Die Quichua-Geschwister Patricia und Heriberto Gualinga informierten die Schülerinnen und Schüler über die Lage in Sarayku und diskutierten mit ihnen Möglichkeiten, Öffentlichkeit herzustellen, um eine weitere Zerstörung ihrer Heimat zu stoppen. Die Gäste waren beeindruckt von den interessierten Schülerinnen und Schülern. Über diese Treffen wurde auch in der lokalen Presse breit berichtet.

Der persönliche Dialog mit den Vertreterinnen und Vertretern der indigenen Bevölkerung des ecuadorianischen Amazonasgebietes motivierte die Schüler/-innen, sich noch intensiver mit dieser Problematik zu befassen. Es entstand ein Kinderbuch mit dem Titel „Das Wunder von Sarayaku“, ein vertontes Lied mit dem Titel „La sangre de la tierra“ und ein Hörspiel zu Thema „Erdöl im Regenwald“.

### Ausblick

Die beiden in diesem Beitrag dargestellten Unterrichtsprojekte zeigen, wie Bildungsangebote von umwelt- und entwicklungspolitischen NRO und Kooperationen mit ihnen schulisch und unterrichtlich im Kontext des Globalen Lernens gewinnbringend genutzt werden können.

Es stellt sich jedoch die Frage, welchen Stellenwert das Globale Lernen in Schule und Unterricht haben wird. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ist in den Schulen noch zu wenig bekannt. Außerdem müsste er noch stärker in die Lehrplanentwicklung einfließen. Die Verkürzung der Schulzeit, Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen erschweren es, fächerübergreifende Unterrichtsprojekte und Projektstage schulisch und außerschulisch durchzuführen. Die Verdichtung und Beschleunigung des Lernens lassen zeitintensive Projekte mit NRO im unterrichtlichen Rahmen immer weniger zu.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Dieser Wettbewerb wird federführend von InWent gGmbH und dem Zeitbildverlag in Kooperationen mit NRO wie der Welthungerhilfe, der Kindernothilfe u.a. durchgeführt; vgl. [www.eineweltfueralle.de](http://www.eineweltfueralle.de).

### Literatur

Agenda21schulen (2009): Ganztage und Ganztagsangebote; veröffentlicht unter: [www.agenda21schulen.de/Ganztage/index.php](http://www.agenda21schulen.de/Ganztage/index.php), 02.02.2009.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Dieckmann, A./Schreiber, J.-R. (2006): Die Rolle der Nichtregierungsorganisationen bei der Umsetzung der UN-Dekade. In: UNESCO heute, H. 1, S. 35–38.

Herz, O./Seybold, H./Strobl, G. (Hg.) (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Opladen.

InWent (Hg.) (2005): Indigene Völker in Lateinamerika. Düsseldorf.

InWent (Hg.) (2006): Chat der Welten – Umwelt- und entwicklungspolitische Themen in Unterricht und Schule – Didaktische Werkstatt. Düsseldorf.

InWent (Hg.) (2008): Chat der Welten – Umwelt- und entwicklungspolitische Themen in Unterricht und Schule. Düsseldorf.

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

Koordination Südliches Afrika (KOSA e.V.) (Hg.) (2006): Du kannst was ändern! Komm schon! Wie Armut bis zum Jahr 2015 überall in der Welt besiegt werden kann. Bielefeld.

Moegling, K./Peter, H. (2001): Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Opladen 2001.

VENRO (Hg.) (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bonn.

Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 42, Beiheft, S. 36–68.

Zinnecker, J. (2000a): Künftige Kindheitsforschung. Eine komplexe Wegbeschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 20, H. 2, S. 203–207.

### Joachim Möller

studierte Anglistik und Sozialwissenschaften für das Lehramt und Diplom-Soziologie (Praxischwerpunkt: Entwicklungsplanung/Entwicklungspolitik); seit 1994 unterrichtet er Politik (auch bilingual), Sozialwissenschaften und Englisch am Heinrich-Mann-Gymnasium Köln. Dort koordiniert er das Projekt „HMG als Kernschule in der Agenda 21“ ([vgl. www.hmg-koeln.de](http://www.hmg-koeln.de)).

## weltwärts – Lernen für die Weltgesellschaft?

### Politik Lernen in der Schule

Am 17. Januar 2008 verabschiedete Heidemarie Wieczorek-Zeul, Ministerin des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), die ersten 50 von jährlich geplanten 10.000 „weltwärts“-Freiwilligen. „Weltwärts“ heißt das Programm, das jungen Menschen zwischen 18 und 28 Jahren für einen Zeitraum von sechs bis 24 Monaten ermöglichen soll, einen Freiwilligendienst in einem gemeinnützigen Projekt in einem Entwicklungsland abzuleisten. Das Programm richtet sich an junge Menschen mit entwicklungspolitischem Interesse und zielt darauf, entwicklungspolitisches Lernen und Engagement zu befördern, vor allem auch nach der Rückkehr aus dem Gastland (vgl. Peters 2007). „Mit Ihrer Entscheidung für ‚weltwärts‘ tragen Sie dazu bei, dass es in der Welt ein Stück gerechter zugeht“. Mit diesen Worten verabschiedete die Entwicklungsministerin die ersten 50 Freiwilligen (vgl. BMZ 2008). „Lernen durch tatkräftiges Helfen“ so ist auf der BMZ-Webseite nachzulesen, ist das Ziel des neuen Programms. Mit diesem soll es interessierten jungen Leuten ermöglicht werden, Erfahrungen im Ausland zu sammeln und sich mit der Realität in Entwicklungsländern auseinander zu setzen. Das BMZ fördert „weltwärts“ mit 70 Millionen Euro – zum Vergleich: Das Budget für das Referat für entwicklungspolitische Arbeit beträgt in diesem Jahr 11 Millionen Euro (vgl. Peters 2007).

„Weltwärts“ stellt aber keine Neuerung an sich da. Freiwilligendienste in Ländern des Südens gibt es bereits seit Jahrzehnten. In Deutschland haben sich mehrere Dutzend Organisationen auf die Entsendung von Freiwilligen spezialisiert. Neu ist lediglich die millionenschwere Subventionierung durch das BMZ und die angestrebte Zahl von 10.000 Freiwilligen jährlich. Diese neuen Dimensionen eröffnet Chancen und Risiken für alle Beteiligten.

Eine Chance ist es vor allem für Freiwillige, die aus einkommensschwachen Familien kommen, die einen Auslandsaufenthalt nicht finanzieren könnten. Im Eiltempo haben sich in den letzten Monaten zudem neue Strukturen gebildet. Bestehende Endsendeorganisationen haben ihr Repertoire erweitert, klassische Entwicklungsorganisationen diskutieren über eine Beteiligung am „weltwärts“-Programm, Verbände wurden gegründet, ein Sekretariat eingerichtet und ein zivilgesellschaftliches Beratungsorgan eingesetzt. Neue Projektplätze wurden geschaffen und inzwischen haben die ersten durch „weltwärts“ geförderten Freiwilligen das Land verlassen. Die Erwartungen sind hoch: Die Entsandten sollen während ihres Auslandsaufenthalts lernen und helfen und schließlich ihre Erfahrungen als Multiplikatoren zurück in die Gesellschaft geben: Lernen und Helfen – Lernen durch Helfen und Erfahrungen multiplizieren. So die Theorie.

In den Medien findet man unterschiedliche Bewertungen des Freiwilligendienstes. Ein Blick in den „Presspiegel Internationale Freiwilligendienste“<sup>1</sup> ergibt, dass von 80 Presseartikeln 55 die Bedeutung der Jugendlichen als „Entwicklungshelfer“, beziehungsweise als „Helfer in armen Ländern“ bezeichnen. Nur neun stellen den Lernaspekt und kulturellen Austausch in den Mittelpunkt. Im Mai vergangenen Jahres machte ein weiterer Artikel aus dem Magazin der Süddeutschen Zeitung die Runde. Dieser prangert die Freiwilligendienste als „Egotrips ins Elend“ (9. Mai 2008) an und stellt die These auf, dass die Freiwilligen mit ihrem Engagement allein sich selbst nützen.

Natürlich verfolgen solche Zeitungsartikel eine ganz eigene Logik. Dieser kurze Überblick zeigt aber: Die Balance zwischen Lernen und Helfen ist nicht einfach. In der Theorie schließt das eine das andere nicht aus, aber wer etwas für sich tut, tut damit nicht auch automatisch etwas für eine Gesellschaft als Ganzes. Ein Automatismus darf hier nicht unterstellt werden. Es ist vielmehr notwendig, sich mit den Wirkungsketten und Zusammenhängen auseinanderzusetzen, um für die Praxis solche Voraussetzungen zu schaffen, die einen Freiwilligendienst ermöglichen, der für alle Beteiligten einen Gewinn darstellt. Wissenschaftliche Erkenntnisse auf diesem Gebiet sind rar. Die wenigen Studien widerlegen aber die Annahme, dass interessierte Freiwillige automatisch zum Wohl der ‚Armen im Süden‘ beitragen, genauso wie die Annahme, dass der Einsatz lediglich die Partikularinteressen der Freiwilligen fördere und einen ‚Urlaub auf Staatskosten‘ ermögliche.

Um Wirkungszusammenhänge zu erkennen, bedarf es zunächst einer genaueren Zielbestimmung. Das BMZ, der Arbeitskreis Lernen und Helfen in Übersee (AK LHÜ) sowie der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) haben in jeweils eigenen Stellungnahmen die Zieldimensionen des Freiwilligendienstes inhaltlich näher bestimmt (vgl. Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

Die nähere Betrachtung der inhaltlichen Dimensionen zeigt, dass Zivilgesellschaft und das BMZ mit dem Einsatz junger Menschen in Ländern des Südens ähnliche Erwartungen verbinden. In Deutschland soll der Freiwilligendienst in erster Linie die entwicklungspolitische Bildungsarbeit stärken und den Nachwuchs im entwicklungspolitischen Berufsfeld fördern. Die Freiwilligen sollen während ihres Aufenthaltes interkulturelle Kompetenzen und weitere Schlüsselkompetenzen erwerben, die sie im Sinne eines non-formalen Lernens auf das Leben in einer sich mehr und mehr globalisierenden Welt vorbereiten. Mit dem Freiwilligendienst ist zudem die Forderung verbunden, nicht irgendwelche Werte und Kompetenzen zu erwerben, sondern solche, die das Ausüben von Solidarität im Sinne eines

Zieldimension:	Gemeinschaft Entsendeland	„Individuelles“ Lernen	Gemeinschaft Empfängerland
Inhaltliche Bestimmung (BMZ) <sup>2</sup> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Engagement für die Eine Welt nachhaltig fördern</li> <li>– Beitrag zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit</li> <li>– Nachwuchs im entwicklungspolitischen Berufsfeld fördern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interkultureller Austausch (Verständigung, Achtung)</li> <li>– Globale Abhängigkeiten und Wechselwirkungen besser verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einsatz im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe</li> </ul>
Inhaltliche Bestimmung (AK LHÜ, VENRO) <sup>3</sup> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mittelfristige Stärkung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit</li> <li>– Verankerung der Entwicklungspolitik im öffentlichen Bewusstsein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kulturelle Kompetenzen</li> <li>– Erlernen von Schlüsselkompetenzen (Sprachkenntnisse, Toleranz)</li> <li>– Hinterfragen der eigenen Werte</li> <li>– Erfahrung von Solidarität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Förderung einer „Demokratie von unten“ durch das Engagement und Partizipation in lokalen Prozessen</li> <li>– Empowerment von stigmatisierten Gruppen, wie Kranken, Behinderten oder Älteren</li> </ul>

Tabelle 1: Zieldimensionen des Freiwilligendienstes

Globalen Lernens ermöglichen. Nicht zuletzt sollen durch ‚tatkraftiges Helfen‘ Veränderungsprozesse in den Gastländern angestoßen werden, die sich insbesondere in der Stärkung der Zivilgesellschaft vor Ort messen lassen müssen.

Die genannten Ziele lassen den Gedanken eines ‚Ego-trips‘ in weite Ferne rücken. Wie so oft zeigen sich die Schwierigkeiten in den Modalitäten der Umsetzung.

### Förderung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland

Globales Lernen versteht sich als „pädagogische Antwort auf die Globalisierung“ und will zu Weltoffenheit und Empathie erziehen (Ghawami 2007, S. 15). Wenn die Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit eines der Ziele des „weltwärts“-Programmes ist, dann ist dies auf verschiedene Arten denkbar: zum einen durch das Erlernen bestimmter Werte und, damit einhergehend, deren Verankerung in bestimmten Segmenten der deutschen Gesellschaft. In diesem Sinne kann man das Freiwilligenprogramm bereits als eine Maßnahme der entwicklungspolitischen Bildung per se interpretieren; zum zweiten durch die Anerkennung der Bedeutung des persönlichen Engagements der Bürger in Bereichen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Der letzte Aspekt ergibt sich aber nicht automatisch aus der Teilnahme an einem Programm. Hier stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit sich die jungen Menschen nach ihrer Rückkehr auch weiterhin aktiv für den Eine-Welt-Gedanken einsetzen.

Die „weltwärts“-Richtlinien integrieren diesen Aspekt. Sie fordern die Entsendeorganisationen auf, solche Freiwillige auszusuchen, die bereit sind, sich auch „nach ihrer Einsatzzeit tatkraftig entwicklungspolitisch zu engagieren“ (BMZ 2007, S. 6). Um dies zu gewährleisten, sollen die Entsendeorganisationen die Freiwilligen an die notwendigen Voraussetzungen bereits in der Orientierungs- und Auswahlphase heranführen. Zusätzlich ist für jede Organisation ein Rückkehrerseminar verpflichtend.

Die Rückkehrerarbeit hat – genau wie der Freiwilligendienst an sich – eine lange Tradition in Entsendeorganisationen. Laut einer durch das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) in Auftrag gegebenen Studie im Jahr 2005 engagieren sich rund

13–15% der jungen Menschen weiterhin innerhalb der Organisation. Diese nicht allzu hohe Zahl lässt zwei Schlussfolgerungen zu: Entweder wurde bisher nicht genug in die Rückkehrerarbeit investiert oder die Motivation der Jugend, sich politisch zu engagieren, ist auch in der Gruppe der Rückkehrer genauso niedrig wie im Rest der Bevölkerung. Um tatsächlich das Engagement der jungen Menschen langfristig zu gewinnen, be-

darf es mehr als der geforderten inneren Zustimmung. Es müssen auch die Rahmenbedingungen in Deutschland verbessert werden. So werden den rückkehrenden jungen Erwachsenen keine Wege aufgezeigt, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in die Gesellschaft einzubringen. Hieraus ergibt sich auch die Frage nach der Stabilität von Institutionen und Strukturen: Haben die vorhandenen Eine-Welt-Initiativen und Organisationen genügend Kapazitäten, um Möglichkeiten der Mitarbeit aufzuzeigen?

Aus diesen Punkten ergeben sich zwei Forderungen an das „weltwärts“-Programm: Es bedarf erstens einer Strukturförderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, um die Kapazitäten für die Aufnahme von Rückkehrern zu schaffen. Und es bedarf zweitens einer wissenschaftlichen Begleitung, die über die Evaluierung einzelner Projekte hinaus reicht und nach Wirkungszusammenhängen von Engagement und Nichtengagement fragt.

Dies ist aber nicht ausreichend für die Stärkung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Solidarität kann sich nicht darauf beschränken, vom Individuum zu fordern, persönliche Lebensumstände an gewissen Standards auszurichten. Die derzeitige staatliche Förderung fokussiert primär eine Akteursgruppe, und zwar die jungen Erwachsenen aus Deutschland. Das ist in mehrfacher Hinsicht nicht ausreichend. Globales Lernen erfordert den Austausch, die Gegenseitigkeit, die ‚gleiche Augenhöhe‘. Die zivilgesellschaftlichen Organisationen fordern deshalb vom BMZ die Einführung einer Revers-Komponente, die jungen Menschen aus dem Süden ebenfalls globales Lernen ermöglicht. Das wäre nicht nur ein Zeichen echter Solidarität, sondern die Reversekomponente böte auch der deutschen Bevölkerung die Chance, junge Menschen aus Entwicklungsländern nicht immer nur als hilfsbedürftig, arm und benachteiligt wahrzunehmen.

Die Ausführungen zeigen, dass „weltwärts“ das Potential in sich birgt, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland zu fördern und die Zivilgesellschaft zu stärken. Es wird aber auch deutlich, dass dieses Potential nicht ausgeschöpft ist.

### Vermittlung von Schlüsselkompetenzen des Globalen Lernens

„Weltwärts“ wird nur ein Erfolg, wenn gewisse Qualitätsstandards bei der Auswahl, Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung



eingehalten werden. 2007 hat die europäische Vereinigung der Freiwilligenorganisationen (AVSO)<sup>4</sup> eine Zusammenfassung zentraler Studien veröffentlicht, die sich mit der Wirkung von Freiwilligenengagement auf verschiedenen Ebenen befasst (AVSO 2007). Persönliches Wachstum ist demnach die häufigste Wirkung, die der Freiwilligendienst verzeichnen kann. Diese persönliche Weiterentwicklung steht dabei auch deutlich vor dem erhofften positiven Einfluss auf die berufliche Karriere. In wieweit der oder die Freiwillige dabei auch kulturelle Werte und Fähigkeiten (soziales Kapital) wie Toleranz ausbaut, hängt zentral vom Interesse des Freiwilligen an einem solchen Kompetenzausbau ab. Laut den zitierten Studien entwickeln besonders solche Freiwillige ihre kulturellen Kompetenzen weiter, die bereits vorher sozial engagiert waren (ebd. S. 26f.).

Die persönliche Weiterentwicklung wird außerdem durch eine gute Begleitung vor Ort ermöglicht. Qualität gibt es nicht zum Nulltarif, das gilt vor allem für die aufnehmenden Partnerorganisationen, die einen Großteil der Verantwortung tragen. Der Mehraufwand, den sie für eine sinnvolle Einbindung der Freiwilligen in die Projektarbeit leisten müssen, überwiegt bei weitem gegenüber einem möglichen Nutzen für die Arbeit vor Ort.

### Empowerment der Zivilgesellschaft in den Gastländern

In einer von der irischen Freiwilligenorganisation Comhlámh in Auftrag gegebenen Studie über die Wirkungen von Freiwilligenengagement auf die Empfängerorganisationen in den Gastländern kommen die Evaluatoren vor allem zu drei Ergebnissen:

Viele der Freiwilligen seien ungenügend auf Ihren Einsatz vorbereitet und ihr Interesse an der Mitarbeit im Projekt sei oft gering (Comhlámh 2007, S. 8). Hinzu kommt: Die unqualifizierten Freiwilligen verdienen oft mehr als die qualifizierten Projektpartner vor Ort. Die Projektpartner aber bekommen keine finanzielle Unterstützung für die Aufnahme und die Betreuung der Freiwilligen. Dabei sind sie es, die den Freiwilligen zur Seite stehen, wenn diese Hilfe benötigen, und ihnen helfen, das eigene Denken zu hinterfragen (vgl. Platzbecker 2007, S. 2). Es gibt keine repräsentative Erhebung über die Bewertung von Freiwilligeneinsätzen durch Gastländer oder Partnerorganisationen. Verschiedene Stimmen weisen aber immer wieder darauf hin, dass der Bedarf an qualifizierten Freiwilligen in den Entwicklungsländern nach wie vor hoch ist (vgl. Euler 2007).

Können Freiwillige im Sinne eines kulturellen Austausches aber einen Beitrag für die zivilgesellschaftliche Entwicklung leisten? Hierauf geben die Freiwilligenorganisationen durch ihre langjährige Erfahrung eine Antwort, die durchaus mit den Zielen der bundesdeutschen Entwicklungspolitik vereinbar ist. Globales Lernen ist, wie es die Freiwilligenorganisationen definieren, nicht nur ein Prozess, der in Deutschland stattfindet. Globales Lernen ist demnach das Lernen auf globaler Ebene und zwischen globalen Räumen. Kultureller Austausch ist im Sinne einer „zivilgesellschaftlichen Sozialisationsfunktion“ das Interesse aller (Platzbecker 2007, S. 2).

Doch was heißt das? Den ‚armen Menschen im Süden‘ zu helfen, wie das „weltwärts“-Programm es vorgibt – und damit ein altes Paradigma der Entwicklungspolitik wieder aufzugreifen, das die entwicklungspolitische Szene längst ad acta gelegt hatte. Das Konzept des „Helfens“ oder auch der „Hilfe“ ist in den 1990er Jahren als paternalistische Idee zurückgewiesen und durch den

Begriff der Zusammenarbeit ersetzt worden. Dies ist nicht allein eine begriffliche Debatte, sondern äußert sich auch in den realen Veränderungen entwicklungspolitischer Maßnahmen. Damit zusammenhängend fordert die globale Gemeinschaft, einen Diskurs ‚auf Augenhöhe‘ zu führen und betont die wechselseitige Verantwortung von Nord und Süd. Auch das BMZ spricht von „Zusammenarbeit“ und nicht von „Hilfe“. Umso verwunderlicher ist es, dass dieser Begriff im neuen Programm wieder auftaucht. Denn die Bundesrepublik war nach fast 50 Jahren deutscher Entwicklungspolitik zur Erkenntnis gekommen, dass allein die finanzielle und technische „Hilfe“ von ausländischen Experten aus einem Entwicklungsland noch keine Industriena-tion werden lässt. Die Verwendung des Hilfebegriffs im Zusammenhang mit unqualifizierten Freiwilligen sollte deshalb nicht die Vermutung suggerieren, dass der Einsatz von wenig qualifizierten Freiwilligen den Menschen vor Ort per se „Gutes tue“.

Stattdessen muss das Programm den Schwerpunkt auf gemeinsames Lernen, voneinander Lernen und den Austausch von Erfahrungen legen. Kultureller Austausch, Solidarität und gemeinsames zivilgesellschaftliches Engagement sind existentielle Bestandteile einer globalen Nachhaltigkeitspolitik. Die Ministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und damit die Produktion dieser Werte bereits 2001 als dritte Säule deutscher Entwicklungspolitik bezeichnet. „Weltwärts“ kann den ‚Deckmantel des Helfens‘ ablegen und sich dafür einsetzen, zu einem weltweiten Globalen Lernen beizutragen – auf Augenhöhe! Dies würde nicht nur helfen, dem Mythos des überlegenden ‚Westlers‘ in der Öffentlichkeit und sicherlich auch bei dem einen oder anderen Freiwilligen selbst vorzubeugen, sondern auch dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung gerecht werden.

*Jana Rosenboom*

### Anmerkungen

- 1 Der Pressespiegel Internationale Freiwilligendienste (IFD) ist ein Gemeinschaftsprojekt von grenzenlos e.V. und Zuhause Weltweit. In: <http://www.ifd-presse.de/>, 01.07.2008.
- 2 BMZ (2007): Richtlinien zur Umsetzung des neuen entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“, Bonn.
- 3 Stellungnahmen des AK LHÜ und VENROs zum entwicklungspolitischen Freiwilligendienst.
- 4 Association of Voluntary Service Organisations.

### Literatur

- AVSO/PROMENTE (2007): The impact of long-term youth voluntary service in Europe: a review of published and unpublished research studies.
- BMZ (2007): Richtlinien zur Umsetzung des neuen entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“, S. 6.
- BMZ (2008): Es geht weltwärts, Pressemitteilung. In: <http://www.weltwaerts.de/aktuelles/esgehtweltwaerts.html>, 17.01.2008.
- Comhlámh (2007): The Impact of International Volunteering on Host Organisations: A summary of research conducted in India and Tanzania, S. 8.
- Euler, H. (2007): Engagement für eine gerechte Globalisierung, Das BMZ-Programm „weltwärts“ hat eine lange Vorgeschichte – Erfahrungen des AKLHÜ. In: welt-sichten, Dossier 0-2007, S. 3.
- Ghawami, K. (2007): Und was kommt danach? In: welt-sichten, Dossier 0-2007, S. 15.
- Peters, H. (2007): weltwärts – mit dem entwicklungspolitischen Freiwilligendienst. In: Zivilgesellschaft & Entwicklung, VENRO-Publikation Dezember 2008.
- Platzbecker, H.-J. (2007): Eurozentrismus ist nicht mehr gefragt. Perspektiven von Partnerorganisationen im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst. In: eins. Entwicklungspolitik 10-11-2007, S. 2.

## VENRO informiert:

### Internationaler NRO Kongress „Global Learning, weltwärts and beyond“ Bonner NRO Erklärung verabschiedet

Vom 27. bis 29. März 2009 veranstaltete VENRO in Bonn den NRO-Kongress „Global Learning, weltwärts and beyond“. Gemeinsam mit der Arbeitsgruppe Bildung (DEF) des europäischen Dachverbandes für Entwicklungspolitik lud VENRO zivilgesellschaftliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 51 Ländern ein, die mehr als 121 Organisationen vertraten. Zum Abschluss des Kongresses wurde die Bonner NRO-Erklärung verabschiedet, die in die Debatten der UNESCO-Konferenz vom 31. März bis 2. April einfließen soll.

#### BONN NGO DECLARATION 29th March 2009

The association of German non-governmental organisations (VENRO) together with 175 participants representing 121 non-governmental organisations from 51 countries who convened in Bonn for the International NGO-Conference “Global Learning, weltwärts and beyond” leading up to the UN 2009 Conference on Education for Sustainable Development took stock of worldwide educational programmes and discussed strategic steps to make Global Learning the driving force for change towards a sustainable future.

The Conference underlines the potential of Education for Sustainable Development (ESD) and the possibilities of voluntary development programmes, such as the German programme “weltwärts”, a means for cross-cultural understanding and Global Learning.

The representatives of civil society urge governments to set positive examples of good governance in view of growing challenges by a worldwide economic crisis, by climate change, social injustice, and a lack of democratic participation. They address the delegates of the ESD UN-Conference in Bonn, the decision makers in education at all levels and the stakeholders of Education for Sustainable Development to act on the following recommendations: We understand education as the key to cultural transformation towards sustainable societies and therefore recommend that

1. ESD has to be inclusive, participatory and enabling. Actors of ESD have to ensure that all members of society can participate in this learning process. In its language and approaches it has to meet the individual needs of learners. ESD has to be integrated in public life, in formal and non-formal education, in our political culture, in economy and in the media.
2. Actors and decision makers in education have to work towards transforming education systems to comply with the needs of learners confronted with social, environmental, economic and cultural challenges of a globalized world. ESD as a lifelong learning process promotes active and critical engagement from different perspectives. It has to empower individuals and societies to find solutions to these challenges.
3. Governments have to ensure that education as a human right is inclusive, free of charge and of good quality. The development of quality education

needs continuity and a long-term commitment of the various stakeholders. Governments, while recognized as the lead actors in education must respect the important function of civil society and cooperate with NGOs in the formulation and implementation of strategies and programmes.

4. When it comes to formulating global solutions for a sustainable future, local visions of all regions of the world have to be listened to, respected and integrated. UNESCO is asked to take the responsibility for coordinating and documenting this process by establishing platforms for different world regions: in order to allow individuals and organisations to share experiences and research on ESD and develop their own agendas and strategies.
5. The successful implementation of ESD requires global volunteering programmes all over the world on the principles of mutual learning exchange, accountability and partnership between key stakeholders involved at all levels.
6. For the successful implementation of the above mentioned recommendations, e.g. global volunteering programmes, we need both global and national funding mechanisms.

On behalf of the International NGO-Conference  
held in Bonn 27–29 March 2009

Quelle: <http://www.venro.org/414.html>

### VENRO Diskussionspapier: Halbzeit der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

VENRO erarbeitet zur Halbzeit der UN-Dekade ein Diskussionspapier. Das Papier baut auf seinem Vorgänger aus dem Jahr 2005 auf und formuliert zehn Forderungen zur Halbzeit. Fünf Jahre nach dem Beginn der Dekade werden nationale Bildungs- und Nachhaltigkeitsberichte auf den Prüfstand genommen. Das Fazit: Die zentrale Forderung, das Leitbild BNE in allen Bildungsinstitutionen wirkungsvoll zu verankern, der sich am 1. Juli 2004 auch der Deutsche Bundestag anschloss, ist bisher nicht annäherungsweise umgesetzt. VENRO fordert außerdem, den Diskurs zum Globalen Lernen stärker auf die Schlüsselkompetenz des Perspektivwechsels auszurichten. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung zivilgesellschaftlicher und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit Organisationen hervorgehoben.

Eine Kurzfassung des Beitrags kann bereits jetzt von der VENRO Webseite ([www.venro.org](http://www.venro.org)) heruntergeladen werden.

Ansprechpartnerin: *Jana Rosenboom*  
Kontakt: [j.rosenboom@venro.org](mailto:j.rosenboom@venro.org)

## Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

**T**agungsbericht: In Münster fand am 19.–21. März 2009 die Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreformen“ statt.

Der Tagung zugrunde gelegt war die These, dass sich das deutsche Bildungssystem im Kontext gleichgerichteter internationaler Entwicklungen in einem Transformationsprozess befindet, der sich in einer Umgestaltung der Steuerungssysteme öffentlicher Bildung äußere. Seitens der Interkulturellen Bildungsforschung waren Beiträge zu Bildungsbeteiligung, -erfahrung und -erfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen, Untersuchungen zur Inkorporation von Differenz, Pluralität und Gleichheit in aktuellen Bildungsreformen und Bearbeitungen methodologischer wie methodischer Fragen zur Konzeptualisierung von Diversität, Pluralität und Gleichheit in empirischen Forschungsprojekten angefragt. Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft war aufgerufen, Beeinflussungsfaktoren für die Verankerung Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in schulischen und sekundären bzw. tertiären Bildungsgängen zu eruieren. Mehr als 60 Wissenschaftler/-innen waren der Einladung zur Teilnahme gefolgt; rege Diskussionen spiegelten die Aktualität des aufgeworfenen Themenspektrums wider.

### Bildungssteuerung im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung

Bereits das erste Panel bildete die Breite der unterschiedlichen Ansätze und Blickrichtungen ab: Karin S. Amos (Tübingen) eröffnete die Tagung mit einem Vortrag unter dem Titel „Internationale ‚Governance‘ und ‚Gouvernementalität‘“. Sie stellte die unterschiedlichen Rationalitäten der genannten Forschungszugänge dar, vor allem hinsichtlich ihrer Ausdeutungen des Verhältnisses von Staat, Bildung und Subjektivierungsformen – und zeigte deren Diffusion in den Hochschulbetrieb und die Erziehungswissenschaft auf. Krassimir Stojanov (München) nahm die empirische Bildungsforschung im Umfeld und in Folge von PISA in den Blick und bescheinigte ihr Dominanzansprüche mit einer monokulturellen Haltung, die ihre eigenen Grundannahmen nicht reflektiere und sich in einer beinahe vollständigen Abwesenheit von Dialogizität präsentiere. Iris Clemens (Berlin) problematisierte das Konzept der weltweiten Best Practice vor dem Hintergrund einer Theorie der Weltgesellschaft in einer kulturtheoretischen Perspektive. Geht man von unterschiedlich gelagerten kulturellen Schichtungen für verschiedene Bildungssysteme und Logiken funktionaler (Teil-)Systeme aus, muss die Praktikabilität des Import und Export von Best Practice Modellen fraglich bleiben, zumal dieses Konzept der Ökonomie, und damit einer anderen Logik entstammt. Abgerundet wurde das

Panel von Thomas Höhne (Freiburg), der den räumlichen Dimensionen in der Analyse von Transformationen des Bildungssystems eine neue Relevanz zuordnete. Er explizierte diese Ausgangsüberlegung an den Bildungsregionen: Sie seien wesentliche Akteure in den Transformationen der Steuerungsverfahren.

### Folgen des Bolognaprozesses

In einem zweiten Panel wurde der tertiäre Sektor in den Blick genommen. Nadja Cirulies (Hamburg) stellte das Forschungsprojekt „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ vor und reklamierte die Notwendigkeit einer branchenspezifischen Deklination und Verankerung Globalen Lernens in der berufspädagogischen Ausbildung. Antonia Kupfer (Linz, Österreich) verglich Deutschland und England hinsichtlich ihrer Politiken der Differenzierung im Hochschulbereich und deren Bedeutung für die Chancengleichheit.

In einem Podium trugen Christel Adick und Norbert Wenning Befunde zur Verankerung der Themen ‚Interkulturelle Bildung‘ und ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ in den neuen Studienstrukturen vor. Wenning konstatierte, dass Interkulturelle Pädagogik als zentrales Praxisfeld in den Bildungseinrichtungen fast aller Stufen präsent sei und in eine Vielzahl von Forschungsansätzen Eingang gefunden habe. Gleichzeitig sei die Interkulturelle Pädagogik in Studiengängen nur vereinzelt und zumeist an Personen gebunden vertreten. Er führte am Beispiel von Rheinland-Pfalz aus, wie sich in der Lehramtsausbildung curriculare Vorgaben der Ministerien restriktiv auf eine Akzentuierung und Entwicklung von Interkultureller Bildung als genuinen Studienbestandteil auswirkten. Christel Adick berichtete von der Einbettung internationaler, interkultureller und auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Studieninhalte. Sie illustrierte ihre Ausführungen mit einem Hochschulseminar zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in welchem der Bogen von theoretischen Einführungen bis zur Erarbeitung didaktischer Entwürfe gespannt war.

### Diversität im Fokus von Bildungsentwicklung

Das dritte Panel spiegelte geradezu idealtypisch die Ausdehnung und das Potential der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft ab: Jeffrey Bale (Michigan State University, USA) reflektierte die Implikationen der Verflechtungen so verschiedener Politikbereiche wie der (USA-)National Security und der landesweiten Sprachenpolitik am Beispiel des Arabischen. Plausibel legte er da, wie der Terminus der ‚Ressource‘ bei einem Transfer in einen anderen Politikbereich die jeweiligen Interessenlagen und solchermassen Einfluss- und Machtbeziehungen kaschiere. Constanze Berndt (Rostock) referierte zu historischen und gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund der Welterklärung

„Education for All“. Im Rahmen vergleichender Mikrostudien in den Provinzen Westbengalen und Andrah Pradesh erforschte sie den Output von „Education for All“ und stieß dabei auf die Reproduktion sozialer Hierarchisierungen. Tobias Werler (Kristiansand, Norwegen) skizzierte das Bild skandinavischer Schulen und Bildung in der deutschen Öffentlichkeit, das schon seit zweihundert Jahren einen positiven Gegenhorizont für implizite Kritik am eigenen Bildungssystem liefere. Des Weiteren offerierte er eine Argumentation zur Deutung des gegenwärtigen Umbaus der Bildungssysteme, gemäß der die Abfolge grundlegender Ordnungsprinzipien des Staates in ihren didaktischen Konsequenzen Auswirkungen auf die gleichberechtigte Teilhabe zeigen würde. Mechthild Gomolla (Münster, Frankfurt a.M.) leitete ihren Beitrag zu „Mainstreaming Diversity in pädagogischen Organisationen?“ mit der Überlegungen zur Thematisierung institutioneller Diskriminierung in Diversity-Diskursen ein, die einerseits auf der konzeptionellen Ebene verankert, andererseits aber von wenig Grundlagenforschung flankiert seien. Zwar werde Ungleichheit vermehrt thematisiert, dies geschehe aber wieder eher in punktuellen Programmen, die an Defiziten orientiert seien. Folgt man dagegen dem Gerechtigkeitskonzept von Nancy Fraser müssten Strategien zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit transformativ angelegt sein, z.B. in Form der Bearbeitung institutioneller Grundlagen. Sie illustrierte diese Ausführungen mit dem Projekt „Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen“, welches neben den pädagogisch-praktischen Anteilen den Anti-Bias-Ansatz durch bemerkenswerte institutionelle Reflektions- und Lernprozesse auf sich selber richtete. Anatoli Rakhkockhine (Hildesheim) präsentierte die Vorüberlegungen und Grundannahmen eines internationalen Forschungsprojektes zu Bildungsangeboten und pädagogischer Unterstützung für Kinder zirkulärer Migranten, das die Widersprüche zwischen der wachsenden internationalen Mobilität der Arbeitnehmer und nationalen bildungspolitischen Ansätzen bearbeiten wird.

#### Werkstattgespräche

Die SIIVE-Tagungen zeichnen sich dadurch aus, dass als selbstständiger und gewichtiger Tagungsordnungspunkt dem wissenschaftlichen Nachwuchs ein eigenständiges Podium zur Präsentation von Promotionsprojekten geboten wird. Hannes Heise (Freiburg) stellte seine Untersuchung zu Verfahren der Neuen Steuerung im englischen Bildungswesen vor, in welcher er vor allem die Realisierung von Chancengleichheit fokussiert. Dorothee Schwendowius (Flensburg) beschäftigt sich in ihrem Forschungsprojekt mit den biographischen Konstruktionen von Zu-

gehörigkeit in der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Kartin Huxel (Frankfurt a.M.) präsentierte ihr Forschungsvorhaben zur Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität in biographischen Selbstpräsentationen männlicher Hauptschüler mit Migrationshintergrund. Körperinszenierungen von jungen Frauen mit Migrationshintergrund stehen im Mittelpunkt des Interesses von Henrike Terhart (Köln). Dieser Untersuchung der körperlichen Vergesellschaftungsprozesse der Frauen in der Perspektive der Akteurinnen ist ein enger Zusammenhang von lebensgeschichtlicher Erfahrung und Körperlichkeit zugrunde gelegt. Katrin Holinski (Rostock) vergleicht in einer qualitativen Studie den Einfluss von Integrationskursen auf die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Dänemark. Sabine Bertram (Hamburg) untersucht ebenfalls die subjektive Perspektive. Sie fokussiert dabei die Selbstdeutungen des Zusammenhangs von Sprachkenntnis, Sprachlernerfahrungen und Integrationempfinden der vor Jahrzehnten eingewanderten Migrantinnen und Migranten. Christine Rehklau (Erfurt) beschäftigt sich unter Zuhilfenahme des Intersektionalitätskonzeptes mit der Hausangestelltenfrage in Südafrika und fragt nach den Konzeptionen der Selbstorganisation wie der (gewerkschaftlichen und politischen) Intervention. Zebiba Teklay (Tübingen) widmet sich in einer qualitativen Studie den Deutungen von Partnerschaften unter Jugendlichen und fragt, ob und wie der generelle Bedeutungswandel von Partnerschaften seitens der Jugendlichen biographisch übernommen wird. Janne Grote (Bremen) beschäftigt sich ebenfalls mit den Identitätskonstruktionen von Jugendlichen. Er interessiert sich hierbei für die sogenannte zweite Migrantengeneration und Strategien ihres Identitätsmanagements.

Die vielfältigen Beiträge der Tagung in Münster zeigten am Ende durchaus gegenläufige Tendenzen: Fragen der Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit sind in der Forschungslandschaft umfangreich und ertragreich verankert. Modelle zur Fassung der Systemebene und subjektorientierte Ansätze bestimmen das Feld, während die Bearbeitung der institutionellen Implikationen der aktuellen Bildungsreformen noch ausstehen. Ebenso sind Diversität und Internationalität als Stichworte in der Praxis angekommen, wenn auch die jeweilige Implementationsmodi und ihre Auswirkungen fraglich bleiben – ihre Verankerung in Ausbildung und Lehre droht aber institutionell wie inhaltlich an den Rand gedrängt zu werden.

Susanne Timm

Susanne.Timm@sowi.uni-goettingen.de

## Auftakt zu einer Wende

### Hintergrundbericht über die Fachtagung Migration, Diaspora und Entwicklungszusammenarbeit am 13. und 14. Februar in Stuttgart

„Wir würden gerne wahrgenommen werden von größeren Organisationen, die weltweit [...] arbeiten [und wünschen uns,] dass sie auch gerne mit uns arbeiten, auch unser Know-How, unsere Expertise wahrnehmen“<sup>1</sup> so der Wunsch einer Vertreterin der afrika-

nischen Diaspora in dem eigens für diese Fachtagung produzierten Kurzfilm, der sechs Migrantenvereine mit ihren Sozialprojekten vorstellt. Über 250 Teilnehmende, darunter Vertreter/-innen von 12 EZ-Organisationen<sup>2</sup>, folgten der Einla-

derung der „Stuttgarter Partnerschaft Eine Welt“ zu der gemeinsam mit dem Forum der Kulturen Stuttgart e.V., dem Dachverband der Stuttgarter Migrantenvereine, organisierten Veranstaltung. Ziel der Veranstaltung war es, über Potenziale von Migrantenvereinen und Diasporagemeinschaften für die Entwicklungszusammenarbeit zu informieren, Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Diasporagemeinschaften und EZ-Organisationen zu diskutieren, das Kennenlernen der Arbeit und der Strukturen des ‚Anderen‘ zu vernetzen und zu fördern sowie den teilnehmenden Migrantenvereinen Gelegenheit zu geben, ihre entwicklungspolitischen Vorstellungen und Projekte zu präsentieren und gleichzeitig Fördermöglichkeiten und Eingangsstrukturen der in der Entwicklungszusammenarbeit tätigen Organisationen kennen zu lernen. Außerdem sollten von der Fachtagung neue Impulse für die entwicklungspolitische Dimension von Städtepartnerschaften ausgehen.

Eröffnet wurde der öffentliche Teil der Veranstaltung mit der Verlesung von Grußworten der Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul und des Oberbürgermeisters der Stadt Stuttgart. Es folgten Vorträge von Prof. emer. Dr. phil. Franz Nuscheler vom Lehrstuhl für Internationale und vergleichende Politik und ehemaliger Direktor des Instituts für Entwicklung und Frieden (INEF) der Universität Duisburg-Essen und Prof. Dr. Phil. Elias Jammal, Leiter des Orient Instituts für Interkulturelle Studien, Hochschule Heilbronn. In allen Beiträgen wurden die Vorteile erwähnt, die bei einer Einbeziehung der Diaspora in der Entwicklungszusammenarbeit entstehen würden.

Das anschließende Podiumsgespräch beschäftigte sich u.a. mit der Frage, ob das an Bedeutung gewinnende Thema Migration, Diaspora und Entwicklungszusammenarbeit in den jeweiligen EZ-Organisationen auch durch z.B. eine entsprechende Personalpolitik präsent ist und welche Defizite auf Seiten der Diaspora und der EZ-Organisationen bestehen. Aus der Diskussion ging deutlich hervor, dass man sich derzeit erst am Anfang der Auseinandersetzung mit dem Thema befindet, und dass ein großes Interesse an der Fortführung der Debatte besteht. Dies ergaben auch die anschließend Publikumsfragen.

Der Samstag war einer Fachöffentlichkeit von ca. 60 Personen aus Migrantenvereinen und EZ-Organisation vorbehalten. Sechs Migrantenvereine präsentierten ihre Sozialprojekte zu den Themen Gesundheit, Bildung, Umwelt u.a. Anschließend stellten 12 EZ-Organisationen ihre Förder- und Eingangsstrukturen für Migrantenvereine vor.

In den darauf folgenden Arbeitsgruppen zu den Bereichen „Bildung/Berufsausbildung“, „Gesundheit, Umwelt, nachhaltige Entwicklung“, „Empowerment von Frauen, Kindern und Jugendlichen“ wurden konkrete Kooperationsmöglichkeiten anhand dieser spezifischer Themen erörtert. Im Mittelpunkt dieser Arbeitsgruppen stand die gemeinsame Überlegung von Vertretenden der Diaspora und der EZ-Organisationen zur Entwicklung eines eventuellen Kooperationskonzeptes.

Genau dieser Ansatz zeichnet die Stuttgarter Fachtagung aus: Zum ersten Mal kamen die beiden Akteure zusammen, um mögliche gemeinsame Ziele zu definieren und die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zu erörtern. Der entwicklungspolitisch aktiven Diaspora kann somit die Möglichkeit geboten werden, mit ihren Aktivitäten zum einen in der Entwicklungszusammenarbeit eine größere Rolle zu spielen und zum anderen von der

breiten Öffentlichkeit stärker wahrgenommen zu werden, als dies bisher der Fall gewesen ist. Wie man weiß, leisten Diasporagemeinschaften einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung ihrer Herkunftsländer durch Rücküberweisungen,<sup>3</sup> entwicklungspolitisches Engagement durch direkte Investitionen<sup>4</sup> oder die Rückkehr von hochqualifizierten Fachkräften, die ihr Wissen dort einsetzen. So betont auch die Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in ihrem Grußwort, dass die Migrantinnen und Migranten zum wirtschaftlichen Erfolg ihrer Aufnahmeländer beitragen und sich wirtschaftlich, kulturell, sozial oder politisch in ihren Herkunftsländern engagierten. Viel zu lange sei der wichtige Beitrag, den diese Menschen auch und gerade für die Entwicklung ihres Heimatlandes leisten, verkannt worden.

Diese Tatsache scheint sich in den letzten Jahren zu ändern. Heute gibt es Anzeichen, dass Migrantinnen und Migranten zunehmend als Ansprechpartner in der Entwicklungszusammenarbeit angesehen werden. So fordert der Bundestag in der 16. Wahlperiode die Bundesregierung auf<sup>5</sup>, die [...] „Potenziale von Migrantinnen und Migranten für die Entwicklung der Herkunftsländer“[...] zu nutzen.

Die Bundesrepublik hat bereits konkrete Maßnahmen angefangen, die das Ziel haben die Potenziale der Diaspora zu nützen. So hat die GTZ mittlerweile im Auftrag des BMZ ein Pilotförderprogramm<sup>6</sup> für gemeinnützige Projekte von Migrantenvereinen in ihren Herkunftsländern eingerichtet. Die Projektstelle greift auch Themen wie Remittances auf und versucht die Konditionen des Geldtransfers transparenter zu machen um Kosten für Überweisungen zu senken.

Die Stadt Stuttgart hat diese Signale schon sehr früh erkannt und gefördert.<sup>7</sup> Während des 1. Bundesfachkongresses Interkultur, der im Herbst 2006 stattfand und vom Forum der Kulturen organisiert wurde, beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe mit dem Thema „MigrantInnen und Entwicklungszusammenarbeit“. Es stelle sich die Frage, warum Migranten trotz einer entsprechenden Expertise wie Sprach-, Fach- und Länderkenntnissen nicht stärker in die Prozesse der Entwicklungszusammenarbeit eingebunden werden. Aus dieser Überlegung ging die Beantragung einer Projektstelle „Diaspora und Entwicklungszusammenarbeit“, durch das Forum der Kulturen hervor, die seit 2007 besteht und vom EED teilfinanziert wird. Ebenfalls seit 2007 besteht der Arbeitskreis „Migrant/-innen und Entwicklungszusammenarbeit“ der von der Projektstelle koordiniert wird. Der Arbeitskreis bietet Migrantenvereinen die Möglichkeit, sich zu beraten, auszutauschen und zu qualifizieren.

Ein Fachbeirat Entwicklungszusammenarbeit, der ebenfalls von der Projektstelle koordiniert wird, berät die Projektstelle sowie den Arbeitskreis „MigrantInnen und Entwicklungszusammenarbeit“.

Somit nimmt die Stadt Stuttgart mit ihrem Engagement für das immer mehr an Bedeutung gewinnende Thema Migration und Entwicklung eine Vorreiterrolle ein und wurde auch auf der Fachtagung mehrfach als ‚Leuchtturm‘ bezeichnet. Der große Verdienst besteht darin, dass es nun gelungen ist, Vertreter/-innen der Diasporagemeinschaften und die etablierten Entwicklungsorganisationen an einen Tisch zu bringen, so dass man der Erfüllung des am Anfang geäußerten Wunsches, die Organisationen mögen die Migrantinnen und Migranten mit einbeziehen, nun ein wenig näher kommen konnte.

Eine Dokumentation der Fachtagung ist in Vorbereitung und ist erhältlich unter [www.forum-der-kulturen.de](http://www.forum-der-kulturen.de)

*Paulino Miguel*

### Anmerkungen

- 1 Freda Marful, Vorsitzende des Vereins CLEAN-Africa e.V. im Kurzfilm „Stuttgarter Migrant\*innenvereine engagieren sich entwicklungspolitisch“ auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen und Ideen für die Entwicklungszusammenarbeit.
- 2 U.a. Brot für die Welt, InWEnt, Misereor, GTZ-Sektorvorhaben Migration, Aktion Hoffnung, Oikocredit, DED, IOM, Swisscontact, CIM, Ärzte für die Dritte Welt, SEZ-Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg,
- 3 Die Weltbank schätzte für 2008 rund 280 Mrd. US-Dollar an Rücküberweisungen: Quelle: Weltbank: Dilip Ratha, Sanket Mohapatra and Zhimei Xu1: Migration and Development Brief 8.

- 4 Vgl. Melchers, K.: Königsweg der Entwicklungspolitik: Diaspora als Ressourcen von Entwicklung. Vorschläge für eine Diasporapolitik S. 57; oder „Remittances“ – der größte finanzielle Entwicklungsbeitrag. In: Dokumentation des 1. Bundesfachkongress-Interkultur 2006, S. 58ff.
- 5 „Diaspora – Potenziale von Migrantinnen und Migranten für die Entwicklung der Herkunftsländer nutzen“. Antrag der Fraktionen CDU/CSU, SPD, FDP und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/4164, 31.01.2007.
- 6 GTZ-Sektorvorhaben Migration und Entwicklung: <http://www.gtz.de/themen/wirtschaft-beschaefigung/15634.htm>, sowie: Miguel, Paulino: Potenziale der Migration in ein positives Licht rücken. In: Begegnung der Kulturen – Interkultur Stuttgart 2009, S. 15 [Interview mit der Leiterin des GTZ-Sektorvorhabens, Regina Bauerochse Barbosa].
- 7 Kreher, A.: Integration und Entwicklungszusammenarbeit am Beispiel Stuttgarts: Blickwechsel von der Migration zur Diaspora. In: Europa kommunal 6/2007, S. 212.

# Teaching from Theory – Learning from Practice

## A Development Education Conference for the Primary Sector

Die Konferenz „Teaching from Theory – Learning from Practice“, organisiert von DICE (Development and Intercultural Education) Project, fand von 27. Februar bis 1. März 2009 in Dublin statt und richtete sich sowohl an in der Lehrerbildung tätige Personen als auch an (vornehmlich irische) Lehrkräfte.

Im Zentrum der Tagung stand der Austausch zwischen Theorie und Praxis Globalen Lernens in der Grundschule.

Die drei Hauptreferierenden näherten sich von unterschiedlichen Perspektiven dem Thema: Bisi Adigun, künstlerischer Leiter von Arambe Productions und Doktorand der Theaterwissenschaft, eröffnete die Tagung mit einem enthusiastischen Plädoyer für die Veränderbarkeit der Gesellschaft und der Welt. Sein Vortrag unter dem Titel „Yes we can! The Question is: How?“ blieb allerdings gerade die Antwort auf die Frage des „Wie“ schuldig. Anhand seiner eigenen Erfahrungen als nigerianischer Ehemann einer irischen Frau versuchte er, Sensibilität für die Fragen des Umgangs mit Menschen mit Migrationshintergrund zu wecken.

Rauni Räsänen, Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Globales Lernen an der Universität in Oulo, Finnland, erläuterte in ihrem Vortrag die Voraussetzungen für das Erlernen von interkulturellen Kompetenzen und globaler Verantwortung in der Lehrerausbildung. Sie widmete sich der Frage, welche Ziele und Kompetenzen durch Globales Lernen in der Lehrerausbildung erlangt werden sollen und mit welchem Curriculum, mit welchen Inhalten, Methoden und Materialien dies erreicht werden kann. Als Beispiele dienten die Masterprogramme der Universität Oulu „Education and Globalization“ und „MEd international program“.

Zum Abschluss richtete Lynn Mario de Souza, Professor an der Universität Sao Paulo, den Blick auf die Verbindung von Theorie und Praxis im Klassenraum. Anhand von zwei Definitionen (Theorie als eine Reihe von Inhalten, Ideen und Grundlagen; Praxis als eine Reihe von Handlungen) erläuterte er die Implikationen beider Bereiche füreinander hinsichtlich

der Themenfelder Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Ethisches Lernen.

In parallel stattfindenden Praxis-Workshops hatten die Teilnehmenden anschließend die Möglichkeit, sich mit einem der vier folgenden Themen auseinanderzusetzen: (1) Evaluating Development Education, (2) What is Unfair About Trade?, (3) Writing Outside the Box: Creative Writing Responses to Development Education Issues sowie (4) The Island: Using drama to explore the effects of globalization on communities. Mit einem abwechslungsreichen Methodenrepertoire konnten die unterschiedlichen Themen praktisch erschlossen werden.

In der Mittagspause stellte Irish Aid seine Publikation „One World, Our World“ vor, die anhand von verschiedenen Geschichten Kindern die Welt näher bringen möchte.

Nachdem am Vormittag in den Workshops die Praxis im Vordergrund gestanden hatte, ging es nachmittags um die Vorstellung wissenschaftlicher Projekte zu den Themenfeldern Volunteering, Linking and Immersion Schemes, Teaching and Learning Methodologies, Action Research on Classroom Practice und Global Citizenship.

Auch wenn die Tagung eher ein Nebeneinander, denn ein Miteinander von Theorie und Praxis war, so war sie doch methodisch vielfältig und anregungsreich – auch über den Grundschulsektor hinaus.

Am Rande der Tagung trafen sich Vertreter/-innen von Universitäten und Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte aus verschiedenen europäischen Ländern, um ein europäisches Netzwerk für Globales Lernen in der Lehrerausbildung zu konstituieren. Erste Schritte wurden vereinbart und überlegt, sich mit dem Global Education Network Europe (GENE) zu vernetzen. Interessenten können sich an Matthias Fiedler ([Matthias@ideasonline.ie](mailto:Matthias@ideasonline.ie)) wenden.

*Susanne Krogull*

## Rezensionen

Wir können diesmal nicht wie jedes Jahr schreiben, wir machen an dieser Stelle auf die Jahr- und Handbücher, Berichte und Reader aufmerksam. Es hat sich vieles geändert. Obgleich manche Ökonomen schon seit 2006 davor warnten, war die aufkommende Rezession erst ab Herbst 2008 unverkennbar. Nun sind wir mitten drin. Plötzlich sind die Superreichen, die Milliardäre, nicht mehr so reich und die Armen noch viel ärmer. Es kommt uns vor, als ob manche UN-Organisationen diese Entwicklung schon geahnt hätten und üben sich schon, zu unserem Leidwesen, in Sparsamkeit. So hat das UNDP schon 2007 entschieden, den renommierten Jahresbericht nicht mehr jährlich, sondern alle zwei Jahre herauszubringen. Auch UNICEF wird diesmal den internationalen Jahresbericht „Zur Lage der Kinder in der Welt“ ein halbes Jahr später veröffentlichen. Dass UNICEF diesmal einen nationalen Bericht zusätzlich hervorgebracht hat, ändert nichts an der Verzögerungs-/Sparsamkeitsfront. Andere bedeutsame Berichte wie The World Guide oder Globale Trends erscheinen ohnehin alle zwei Jahre. Gleichwohl gibt es, wie aus der Liste ersichtlich, ausreichend Hilfe für unsere Orientierung und Bildung unserer Urteilskraft. In manchen Bereichen sogar soviel, dass man leicht die Orientierung verlieren kann. Dies ist eindeutig bei dem Thema ‚Klimawandel‘ der Fall. Deshalb stellen wir Bücher zu diesem Thema in der nächsten Ausgabe gesondert vor.

Wir weisen noch einmal darauf hin, dass die aktuellen Berichte nicht deshalb nützlich sind, weil sie die neuesten Daten und Fakten enthalten. Aufschlussreich ist viel mehr, wie sie Daten neu deuten und gewichten und welches Thema sie als Schwerpunkt wählen.

Damit sind wir wieder bei dem Thema ‚Klimawandel‘. Mit diesem Thema haben sich die Berichte von UNDP und DSW/UNFPA schon letztes Jahr eingehend beschäftigt. Dieses Jahr hat ‚Der Fischer Weltalmanach‘, das bekannteste Jahrbuch im deutschsprachigen Raum, den Klimawandel als Schwerpunkt gewählt. Andere Schwerpunkte des Weltalmanachs, der übrigens zum 50. Mal erschienen ist, sind: Welthungerkrise, Aids-Malaria-Tuberkulose, Kriege und Konflikte, Megastädte, Sprachen in Asien, Weltreligion Hinduismus, Raumfahrt, Abrüstung und Rüstungskontrolle. Zwei Sonderberichte des Almanachs – Länderberichte und eine Chronik Deutschlands zum 60-jährigen Jubiläum der Republik – sind sicherlich eine große Hilfe für Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II.

Das OECD Factbook hat sich diesmal auf das Thema Produktivität konzentriert. Ansonsten stellt das Factbook thematisch geordnet Zahlen und Zusammenhänge dar. Die Rubriken sind: Bevölkerung und Migration, makroökonomische Trends, ökonomische Globalisation, Preise, Energie, Arbeit, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, öffentlicher Haushalt und Lebensqualität. Die Zusammenhänge werden besonders durch Grafiken deutlich und verständlich dargestellt.

Aufhebung der räumlichen Distanz ist das zentrale Thema des Weltbank-Jahresberichts. Mit der Aufhebung der räumlichen Distanz ist die Zunahme der Bevölkerungsdichte in Ballungsräumen, Migration und Transport gemeint, um die

**Bertram, H. (Hg.) (2008):**

Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München: BSR 1790, 304 S., ISBN: 978-3-406-54826-0, € 12,95.

**DSW/UNFPA (Hg.) (2008):**

Weltbevölkerungsbericht 2008. Stuttgart: Balance, 111 S., ISBN: 978-3-93668-65-6, € 10,90.

**Habitat (Hg.) (2008):**

State of the World Cities. London: Earthscan, 264 S., ISBN: 978-1-84407-696-3, £ 24,95.

**Le monde diplomatique (Hg.) (2008):**

Immer der Arbeit nach. Migration im Zeitalter der Globalisierung, Berlin: taz, 112 S., ISBN: 978-3-937683-20-1, € 8,50.

**Millstone, Erik/Lang, Tim (Hg.) (2008):**

The Atlas of Food. London: Earthscan, 2nd ed., 128 S., ISBN: 978-1-84407-499-0, £ 12,99.

**Müller-Heidelberg, T. u.a. (Hg.) (2008):**

Grundrechte Report 2008. Frankfurt a.M.: Fischer, 256 S., ISBN: 978-3-596-17925-1, € 9,95.

**OECD (Hg.) (2008a):**

Factbook 2008. Berlin: OECD, 296 S., ISBN: 978-92-64-04054-0, € 35,00.

**OECD (Hg.) (2008b):**

International Migration Outlook. Berlin: OECD, 396 S., ISBN: 978-92-64-04565-1, € 75,00.

**S. Fischer Verlag GmbH (2008a):**

Der Fischer Weltalmanach 2009. Frankfurt a.M.: Fischer, 831 S., ISBN: 978-3-596-72009-5, € 16,95.

**S. Fischer Verlag GmbH (2008b):**

Der Fischer Weltalmanach: Länderatlas. Frankfurt a.M.: Fischer, 239 S., ISBN: 978-3-596-18193-3, € 9,95.

**S. Fischer Verlag GmbH (2008c):**

Der Fischer Weltalmanach: Chronik Deutschland 1949–2009. Frankfurt a.M.: Fischer, 448 S., ISBN: 978-3-596-18185-8, € 12,95.

**Smith, D. (Hg.) (2008):**

The State of the World Atlas. London: Earthscan, 144 S., 8th ed., ISBN: 978-1-84407-573-7, £ 12,99.

**The World Bank (Hg.) (2008):**

World development Report 2009: Reshaping Economic Geography. Washington D.C. World Bank, 300 S., ISBN: 13-978-0-8213-7607-2, US\$ 26,00.

**UNESCO (Hg.) (2008):**

EFA Global monitoring Report 2009. Paris: UNESCO, 463 S., ISBN: 978-92-31-04089-4, Preis nicht erwähnt, downloadbar.

**Worldwatch Institute/Germanwatch/HBS (Hg.) (2008):**

Zur Lage der Welt 2008. Münster: Westfälisches Dampfboot, 333 S., ISBN: 978-3-89691-743-0, € 19,90.

Entfernung zu den Märkten zu reduzieren. Die drei Ds – density, distance und division – sind vor allem in Nordamerika, Westeuropa und in Japan offensichtlich. In Osteuropa und Asien zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung ab. Die Autoren meinen, diese Entwicklung sei wichtig für die Wirtschaft und auch die übrigen Länder – gemeint sind die afrikanischen Länder – sollen dazu ermutigt werden.

Mit der Aufhebung der räumlichen Distanz ist auch das Thema Migration verbunden. Während sich die *le monde* Ausgabe zu diesem Thema eher mit den illegalen gering qualifizierten Zuwanderern beschäftigt, behandelt OECD das Thema umfassend. Besonders lesenswert ist der Aufsatz von Trojanow, ‚Der Fremde als Lehrmeister‘ (*le monde*), in dem der Autor die These aufstellt, dass kultureller Fortschritt nur durch Einmischung von Fremden möglich ist. Mit historischen Belegen schon seit der biblischen Zeit versucht Trojanow seine These eindrücklich zu untermauern. Die OECD wiederum geht eher von dem ökonomischen Nutzen durch die Zuwanderung aus und teilt das Buch in drei Teile: 1. Gegenwärtige Trends der internationalen Migration, 2. Management der gering qualifizierten Migranten und 3. Reimmigration: neue Perspektiven.

In jedem Teil werden nicht nur Erscheinungsformen beschrieben und mit Zahlen belegt, sondern auch Schlussfolgerungen gezogen. Zu empfehlen ist der Bericht nicht nur für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Wissenschaftler/-innen, sondern auch für Politiker/-innen und Administrator/-innen.

Wie immer versteht sich der Grundrechte-Report als eine Alternative zum Verfassungsschutzbericht. Besonders kritisch wird diesmal die staatliche Willkür beim G8-Gipfel in Heiligendamm vorgenommen. Der renommierte Verfassungsrechtler und frühere Bundestagsvizepräsident Burkhard Hirsch stellt unangenehme Fragen an die Regierung, z.B. Wer hat eigentlich den Einsatz von Tornado-Flugzeugen in Heiligendamm rechtlich und politisch zu verantworten? Weitere Schwerpunkte der 40 Beiträge sind Einschnitte in den Datenschutz und Verschärfung des Ausländerrechts.

Hans Bertram, der Familien- und Mikrosociologe, hat den UNICEF-Bericht „Zur Lage der Kinder in Deutschland“ herausgegeben. In neun Kapiteln wird die Lage der Kinder in Deutschland (D) bezogen auf Bildung, Gesundheit, Wohlbefinden und Zukunft minutiös und im Vergleich zu anderen OECD-Ländern dargestellt. Besonders aufschlussreich sind die Daten und Indikatoren von Kindern. Ergebnisse im internationalen Vergleich sehen nicht gut aus, z.B. beim materiellen Wohlbefinden (D an 14. Stelle aus 20 OECD-Ländern, hinter ČS, Es, Aus), beim Anteil der Kinder, die im relativ armen Haushalt leben – Einkommen unter 50% des Landes Meridians – (10. Stelle unter 21 OECD-Ländern), oder bei Gesundheit und Sicherheit (ebenfalls 10. unter 24 Ländern). Schlussfolgerung des Herausgebers: Es ist dringend notwendig, die Zukunftschancen von Kindern in D zu verbessern.

Das Worldwatch Institute beschäftigt sich diesmal mit dem Aufbau einer nachhaltigen Marktwirtschaft. Es geht hier um einen notwendigen umfassenden Umbau unseres Wirtschafts- und Finanzsystems. Die Frage ist, wie kann man den menschlichen Bedürfnissen gerecht werden ohne unsere natürlichen Grundlagen zu zerstören? Gary Gardner und Thomas Prugh stellen sieben große Ideen – von Anpassung der wirtschaftlichen Größenverhältnisse, Verlagerung des Ziels vom

Wachstum zur Entwicklung über ökologisch angepasste Preise bis zur Wertschätzung von Frauen – vor. Christopher Flavin zeigt, wie kohlenstoffarme Wirtschaft aufgebaut werden kann, Ger Bergkamp und Claudia W. Sadoff bewerten die Rolle des Wassers in einer nachhaltigen Wirtschaft. Erik Assadourian stellt erfolgreiche Projekte vor. Wenn man sowohl Ideen als auch praktische Beispiele für nachhaltiges Wirtschaften sucht, ist das Buch eine Fundgrube.

Kultur ist das zentrale Thema des DSW/UNFPA-Berichts. Während das UNDP im Jahre 2004 das gleiche Thema unter der Perspektive kultureller Vielfalt weltweit und deren Bedeutung für einzelne Länder behandelte, wendet sich der Weltbevölkerungsbericht an die Experten. Der Bericht geht davon aus, dass internationale, staatliche und nicht staatliche Hilfsorganisationen die Kultur des Empfängerlandes oft ignorieren oder marginalisieren. Diese Haltung hindert eine Zusammenarbeit. Die Autoren des Berichts meinen u.a.,

- dass die Identifikation mit lokalen Protagonisten des Wandels für eine erfolgreiche Zusammenarbeit unerlässlich ist.
- Kulturelle Kompetenz bestimmt, wie Bedeutungssysteme, wirtschaftliche und politische Opposition oder unterstützende Politiken sich entwickeln.
- Kultursensible Ansätze untersuchen, inwiefern Faktoren wie wirtschaftlicher Status, Politik, Recht, Klasse, Alter, Geschlecht, Religion und Ethnizität sich überschneiden und zu unterschiedlichen Konzepten führen.

UNFPA hat ein Instrument der ‚kulturellen Linse‘ entwickelt zum Erwerb von kultureller Kompetenz. Diese ‚Linse‘ ist zwar für die Entwicklungshelfer bestimmt, schadet aber nicht, wenn sich auch andere Personen daran orientieren.

Nun zu den drei ausgezeichneten Berichten des Earthscan Verlags. Der UN-Habitat Bericht ist zwar etwas anders strukturiert als die anderen zwei, aber im Prinzip sind alle visuell und didaktisch gleich gut aufgebaut. In dem Habitat-Bericht gibt es mehr erklärende Texte über die Entwicklung der neuen Megastädte, über die Gründe für das schnelle Wachstum, über die Wucherung von Slums (36,5% aller Bewohner einer Megastadt in den Entwicklungsländern leben in den Slums) über die Unmöglichkeit, das Transportwesen in einer Megastadt zu organisieren usw. Gleichwohl wird das 21. Jahrhundert das Jahrhundert der Städte sein, so die Prognose. Der Bericht begnügt sich nicht nur mit den Problemanalysen, sondern schlägt auch konstruktiv vor, wie die Megastädte harmonisch entwickelt und künftig regiert (metropolitan governance) werden können.

Der Erfolg der anderen zwei Atlanten spricht für sich. Beide sind etwa gleich aufgebaut: viele Grafiken, Bilder und sparsame, aber präzise Erläuterungen. Während sich der ‚Food-Atlas‘ ausschließlich mit der Produktion, der ungleichen Verteilung, dem Vertriebsmonopol, den Ursachen der Mangelernährung u.ä. beschäftigt, erläutert Dan Smith in sieben Teilen den Zustand der Welt: Wer sind wir, Vermögen und Macht, Krieg und Frieden, Rechte und Respekt, Gesundheit der Menschen und des Planeten. Statistische Zahlen schließen den Atlas ab. Jeder Teil enthält eine Vielzahl von Unterthemen. Beispielsweise enthält der erste Teil – wer sind wir – Themen wie Bevölkerung, Lebenserwartung, Ethnizität und Diversität, religiöser Glauben, Bildung, Verstädterung, Diversität der Städte und globale



Bewegung. Die 8. Auflage des Berichts ist ein Indiz dafür, wie Fachleute den Atlas mittlerweile zu schätzen wissen.

Am Schluss zum EFA-Monitoring Report, der alljährlich erscheint. Der Bericht soll uns auf die ‚Fortschritte‘ aufmerksam machen. Was haben die Länder, die 1990 in Jomtien und 2000 in Dakar den Vertrag ‚Education for all‘ unterschrieben haben, bislang erreicht, welche Länder haben noch Aussicht, die sechs Ziele von Dakar bis zum Jahr 2015 zu erreichen? Das Ergebnis sieht nicht gut aus. Kurz zusammengefasst sieht das Ergebnis im Einzelnen so aus:

- Ziel 1: Frühkindliche Pflege und Erziehung: Bis 2006 waren nur 36% der Kinder in den Entwicklungsländern (14% in Afrika südlich der Sahara) versorgt.
- Ziel 2: UPE (Universal Primary Education): Die Einschulungsrate ist zwar überall gestiegen, im Jahre 2006 hatten aber immer noch 75 Mio. Kinder (55% davon Mädchen) keinen Zugang zur Schule. Wenn es so weitergeht, so die Prognose, werden 29 Mio. Kinder im Jahre 2015 von der Schule ausgeschlossen bleiben.
- Ziel 3: Lebenslanges Lernen für Jugendliche und Erwachsene: Die Regierungen nehmen dieses Ziel nicht ernst.
- Ziel 4: Alphabetisierung der Erwachsenen: siehe Ziel 3. 776 Mio. (16% der Erwachsenen auf der Welt) sind immer noch Analphabeten (66% Frauen). Wenn sich der gegenwärtige Trend fortsetzt, werden im Jahre 2015 immer noch 700 Mio. Erwachsene Analphabeten sein.
- Ziel 5: Gleichheit der Geschlechter: Im Jahre 2006 haben 56 aus 176 Ländern das Ziel erreicht. Andererseits haben 50% der Länder aus Afrika südlich der Sahara, Süd-, Westasien und Arabien das Ziel verfehlt.
- Ziel 6; Qualität: In den Entwicklungsländern ist der Qualitätsmangel im Lernen beachtlich. In vier aus zehn untersuchten Ländern südlich der Sahara erreichten nur weniger als 25% der Schüler/-innen der Klasse 6 ein erwartetes Level der Lesefähigkeit, in den anderen 6 Ländern nur 10%.

Fazit des Berichts: Good Governance könnte helfen, die Rechenschaftspflicht zu verstärken, Partizipation zu beschleunigen und Ungleichheit zu mindern. Also bleibt das Prinzip Hoffnung. Reicht das?

*Asit Datta*

**KOSA Koordination Südliches Afrika: Die Armut weltweit abschaffen! Wie die Millenniums-Entwicklungsziele überall erreicht werden können, KOSA, Bielefeld 2005, 58 S., ISBN 3-934645-21-6, € 3,50.**

Diese Handreichung für Lehrer/-innen der Sekundarstufe 2 zielt auf die Beschäftigung mit den Millenniums-Entwicklungszielen ab. Dabei sollen die Schüler/-innen nicht mit dem Ausmaß des Leidens von Menschen in armen Ländern überfordert werden. Stattdessen soll aufgezeigt werden, dass, wenn ein Handlungswille vorhanden ist, Fortschritte im Hinblick auf eine gerechtere Zukunft möglich sind. Den Schülerinnen und Schülern soll vor allem verdeutlicht werden, dass differenzierte Lösungen notwendig sind, um die komplexen Probleme der verschiedenen Länder anzugehen. Das Heft besteht aus zwei Teilen, einem Einführungsteil und einem praktischen Teil, die jeweils verschiedene Arbeitsblätter umfassen. Der Einführungsteil bietet Lehrkräften einen thematischen Einstieg, indem die acht Millenniums-Ent-

wicklungsziele dargestellt werden und der derzeitige Stand der Umsetzung dieser Ziele aufgezeigt wird. In Form von 25 Arbeitsblättern sind verschiedene Aspekte der Millenniums-Entwicklungsziele für Schüler/-innen aufbereitet. Manche Arbeitsblätter bilden treffende Karikaturen ab, zeigen graphisch Zusammenhänge auf und zitieren Persönlichkeiten, die mit ihrem Engagement zur Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele mit-helfen. Die Arbeitsblätter fordern die Schüler/-innen mittels Arbeitsaufträgen und Fragen auf, sich inhaltlich sehr genau mit den Millenniums-Entwicklungszielen auseinanderzusetzen, sich ihre eigene Meinung zu bilden und Stellung zu beziehen. Die Gestaltung der Arbeitsblätter ist eher schicht gehalten, aber da der Inhalt wertvoll und didaktisch gut aufbereitet ist, eignet sich die Handreichung sehr gut für den Einsatz in der Sekundarstufe 2.

*Sarah Lange*

**Herrnbrück, W./Mengel, A. (2007): Eine-Welt-Bibel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 303 S., ISBN 978-3525616024, € 24,90.**

Bei der Eine-Welt-Bibel handelt es sich um ein deutsch-ghanaisches Partnerprojekt, das in gemeinsamer Arbeit des Synodalverbandes IV der Evangelisch-reformierten Kirche in Bayern und Norddeutschland und des Zentralen Synodalverbandes der Evangelisch-Presbyterianischen Kirche in Ghana entstand. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit ist eine viersprachige Kinderbibel, in der alle Texte vom Vorwort über die Bibeltexte bis hin zu den Schlussbemerkungen auf Deutsch, Englisch, Französisch und Ewe wiedergegeben werden.

Die Eine-Welt-Bibel soll ein Zeichen für die lebendige Partnerschaft und den gemeinsamen Glauben sein, der die Christinnen und Christen in Deutschland und Ghana verbindet. Auf ca. 300 Seiten schildert die Bibel bekannte und weniger bekannte Texte des Alten und Neuen Testaments in kindgerechter und doch bibelnaher Sprache. Die Textpassagen werden durch zahlreiche Bilder aufgelockert, die von deutschen und ghanaischen Kindern gemalt wurden. Im Anhang werden knappe, aber hilfreiche Tipps zur Arbeit mit biblischen Texten aufgeführt, um die Verwendung der Eine-Welt-Bibel in Familie, Gemeindegemeinschaft oder Schule zu erleichtern: Dazu gehören Impulsfragen zur persönlichen Annäherung an den Text, sowie Hinweise zu seiner Aufbereitung unter Einbeziehung der kindlichen Lebenswelt. So wichtig es ist, mit Kindern über biblische Texte ins Gespräch zu kommen, so wichtig ist es auch, die Inhalte durch vertiefende Methoden lebendiger werden zu lassen. Daher gibt die Eine-Welt-Bibel Tipps zum gestalterischen Umgang mit den Bibeltexten, z.B. das Gestalten von Bildern, das Schreiben eigener Gebete oder darstellendes Spiel (Theater, Pantomime, etc.). Leider fehlen an dieser Stelle Vorschläge zur Einbeziehung des internationalen Blickwinkels, was eigentlich ein spezielles Anliegen einer Eine-Welt-Bibel sein sollte. Weitere Kritikpunkte sind vereinzelte sprachliche Ausrutscher ins Umgangssprachliche, sowie die Textlastigkeit des Layouts. Da jeder Bibeltext in vier Sprachen abgedruckt ist, kommen die Kinderbilder aufgrund des kleinen Formats oftmals kaum zur Geltung. Wenn es dem Leser gelingt, über kleine Schwächen hinweg zu sehen, wird die Eine-Welt-Bibel ihrem Anspruch gerecht und die Freude am Erzählen und Lesen biblischer Texte wecken.

*Elisabeth Ripperger*

## Medien

**(red.) Jahrbuch Menschenrechte 2009:** Bezogen auf den diesjährigen Themenschwerpunkt des Jahrbuches „Religionsfreiheit“, diskutieren Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft, NRO und Politik aktuelle Streiffragen zu der Verwirklichung sowie zu den Defiziten des Menschenrechtsschutzes. Mit dem Jahrbuch soll vor allem zur Menschenrechtsbildung beigetragen werden. Infos: [www.jahrbuch-menschenrechte.de](http://www.jahrbuch-menschenrechte.de).

**(red.) Greening the University – Perspektiven für eine nachhaltige Hochschule:** In dieser neuen Publikation wird von dem Vorhaben der Studierendeninitiative „Greening the University“ berichtet, die ökologische Performance der Universität Tübingen zu verbessern. Dies soll u.a. durch die stärkere Thematisierung globaler Umweltprobleme in Forschung und Lehre erreicht werden. Infos: [www.greening-the-university.de](http://www.greening-the-university.de).

**(red.) Abschlussbericht zu Transfer-21 erschienen:** In diesem Abschlussbericht stellt der Programmträger dar, welche Entwicklungen es in den einzelnen Bundesländern und deutschlandweit im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung nach Ablauf der vierjährigen Laufzeit (1. August 2004 – 31. Juli 2008) gab. Infos: [www.transfer-21.de/daten/T21\\_Abschluss.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf).

**(red.) Studienführer zur nachhaltigen Entwicklung:** Diese Publikation bietet Studieninteressierten sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen umfassenden Überblick bezüglich der im Feld der Nachhaltigkeitswissenschaften aktiven Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland. Herausgeber ist das Institut Futur des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin. Infos: [www.leitfaden-nachhaltigkeit.de](http://www.leitfaden-nachhaltigkeit.de).

**(red.) „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bei Lehrer-Online:** Die Internet-Plattform „Lehrer-Online“ bietet umfangreiche Unterrichtsmaterialien sowie allgemeine Informationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für verschiedene Schulstufen und Fachbereiche. Infos: [www.naturwissenschaften-entdecken.de/bne.php](http://www.naturwissenschaften-entdecken.de/bne.php).

**(red.) Broschüre: Klimaschutz erfordert Handeln:** Diese Publikation des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beinhaltet Beiträge zur sozial-ökologischen Forschung und zeigt den deutlichen ‚Mehrwert‘ von bewusstem sparsamen Energieverbrauch auf. Kostenloser Download unter: [www.bmbf.de/pub/klimaschutz\\_erfordert\\_handeln.pdf](http://www.bmbf.de/pub/klimaschutz_erfordert_handeln.pdf).

## Veranstaltungen

**(red.) Seminar zum Thema „Fairstehen und Fairhandeln“:** Der Evangelische Entwicklungsdienst bietet vom 8. bis zum 10. Mai 2009 in Ammerbek diese Fortbildung an, um anhand von Produkten wie Schokolade die weltweiten Verflechtungen, die mit der Herstellung von Alltagsprodukten verbunden sind, aufzuzeigen – getreu dem Motto, dass nur Wissen auch zu einem Um-Handeln befähigen kann. Infos: [http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/02\\_\\_Aktuelles/Aktuelle\\_20Termine/2009/Fairstehen,sourecePageId=7432.htm](http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/02__Aktuelles/Aktuelle_20Termine/2009/Fairstehen,sourecePageId=7432.htm).

**(red.) Ankündigung: 11. Bundeskonferenz der Kommunen und Initiativen:** Für den 18. bis zum 20. Juni 2009 plant die Servicestelle Kommunen in der Einen Welt eine Konferenz im Alten Rathaus in München mit dem Thema „Herausforderung: Klimawandel. Globalisierung gestaltet Kommunen – Kommunen gestalten Globalisierung“. Hauptthemen werden u.a. der Klimawandel und dessen Bedeutung für die Kommunen und die kommunale Entwicklungszusammenarbeit sein. Infos und Anmeldung: [www.service-eine-welt.de](http://www.service-eine-welt.de).

**(red.) Neues Bildungsprojekt des Weltladen-Dachverbandes: Multiplikatoren-schulung für junge Erwachsene:** „Weltwärts vorwärts“ heißt das neue Bildungsprojekt des Weltladen-Dachverbandes. In Wochenendseminaren werden jungen Erwachsenen Werkzeuge für die Bildungsarbeit zu Eine-Welt-Themen an die Hand gegeben. Das Angebot richtet sich an Rückkehrer/-innen des Freiwilligendienstes „weltwärts“ sowie an Aktive in Weltläden zwischen 18 und 28 Jahren. Zwischen Sommer 2009 und Januar 2010 finden insgesamt sechs Schulungen statt, das erste Seminar vom 26. bis 28. Juni in Butzbach-Maibach (Hessen). Infos: [Manuel Blendin, m.blendin@weltladen.de](mailto:Manuel.Blendin@weltladen.de).

**(red.) Aktionswochen zum Thema Alphabetisierung und lebenslanges Lernen:** Vom 20. April bis zum 31. Mai 2009 finden die diesjährigen Aktionswochen der Globalen Bildungskampagne, ein Bündnis aus Entwicklungsorganisationen und Bildungsgewerkschaften, unter dem Motto „Das Große Lesen“ statt. Unterrichtsmaterialien und Vorschläge für Projekte werden zur Verfügung gestellt. Infos: [www.gew.de/Page14551.html](http://www.gew.de/Page14551.html).

## Sonstiges

(red.) **Aktion: Blog mal Offline!**: Anlässlich des 32. Deutschen Evangelischen Kirchentags 2009 in Bremen veranstaltet die Evangelische Jugend in Zusammenarbeit mit dem Evangelischen Entwicklungsdienst und Brot für die Welt diese Aktion, die Jugendliche ermuntern soll, sich offline mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Infos: [www.eed.de/de/de.col/de.col.d/de.sub.18/de.sub.news/de.news.1090/index.html](http://www.eed.de/de/de.col/de.col.d/de.sub.18/de.sub.news/de.news.1090/index.html).

(red.) **Studie zu nachhaltigen Schülerfirmen**: Bis Juli 2009 haben Mitwirkende in Schülerfirmen noch die Gelegenheit, an einer bundesweiten, von der Deutsche Bundesstiftung Umwelt in Auftrag gegebenen, Studie der FU Berlin zur Nachhaltigkeit von Schülerfirmen teilzunehmen. Befragung unter: [www.unipark.de/uc/schuelerfirmen](http://www.unipark.de/uc/schuelerfirmen).

(red.) **Europäischer Umweltwettbewerb „TRIologisch!“ 2009**: Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren können noch bis zum Einsendeschluss am 1. Juni 2009 ihre selbstgeplante und durchgeführte Aktion im Bereich Natur- oder Umweltschutz einreichen. Die Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. will mit den drei von den Aktionen geforderten Projektschritten: „Entdecken, Motzen, besser Machen“ die Handlungskompetenz junger Leute fördern. Infos: [www.triologisch.de](http://www.triologisch.de).