

4'17 ZEP

Junge Menschen in Europa kennen heute „Europa“ vielfach aus eigener Anschauung: Sie nehmen am Schüleraustausch in einem anderen europäischen Land teil. Sie sind ‚Erasmus‘-Studierende, d.h. sie verbringen ein oder zwei Semester im Ausland und werden dabei von der Europäischen Union (EU) gefördert. Sie reisen kreuz und quer durch Europa, über weite Strecken ohne langwierige Grenzkontrollen, dank offener Grenzen (Schengen-Raum) und einer gemeinsamen Währung (Euro-Raum). Für sie ist Europa von Kindesbeinen an ‚Normalität‘. Dies war nicht immer so. Jahrhundertelang dominierten Kriege, Konflikte und nationale Animositäten in Europa. Dass Deutschland nach den Gräueltaten im Dritten Reich und dem Zweiten Weltkrieg wieder ein anerkanntes Mitglied der Staatengemeinschaft wurde, verdankt sich nicht zuletzt den auf Frieden und Kooperation setzenden pro-europäischen Ideen und Entwicklungen, in die es eingebunden wurde.

Dieses Themenheft *Europa in Bildungskontexten – Befunde, Innen- und Außenansichten* möchte an diesen Ursprungskontext der europäischen Idee und der EU erinnern: Den Auftakt macht ein Überblicksartikel von *Peter J. Weber*, in dem er zentrale, in ihrer Bedeutung oft unterschätzte Bildungsprogramme der EU vorstellt und einordnet. Anschließend präsentiert *Diana Wernisch* ihre Forschungsergebnisse zur Frage, warum Lehramtsstudierende zwar häufig ein Interesse an Auslandsaufenthalten äußern, sie aber dann doch nicht realisieren – sind es doch gerade die zukünftigen Lehrkräfte, die von dem sog. „Blick über den Tellerrand“ in Form von eigenen Auslandserfahrungen profitieren sollten. Danach beschäftigen sich *Sabine Hornberg*

und *Nadine Sonnenburg* anhand eigener Forschungsergebnisse mit Schulen in Nordrhein-Westfalen, die explizit ein Europa-orientiertes Profil adaptiert haben und für die vermutlich Lehrkräfte mit Erasmus-Erfahrung die idealen Lehrkräfte wären. Im nächstfolgenden Beitrag geht es um den von der EU geförderten Europäischen Freiwilligendienst. *Ekaterina Pichugova* hat junge Menschen dahingehend befragt, ob sie sich nach der Teilnahme an einem „Europäischen Freiwilligendienst“ ‚europäischer‘ fühlen als vorher. Anschließend stellen *Marcelo Parreira do Amaral* und *Marvin Erfurth* die Forschungsförderung der EU in den Kontext von Entwicklungstendenzen hin zu einem auf Innovation und Wettbewerbsfähigkeit ausgerichteten europäischen Raum von Bildung und Wissenschaft. Im nachfolgenden Beitrag von *Helmut Hartmeyer* wird Europa als weltweit aktiver bildungspolitischer Akteur in der Entwicklungszusammenarbeit in den Blick genommen – ein weithin unbekanntes Thema, da nur selten wahrgenommen wird, dass die EU auch ‚Bildungshilfe‘ betreibt. Den Abschluss bildet ein Blick von außen auf Europa: *Bea Lundt* präsentiert Forschungsergebnisse zur Frage, was junge Afrikaner und Afrikanerinnen über Europa denken; diese Ergebnisse verdanken sich ihrer langjährigen Kooperation mit der University of Education in Winneba (Ghana), an der auch Studierende beteiligt sind.

Das vorliegende Heft wird mit Bedacht in diesem Jahr – 2017 – herausgegeben, gilt es doch mindestens der folgenden zwei Jubiläen zu gedenken:

1957, d.h. vor 60 Jahren, wurden die Römischen Verträge zwischen sechs europäischen Staaten abgeschlossen: Belgien, der

Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden und Italien. Die Verträge gelten als Meilenstein auf dem Weg zur Europäischen Union (EU).

1987, d.h. vor 30 Jahren, wurde das Erasmus-Programm ins Leben gerufen, die wohl bekannteste und erfolgreichste EU-Maßnahme im Bereich von Bildung und Wissenschaft. Erasmus fördert nicht nur den akademischen Austausch, sondern soll auch zu einem positiven Bild von Europa beitragen.

Der Nachdruck des Heftes liegt also auf Europa im engeren Sinne, d.h. auf der EU, die in letzter Zeit Kritik und Ablehnung erfährt: Viele EU-Bürgerinnen und -Bürger identifizieren sich nicht mit ihr. Brüssel wird als ein Bürokratie-Monster wahrgenommen. Eine gemeinsame Flüchtlingspolitik ist kaum erkennbar. Einige Staaten fühlen sich gegenüber anderen finanziell benachteiligt und fordern Sonderwünsche oder treten gar aus, wie der für viele eher unerwartete Brexit zeigt. Rechtspopulisten in europäischen Ländern streben eine Dominanz nationalistischer Eigeninteressen an. Was haben Europa im Allgemeinen und die EU im Besonderen dem entgegen zu setzen? Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist, plakativ gesagt: „Bildung“, wie in diesem Heft mit dem Blick auf unterschiedliche Facetten aus Bereichen wie Schule, Jugend, Studium, sozialem Engagement und Wissenschaft gezeigt werden soll.

Christel Adick & Sabine Hornberg
(Ruhr-Universität Bochum)
(Technische Universität Dortmund),

im Dezember 2017

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

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

Redaktion:

Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmut Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Susanne Horn (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

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

Titelbild: European Union High Resolution Education Concept, © xtock und Europe vector political map with state borders, ©brichuas; shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,-, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'17

- Themen
- 4 **Peter J. Weber**
Bildungsprogramme der Europäischen Union –
nach 30 Jahren oft noch unterschätzt
- 8 **Diana Wernisch**
Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von
Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium
- 13 **Sabine Hornberg & Nadine Sonnenberg**
Empirische Befunde zu Europaschulen in NRW
- 17 **Ekaterina Pichugova**
Europäischer Freiwilligendienst (EFD): Fühlen sich
Absolventinnen und Absolventen europäischer?
- 21 **Marcello Parreira do Amaral & Marvin Erfurth**
Bildung, Forschung und Innovation in Europa
- 25 **Helmuth Hartmeyer**
Europa als bildungspolitischer Akteur in der
Entwicklungszusammenarbeit
- 29 **Bea Lundt**
Was denken junge Afrikaner über Europa?
- VIE 33 Die 8. KMK/BMZ-Fachtagung/TEESNet Tenth Annual
Conference/Globales Lernen in der beruflichen Bildung/
Jubiläumskongress
- 38 Rezensionen
- 43 Informationen

Peter J. Weber

Bildungsprogramme der Europäischen Union – nach 30 Jahren oft noch unterschätzt

Zusammenfassung

Im Jahr 2017 feiert die Europäische Union das 30-jährige Bestehen des ERASMUS-Programms, einer der profiliertesten Bemühungen jungen Menschen Europa und die Europäische Union näherzubringen. Was verbirgt sich dahinter und welche neuen Akzente werden im Rahmen von Erasmus+, dem Nachfolgeprogramm, gesetzt. Der Artikel geht diesen Fragen nach und gibt einen kompakten Überblick über Bildungsprogramme der EU unter besonderer Berücksichtigung der Erasmus-Programme.

Schlüsselworte: *Bildungspolitik der EU, Erasmus und Erasmus+, Studierendenmobilität*

Abstract

In 2017, the European Union celebrates 30 years of ERASMUS Programme, one of its most ambitious efforts undertaken to make young people familiar with Europe and the European Union. What does this programme stand for and what are new accents provided by Erasmus+, its follow-up programme? This paper tackles these questions and provides a concise overview on education programmes launched by the European Union while paying special attention to Erasmus programmes.

Keywords: *education policy of the European Union, Erasmus and Erasmus+, student mobility*

Einleitung

Das weithin bekannte ERASMUS-Programm der Europäischen Union (EU) feierte im Jahr 2017 sein 30-jähriges Bestehen (ERASMUS+, 2017a). 30 Jahre zuvor, im Jahr 1957, war im Rahmen der Römischen Verträge zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/-innen in den EG-Verträgen verankert worden. Diese Freizügigkeit wird als ein Grundelement der Unionsbürgerschaft verstanden, welche die Staatsangehörigkeit ergänzt und im Kern jedem Staatsangehörigen eines Mitgliedsstaates der EU das Recht gibt, sich in einem anderen EU-Mitgliedsstaat als seinem „Heimatland“ niederzulassen.

Von diesem Recht haben bis zum Jahr 2010 um die elf Millionen EU-Bürger/-innen Gebrauch gemacht (Europäische Kommission, Generaldirektion Justiz, 2013, S. 5). Ca. neun Millionen junge Menschen haben in den letzten 30 Jahren das EU-Mobilitätsprogramm genutzt, um in einem anderen Land der

EU als ihrem Heimatland zu lernen (Europäische Kommission, 2017a). Auf der offiziellen Webseite des ERASMUS+-Programms wird festgehalten: „Die an Erasmus+ teilnehmende Generation identifiziert sich nicht nur mit einer bestimmten Stadt oder einem bestimmten Land, sondern auch mit Europa“ (ERASMUS+, 2017a). Diese Identifikation eher mit Europa denn mit der EU bedeutet zugleich auch eine Identifikation mit dem seit dem Jahr 2000 existierenden europäischen Motto „in Vielfalt geeint“ oder „Einheit in Vielfalt“. Im Art. 314 des Europäischen Gründungsvertrags ist zudem das Prinzip der Gleichrangigkeit der Sprachen verankert, das neben den Integrationspolitiken für die europäische Einheit sehr grundlegend, über die Einzelsprachen der EU hinweg, ihre Vielfalt im Fokus hat. Hier liegen auch die Wurzeln der europäischen Forderung nach einer angemessenen Mehrsprachigkeit der Bürger/-innen Europas (Weber, 2007, S. 81ff.). Zugleich bedeutet dies jedoch auch, dass sich die EU immer in einem „Aushandlungsprozess“ zwischen der Einheit und der Vielfalt befindet und zugleich ein historisch positives Beispiel für den seit mehreren Jahrzehnten laufenden europäischen Integrationsprozess darstellt.

Europäische Bildungsprogramme tragen, wie das Zitat deutlich macht, einen großen Teil zu dieser Identifikation mit der europäischen Idee bei. Das Augenmerk auf ERASMUS+ zu lenken lohnt sich deshalb, weil die Förderung der Mobilität und der Aufbau von strategischen Partnerschaften stetig dem oben genannten „Aushandlungsprozess“ Raum geben. Dabei haben sich die Programme selbst ständig weiterentwickelt, was im Folgenden verdeutlicht werden soll.

Geschichtliche Entwicklung europäischer Bildungsprogramme

Bildungsprogramme auf europäischer Ebene haben Stufen der Entwicklung durchlaufen, die mit dem Fortschritt der Wirtschaftsgemeinschaft zu einer im Kern immer (noch) wirtschaftsorientierten EU korrespondieren. Jenseits dieser ökonomischen Grundierung umfasst die Präambel der Charta der Grundrechte der EU (2000) jedoch auch politische und kulturelle Werte, wie folgende Auszüge dokumentieren:

„Die Union trägt zur Erhaltung und zur Entwicklung dieser gemeinsamen Werte unter Achtung der Vielfalt der Kulturen und Traditionen der Völker Europas sowie der nationalen Identität der Mitgliedstaaten und der Organisation ihrer staatlichen Gewalt auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene bei“ (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Präambel, 2000). – Damit

wird das in der Einleitung erwähnte europäische Motto „in Vielfalt geeint“ angesprochen, das in Art. 165, Abs. (1) (ehemals Artikel 149 EGV) des Vertrags über die Arbeitsweise der EU (in der Fassung von 2013) durch die „Zielgröße“ einer qualitativ hochwertigen Bildung ergänzt wird: „Die Union trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“ – Das heißt, es geht nicht um eine Einheit auf kleinstem Nenner, sondern um eine die nationalstaatlichen Politiken ergänzende und auch fordernde Perspektive durch die EU, auch wenn der EU immer eine direkte Bildungspolitik in den Nationalstaaten verwehrt ist („Harmonisierungsverbot der Bildungspolitik“). Dennoch wurde die Förderung dieser Perspektive durch Bildungsprogramme trotz dieses „Verbots“ über die Jahre mit einem steigenden Budget versehen, wie es die Zahlen für das eingangs erwähnte ERASMUS+ Programm für den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) in Deutschland exemplarisch zeigen (vgl. Abb. 1).

Diese Budgetentwicklung korrespondiert mit den sich fortentwickelnden inhaltlichen Ausrichtungen der Bildungsprogramme und markiert entscheidende Eckpunkte in der Entwicklung (Dewe & Weber, 2007, S. 85ff.): Auffällig sind zwei ‚Sprünge‘ in den Jahren 2007/08 und 2014, in denen ERASMUS+ insgesamt mit mehr Geld ausgestattet wurde. So stehen dem Programm für die Jahre 2014 bis 2020 immerhin 14,8 Milliarden Euro zur Verfügung, wobei die Vorläuferprogramme für LEBENSLANGES LERNEN, JUGEND und SPORT sowie die europäischen Kooperationsprogramme im Hochschulbereich von 2007 bis 2013 rund 7 Milliarden erhielten (ERASMUS+, 2017b; Die Bundesregierung, 2017). Für das Jahr 2017 wurden ERASMUS+ 2,1 Milliarden Euro im Haushaltsplan der EU zugewiesen, der insgesamt 157,86 Mrd. € an Mitteln für Verpflichtungen und 134,49 Mrd. € an Mitteln für in diesem Jahr tatsächlich zu leistenden Zahlungen vorsieht (Europäischer Rat, 2017).

Bis zum Jahr 1987 kann man nicht von einer strukturiert nachhaltigen Förderung von Bildungsprogrammen sprechen, auch

wenn der Rat der EWG am 2. April 1963 seinen Beschluss über die allgemeinen Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung fasste. Als 1973 die Erweiterung auf zwölf Mitgliedstaaten vollzogen wurde, ist eine höhere Aufmerksamkeit für Bildung zu verzeichnen. Dazu beigetragen hat die erste für allgemeine und berufliche Bildung zuständige „Direktion“ in der Europäischen Kommission, die in jenem Jahr von dem Kommissar Ralf Dahrendorf eingerichtet wurde. Drei Jahre später wurde das „Aktionsprogramm im Bildungsbereich“ mit Fokus auf den Hochschulbereich verabschiedet – im weitesten Sinn der Vorläufer von ERASMUS+. Schon damals standen zwei Maßnahmen im Mittelpunkt: die Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen und die Förderung der Entwicklung gemeinsamer Studien- und Forschungsprogramme von Hochschulen mehrerer Mitgliedstaaten. Zur Umsetzung wurde der ‚bottom-up‘-Ansatz gewählt, um das oben genannte Harmonisierungsverbot aushebeln zu können, indem Kooperationen zwischen den Universitäten aufgebaut wurden (Smith, 2017, S. 16).

Mit der Einheitlichen Europäischen Akte wurde 1986 nach ca. 30 Jahren der Grundstein für die EU gelegt; dieser Zeitpunkt ist zugleich das ‚Geburtsjahr‘ der Bildungsprogramme, wie sie heute bekannt sind. So wurde 1985 das Aktionsprogramm COMETT in technologischer Bildung und Ausbildung ins Leben gerufen, dem im Jahr 1986 die Programme ERASMUS (Mobilität), PETRA (Berufsausbildung), EUROTECNET (Technologie-Netzwerk in der Bildung), LINGUA (Förderung von Fremdsprachenkenntnissen) und IRIS (Gemeinschaftsnetzwerk für die berufliche Bildung) folgten. In dieser Phase bis zum Jahr 1992 rückte zudem ein Europa der Bürger/-innen in den Mittelpunkt, mit dem sich eine qualitative Veränderung im Bildungssektor auf Grundlage der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988 vollzog (Hornberg, 1999). Entscheidende Grundlage dafür war der auf der Tagung des Europäischen Rates in Mailand im Juni 1985 verabschiedete Bericht „Europa der Bürger“, mit dem die europäische Dimension im Bildungswesen verstärkt zur Geltung gebracht werden sollte. Neben den wirtschaftlichen Kalkülen eines einheitlichen Binnenmarktes, dem Bildung untergeordnet war, wurde bis 1992 die

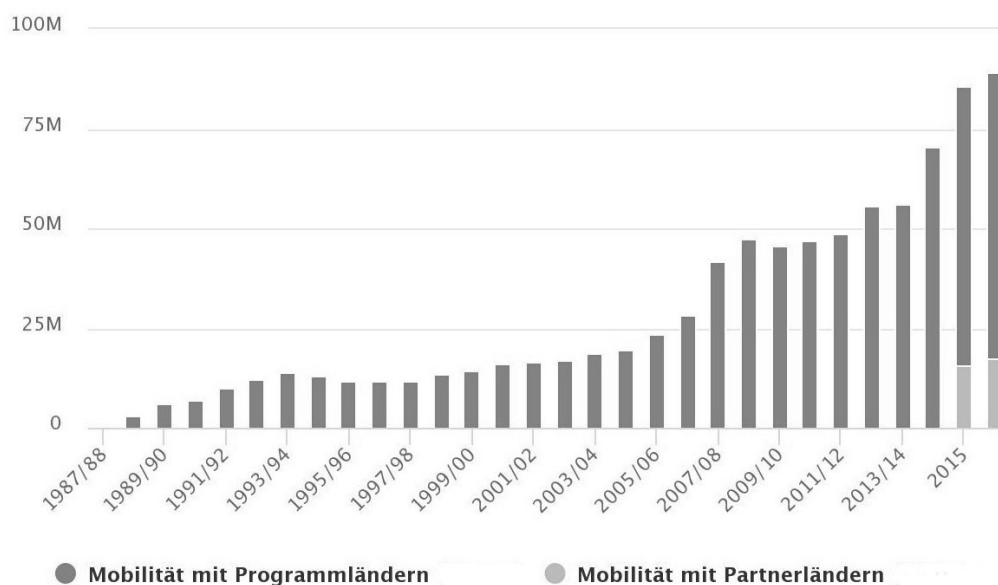


Abb. 1: Budget für Mobilitäts-Förderlinien des DAAD; Quelle: DAAD 2017

Aufwertung der europäischen Dimension im Bildungswesen als ein Beitrag zur Entwicklung der Gemeinschaft verstanden, der mit einem damaligen Höchststand des Budgets der Bildungsprogramme einhergeht (vgl. Abb. 1).

In die Jahre 1995 bis 1999 fällt das erste SOKRATES-Bildungsprogramm mit acht Aktionsbereichen und einem Gesamtbudget von 1,85 Milliarden Euro. Das Programm wurde als SOKRATES II von 2000 bis 2006 fortgesetzt und verfolgte wie SOKRATES I folgende Ziele: Ausbau der europäischen Dimension der Allgemeinbildung auf allen Ebenen, Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, Förderung der Zusammenarbeit und Mobilität im Bereich der Allgemeinbildung, Unterstützung der Verwendung neuer Technologien im Bildungsbereich und Förderung der Chancengleichheit in allen Bildungsbereichen. Zu den Aktionsbereichen gehören: COMENIUS für den Bereich der Schulbildung, ERASMUS für Maßnahmen im Bereich der Hochschulbildung, GRUNDTVIG für die Erwachsenenbildung, LINGUA zur zielgerichteten Förderung des Spracherwerbs und des Sprachunterrichts, MINERVA zur Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien, den Einsatz von Multimedia sowie den offenen Unterricht und die Fernlehre, der Aktionsbereich Beobachtung und Innovation im Bildungsbereich, Gemeinsame Aktionen für Synergien in der Bildungspolitik (SOKRATES), der Berufsbildungspolitik (LEONARDO DA VINCI) und der Jugendpolitik (JUGEND) und der Aktionsbereich Flankierende Maßnahmen zur Erhöhung der Flexibilität von SOKRATES (Euro-Informationen, 2017).

Bis zum Jahr 2007 bleibt das Budget der Bildungsprogramme relativ konstant, auch wenn die Europäische Kommission (1995) mit dem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ als Ideenträgerin für eine qualitativ hochwertige Bildung in Erscheinung trat. Damit trug sie auch dem Umstand Rechnung, dass mit dem 1993 in Kraft getretenen Vertrag von Maastricht erstmals die Rolle der EU in der Bildung als eine die Nationalstaaten ergänzende vertraglich geregelt wurde. Dennoch blieben die Bildungsprogramme in dieser Phase eher marginal. Eine Wende für die Finanzierung und dann Bedeutung der Bildungsprogramme setzte unter dem Vorzeichen der Wettbewerbsorientierung mit der Lissabonner Strategie ein. So formulierte der Europäische Rat von Lissabon (2000) programmatisch, die EU solle zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt gemacht werden. 2007 wurde das Bildungsprogramm SOKRATES von dem EU-Programm für LEBENSLANGES LERNEN abgelöst, für das die EU bis 2013 knapp sieben Milliarden Euro bewilligte und das der inhaltlichen Logik der o.g. Aktionsbereiche folgte. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Auffassung, (Weiter)Bildung leiste einen positiven Beitrag zur (wirtschaftlichen) Entwicklung der EU. Der nächste größere Finanzierungssprung erfolgt mit der nachfolgenden Generation der Bildungsprogramme, deren programmatische Grundlage die Fortführung der Lissabonner Strategie in der „Europa-2020-Strategie“ ist, die erneut die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der EU erhöhen soll (Europäische Kommission, 2010). Parallel ergeben sich in den Forschungsprogrammen durch ‚HORIZONT 2020‘ große Veränderungen (BMBF, 2017); im Bildungsbereich erfolgt die Eingliederung von Programmen in ERASMUS+, mit dem die Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeiten der EU-Bürger/-innen verbessert und die Modernisie-

rung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Kinder- und Jugendhilfe vorangebracht werden sollen (ERASMUS+, 2017b). Interessant bei den Neuerungen ist vor dem Hintergrund der Frag nach einer Identifikation mit Europa die Verknüpfung der horizontalen und bereichsspezifischen Prioritäten aus der „Europa-2020-Strategie“ mit den Kernzielen, Leitaktionen und Aktionen des ERASMUS+-Programms.

Die Programmatik von ERASMUS+

In dem neuen ERASMUS+-Programm wurden die oben genannten Programme gebündelt. Dies macht es u.a. leichter, Projekte über die einzelnen Bildungsbereiche, aber auch mit Partnern, die nicht aus dem Bildungsbereich kommen, zu gestalten. ERASMUS+ reflektiert in seinen übergeordneten Zielen die aktuellen politischen Vorgaben der EU, wonach Bildung eine prominentere Rolle zukommen soll als bisher (Europäische Kommission, 2017b, S. 11). Damit verknüpfte Ziele sind:

- „Ziele der Strategie Europa 2020, einschließlich des Kernziels im Bildungsbereich,
- Ziele des strategischen Rahmens für europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) einschließlich der entsprechenden Benchmarks,
- nachhaltige Entwicklung des Hochschulwesens in Partnerländern,
- allgemeine Ziele des erneuerten Rahmens für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010–2018),
- Entwicklung der europäischen Dimension im Sport, insbesondere im Breitensport, entsprechend dem Arbeitsplan der Union für den Sport,
- Förderung der europäischen Werte gemäß Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union“.

Kursorisch lässt sich die Verbindung zwischen den Programmzielen und den bildungspolitischen Zielen z.B. in den ersten Zielkategorien der „Europa-2020-Strategie“ erkennen, wenn das Kernziel im Bildungsbereich aufgegriffen wird, bis 2020 die Quote der Schulabbrecherinnen auf unter 10 % zu senken und eine Absolventenrate im Tertiärbereich von mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen zu erreichen. Folgende weitere quantitative Ziele bezogen auf Bildung sind in der „Europa-2020-Strategie“ zu finden: Beschäftigungsgrad von 75 % in der Altersgruppe 20–64, Investitionen von 3 % des Bruttoinlandsprodukts in Forschung und Entwicklung und 20 Millionen weniger Menschen mit Armut- und dem Risiko der sozialen Ausgrenzung (Europäische Kommission, 2010). Die Rolle der EU-Politik, nationale Maßnahmen zu unterstützen und bei der Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen zu helfen, wird mit der Bezugnahme in den Zielen zur allgemeinen und beruflichen Bildung hergestellt, wenn die EU gemeinsame Aktionen beispielsweise im Zusammenhang mit alternden Gesellschaften, Qualifikationsdefiziten der Arbeitnehmer/-innen, technologischen Entwicklungen und dem globalen Wettbewerb fördert. Im Bereich der Hochschulbildung werden zudem die Partnerländer des westlichen Balkans sowie des östlichen und südlichen Mittelmeerraums, Russland und Zentralasien angesprochen, die damit als Partner im ERASMUS+-Programm agieren können. Und schließlich werden die Europa verbindenden Werte Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte von Minderheiten explizit in den Fokus der Förderung genommen.

Art der Aktivität	Besondere Relevanz für
Gemischte Mobilität Lernender	Alle Bereiche allgemeiner und beruflicher Bildung und Jugend
Kurzzeitiger Austausch von Schülergruppen	Schulbildung
Intensiv-Studienprogramme	Hochschulbildung
Längere Mobilitätsphasen von Schülern	Schulbildung
Unterrichts- und Ausbildungstätigkeiten über längere Zeiträume	Hochschulbildung, Berufsbildung, Schulbildung, Erwachsenenbildung
Langzeitmobilität von Fachkräften der Jugendarbeit	Jugend
Kurzzeitige gemeinsame Angebote zur Fort- und Weiterbildung von Personal	Alle Bereiche allgemeiner und beruflicher Bildung und Jugend

Tab. 1: Relevanzen der Aktivitäten; Quelle: Europäische Kommission, 2017b, S. 145

Das ERASMUS+-Programm gliedert sich unterhalb dieser Ziele in die Leitaktionen „Lernmobilität von Erwachsenen“, „Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren“, „Unterstützung politischer Reformen“, „Jean-Monnet-Lehrstühle“ und „Sport“. Innerhalb der genannten Leitaktionen finden sich wiederum verschiedene Aktionen.

Die Europäische Kommission gibt selbst Hinweise, welche Relevanzen sich aus den Aktivitäten innerhalb Strategischer Partnerschaften für die einzelnen Bereiche ergeben können, wie es oben stehende Tabelle zeigt.

Folgende bereichsspezifische Prioritäten für die Schulbildung werden genannt (ebd., S. 143):

- „Stärkung des Profils/der Profile der Lehrberufe, u. a. Lehrkräften, Schulleitern und Ausbildern, durch Maßnahmen mit folgenden Zielen: [...] Unterstützung der Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt in den Klassen (einschließlich Lernenden mit Migrationshintergrund); [...]“.
- Förderung des Erwerbs von Fertigkeiten und Kompetenzen, beispielsweise durch: [...] Einführung eines ganzheitlichen Ansatzes im Lehren und Lernen von Sprachen auf der Grundlage der Vielfalt in den zunehmend mehrsprachig werdenden heutigen Schulklassen.
- Unterstützung der Schulen bei der Bekämpfung des frühen Schulabgangs und der Benachteiligung und beim Angebot einer Bildung hoher Qualität, die allen Lernenden von der niedrigsten bis zur höchsten akademischen Stufe Erfolge ermöglicht, darunter Kindern mit Migrationshintergrund, die besonderen (z. B. sprachlichen) Herausforderungen gegenüberstehen können; [...].
- Unterstützung von Anstrengungen zur Steigerung des Zugangs zu bezahlbarer frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) hoher Qualität [...].“

Damit fördert die EU mit ihren Bildungsprogrammen zugleich im Sinne einer kompetitiv potenten EU eine qualitativ hochwertige Bildung und zugleich ein Europa, das durch die Werte wie Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte von Minderheiten verbunden ist.

Literatur

BMBF (2017). *Horizont 2020*. Zugriff am 30.04.2017 <http://www.horizont2020.de/einstieg-kurzueberblick.htm>

CHARTA DER GRUNDRECHTE DER EUROPÄISCHEN UNION (2000). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*. 2000/C 364/01. Zugriff am 25.04.2017 http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

DAAD (2017). *Entwicklung des Programm-Budgets*. Zugriff am 04.07.2017 <https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/zahlen-und-fakten-zu-erasmus/de/52160-entwicklung-des-programm-budgets/#null>

dejure.org (2013). *Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Art. 165 (ex-Artikel 149 EGV)*. Zugriff am 24.04.2017 <https://dejure.org/gesetze/AEUV/165.html>

Dewe, B. & Weber, P. J. (2007). *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Bildungspolitische und lerntheoretische Entwicklungen (in) der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Bundesregierung (2017). *Europäische Bildungsprogramme und lebenslanges Lernen in Deutschland*. Zugriff am 04.07.2017 <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatistischeSeiten/Breg/Bildung/unterartikel-europaeische-bildungsprogramme.html>

ERASMUS+ (2017a). *Erasmus+ feiert! Festveranstaltung in Berlin würdigt Europas größtes Bildungs- und Austauschprogramm*. Zugriff am 25.04.2017 http://www.erasmusplus.de/index.php?id=42&tx_ttnews%5Btt_news%5D=168&cHash=778496a-7667fe3620302d876266f2930

ERASMUS+ (2017b). *Portalseite*. Zugriff am 04.07.2017 <http://www.erasmusplus.de>

Euro-Informationen (2017). *Das Programm „Sokrates“*. Zugriff am 11.07.2017 <http://www.eu-info.de/leben-wohnen-eu/6509/6896/6897/8091/>

Europäische Kommission (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Zugriff am 28.04.2017 http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf

Europäische Kommission (2010). *EUROPE 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum* (Brüssel, den 3.3.2010 KOM(2010) 2020 endgültig). Zugriff am 28.04.2017 <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Europäische Kommission (Generaldirektion Justiz) (2013). *Freizügigkeit innerhalb Europas. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union*. Zugriff am 25.04.2017 http://ec.europa.eu/justice/citizen/document/files/guide-free-mo-2013_de.pdf

Europäische Kommission (2017b). *ERASMUS+ Programme Guide, Version 1 (2017): 20/10/2016*. Zugriff am 30.04.2017 http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf oder http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_de.pdf

Europäischer Rat von Lissabon (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Zugriff am 28.04.2017 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

Europäischer Rat (2017). *EU-Haushaltsplan 2017*. Zugriff am 04.07.2017 <http://www.consilium.europa.eu/de/policies/eu-annual-budget/2017/>

Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Smith, A. (2017). Gut Ding will Weile haben – Die bewegte Entstehungsgeschichte von ERASMUS aus Sicht eines europäischen Zeitzeugen. In DAAD (Hrsg.), *Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum* (S. 15–26). Bonn: DAAD.

Weber, P. J. (2006). Die endogene Wachstumstheorie und ihr Einfluss auf die internationale Ökonomisierung von Bildung. *Tertium Comparationis*, 12(1), 58–72.

Weber, P. J. (2007). Spreche global, kommuniziere lokal – Perspektiven der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. In R. Fischer (Hrsg.), *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union* (S. 81–93). Baden-Baden: Nomos.

Dr. phil. Peter J. Weber

koordinierte verschiedene von der EU finanzierte Bildungs- und Forschungsprojekte und ist Professor für Medien- und Kommunikationsmanagement sowie Dekan des Fachbereichs onlineplus der Hochschule Fresenius. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Internationale Wirtschaftskommunikation, Sprachen- und Bildungsökonomie sowie Lernen mit digitalen Medien.

Diana Wernisch

Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Im europäischen Hochschulkontext kommt dem Internationalisierungselement der Studierendenmobilität aufgrund der ermöglichten positiven Effekte, wie dem Erwerb interkultureller Kompetenz oder dem internationalen Wissenstransfer, besondere Bedeutung zu. Förderprogramme wie Erasmus+ sollen dazu beitragen, dass mehr Absolvent/inn/en im europäischen Hochschulraum während des Studiums internationale Kompetenzen erwerben. Während dem Erwerb internationaler Erfahrungen auch für künftige Lehrkräfte hohe Bedeutung zugesprochen wird, weisen Daten aber auf eine unterproportionale Beteiligung dieser Gruppe an Mobilitätsprogrammen hin, wobei kaum empirisch basierte Erklärungen vorliegen. Der vorliegende Artikel greift daher auf eine empirische Studie zu kurzfristiger studienbezogener Mobilität (z.B. Auslandssemester) in der Lehrer/innen/bildung zurück und fokussiert Ergebnisse, die existierende Hindernisse der Studierendenmobilität im Feld verdeutlichen.

Schlüsselworte: *Internationalisierung, Studierendenmobilität, LehrerInnenbildung, Erasmus+*

Abstract

Study-related mobility, as one of the elements of internationalization, plays a particularly important role in the European higher education context due to its potential positive effects such as the development of intercultural competences and the international transfer of knowledge. Programs like Erasmus+ aim to contribute to the goal that more graduates in the European Higher Education Area acquire international competences during their studies. While the acquisition of international competences is also considered highly relevant for future teachers, data indicates that their participation in mobility programs is underproportionate. Empirically-based explanations for low participation have, however, largely been lacking. This article is therefore based on an empirical study of temporary study-related mobility (e.g., exchange semesters) in teacher education and focusses on results that reveal some major obstacles to student mobility in teacher education programs.

Keywords: *Internationalization, student mobility, teacher education, Erasmus+*

Einleitung

Anlässlich des Themenschwerpunktes dieses Heftes, Europa in Bildungskontexten, sollen im folgenden Artikel einige Aspekte und Problematiken der Internationalisierung in europäischen LehrerInnenbildungsprogrammen thematisiert werden. Der Blick auf Internationalisierung (Knight, 2004) ist dabei auf die Umsetzung von internationalen Elementen an Hochschulen bzw. in lehrerbildenden Studiengängen und auf die Zielgruppe der Studierenden gerichtet. Eine derart gefasste Internationalisierung umgreift sowohl Elemente einer „Internationalisierung zu Hause“ (Beelen & Jones, 2015), die inhaltliche, curriculare Internationalisierung (Leask, 2013), ebenso wie Elemente, die Studierenden internationale und interkulturelle Erfahrungen im Ausland ermöglichen. Damit sind jene internationalen Erfahrungen abgedeckt, die Studierenden während des Studiums im weitesten Sinne internationale Dimensionen eröffnen. Der europäische Kontext und Bildungsraum spielt in der Internationalisierung eine besondere Rolle, nicht zuletzt, weil internationale Beziehungen und der Austausch zwischen Hochschulen seit Jahrzehnten durch die Europäische Union (EU) mit Förderprogrammen wie Erasmus+ maßgeblich unterstützt werden (European Commission, 2006; Lanzendorf & Teichler, 2002). Die europäische Dimension in der Hochschulbildung wurde auch durch den Bolognaprozess und dessen Komponente der Mobilitätsförderung gestärkt. Internationalisierung ist heute an Hochschulen in Europa als Anforderung, Strategie sowie in der Umsetzung hochpräsent (European University Association, 2013; Sursock & Smidt, 2010), wobei das Element der Studierendenmobilität nach wie vor die dominanteste Komponente darstellt (Wernisch, 2016).

Internationales: niedrige Mobilität im Studium bei hoher Relevanz im Beruf

Die Möglichkeit über Erasmus+ oder andere Programme einen Auslandsaufenthalt im Laufe des Studiums umzusetzen, ist heute wohl fast allen Studierenden bekannt. Gleichzeitig verdichtete sich in den letzten Jahren die Evidenz, dass Studierende im Lehramt (LA) unterproportional mobil sind (z.B. Melink, Pavlin & Grigić, 2012). So sind europaweit ca. 8,5 % aller Studierenden in LA-Studiengängen eingeschrieben, im Erasmusprogramm aber nur mit 3,1 % repräsentiert (Wernisch, 2016, S. 136).

Diese vergleichsweise geringe Beteiligung von LA-Studierenden passt jedoch nicht zu den heutigen beruflichen An-

forderungen: Nicht nur sind künftige LehrerInnen in Europa mit zunehmend multikultureller Schülerschaft konfrontiert (Eurydice, 2015), auch in der Schulorganisation und den Curricula sind Internationalisierungstendenzen feststellbar, die zum Beispiel in internationalen Schultypen oder -curricula wie dem International Baccalaureate sichtbar werden (Hornberg, 2010). Analysiert man Diskurse zur Lehrerbildung (z.B. Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Zgaga, 2008), so kommen folgende Zielkompetenzen einer LehrerInnenausbildung mit internationaler Prägung in Frage:

1. Kompetenz zum Lehren in multikulturellen Klassenzimmern und im Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität;
2. Fremdsprachenkompetenz: als Fachsprache für künftige FremdsprachenlehrerInnen sowie für alle LA-Studierenden Englischkenntnisse als Arbeitssprache (z.B. in internationale/r Projektzusammenarbeit oder Fortbildungen);
3. Reflexionskompetenz eigener Systeme und Vorgehensweisen durch Wissen über andere Schulsysteme, Bildungskulturen und -praktiken;
4. Internationale Orientierung, Erfahrung und Kompetenz im weiteren Sinne und Multiplikator/inn/en/rolle der Lehrer/-innen/schaft (z.B. Bereitschaft zur Interaktion mit anderen Kulturen, Reflexion eigener Kultur, Auslandserfahrungen, Wissen über globale Entwicklungen, Europa, andere Länder und Kulturen).

Die Studierendenmobilität in der LehrerInnenbildung ist bislang wenig erforscht. In der Untersuchung der Autorin (Wernisch, 2016) wurden daher Erklärungen für die schwach ausgeprägte Studierendenmobilität im Lehramt eruiert. Dabei wurden vier Gruppen unterschieden, die ein unterschiedliches „Fortschreiten“ im Mobilitätsprozess repräsentieren: (a) Eine Gruppe, die angibt, an keiner von sieben verschiedenen Programmformen der studienbezogenen Auslandsmobilität (z.B. Auslandssemester oder „summer universities“) Interesse zu haben (Gruppe „Kein Interesse“); (b) eine, die Interesse an einer oder mehreren Programmformen äußert (Gruppe „Interesse“); (c) eine, die angibt, einen Auslandsaufenthalt bereits konkret zu planen (Gruppe „Pläne“) sowie (d) eine, die bereits studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt hat (Gruppe „Implementierer“).

Erforscht wurde ein umfassendes Konzept der studienbezogenen Auslandserfahrung: Die sieben abgefragten Programmformen inkludierten sowohl akademisch als auch stärker praktisch orientierte sowie kürzere und längere Programmformen (unter oder über 3 Monate).

Zur Erforschung von Mobilitätshindernissen stand die Erfassung der Mikroebene (Studierende) mittels einer schriftlichen Befragung von LA-Studierenden im Kern der Untersuchung, ergänzt durch eine Einbettung in institutionelle Kontexte. Die Datenerhebung erfolgte an sechs systematisch ausgewählten Institutionen. Das Sample steht exemplarisch (wenngleich nicht repräsentativ) für ein sehr häufiges Grundmodell der LehrerInnenbildung in Europa (Eurydice, 2015), in welchem fachbezogene und fachdidaktische bzw. pädagogische Kompetenzen integriert in LA-Studiengängen erworben werden. Die Auswertung der Studierendendaten bzw. der Daten des ebenso befragten (akademischen) Personals basieren auf

einem Datensatz von $n = 1058$ bzw. $n = 35$. Den Kern der Auswertungen zu Mobilitätshindernissen bildeten multivariate Analysen, die eine vergleichende Charakterisierung der vier Studierendengruppen erlaubten.

Hindernisse der Studierendenmobilität bei Studierenden mit Interesse an einem Auslandsaufenthalt

Welche Hindernisse, die zu einer unterproportionalen Beteiligung von LA-Studierenden an Mobilitätsprogrammen führen, lassen sich feststellen? Besonders interessant für die Beantwortung dieser Frage ist die Gruppe der „Interessenten“, die ca. 35 bis 40 % der befragten Studierenden umfasst (Wernisch, 2016, S. 279). Im Gegensatz zur Gruppe „Kein Interesse“ äußert diese Gruppe ein grundsätzliches Interesse an Auslandserfahrungen. Unter optimalen Bedingungen wäre es daher möglich, dass ein maßgeblicher Teil dieser Gruppe in die Planungsstufe „vorrrückt“ und schließlich ihr Studium „mit Auslandserfahrung“ abschließt. Da dies aber de facto nicht der Fall ist, lassen sich an dieser Gruppe einige suboptimale Bedingungen und Mobilitätshindernisse im LA-Studium aufzeigen.

Fehlende Übereinstimmung zwischen Programmangebot und -nachfrage als Hindernis

Anhand der Ergebnisse der Gruppe „Interesse“ lässt sich ein Problem besonders gut darstellen: die Diskrepanz zwischen Programmangebot und Unterstützung für bestimmte Programmformen durch die lehrerbildende Institution einerseits und die Relevanz bestimmter Programmformen für LA-Studierende andererseits. Diese Diskrepanz zeigt sich daran, dass der Faktor „Begrenzte Angebot und Zugang zu interessanten Programmen und Plätzen für Auslandserfahrung“ einer der fünf wichtigsten Hindernisgründe für Studierende der Gruppe „Interesse“ darstellt.

Unter LA-Studierenden (über alle vier Gruppen hinweg) zeigt sich eine besondere Relevanz von praxisorientierten, professionsbezogenen Programmformen sowohl in den grundlegenden Studierendenpräferenzen als auch hinsichtlich umgesetzter Programmformen (Wernisch, 2016, S. 281–285). Praxisorientierte Programmformen umfassen Kurzprogramme (wie Studienbesuche oder Exkursionen) und insbesondere auch Schulpraktika in ausländischen Bildungssystemen. Hinsichtlich der Länge zeigen LA-Studierende zwar keine prinzipielle Präferenz für kürzere Programmformen unter 3 Monaten (ibid., S. 278–280), allerdings lässt sich in der Gruppe „Interesse“ eine solche Tendenz feststellen. Zudem zeigt sich in den Implementierungsdaten deutlich die hohe praktische Bedeutung von kürzeren Programmformen im Lehramt (ibid.): Nahezu 50 % aller umgesetzten Auslandsaufenthalte fallen unter die Schwelle von 3–12 Monaten. Bei Schulpraktika fällt die Mehrheit der umgesetzten Aufenthalte unter diese Schwelle und etwa zwei Drittel davon sogar unter die 2-Monats-Schwelle.

Zieht man nun Umsetzungsdaten der Institutionen bei (Tab. 1), so zeigt sich, dass gerade bei hochrelevanten Programmformen für Studierende das quantitative Programm- und qualitative Unterstützungsangebot deutlich geringer ausgeprägt sind als beim klassischen Auslandssemester (bzw. -trimester oder -jahr). Über die Hälfte der berufsbezogenen

Programmform	Selbstorganisation	Kein Programm	Erasmus	Kommentar zum Hochschulangebot
Auslandsstudium an Hochschule (Trimester, Semester, Jahr)	7 %	9 %	68 %	Durchgängig an Hochschulen angebotene Programmform von sehr hoher Bedeutung, Modularisierung in große Module und Anerkennungspraxis als Limitationen zur Umsetzung und Anerkennung längerer Auslandsaufenthalte
Auslandspraktika – Schul- und Unterrichtspraktika	56 %	31 %	20 %	Hochschulangebot oft verfügbar, hohe Bedeutung, Dauer von verpflichtenden Praxisphasen im Studium oft kürzer als drei Monate, nicht selten nur durchführbar an Schulen des Studienlandes
Praxisorientierte, kürzere Auslandsaufenthalte, z.B. Studienbesuche (< 3 Monaten)	22 %	57 %	7 %	Hochschulangebot verfügbar (aber abgekoppelt von Zuständigkeiten der zentralen oder dezentralen Auslandsbüros), von einiger Bedeutung

Tab. 1: Institutionelle Unterstützung und Programmunterstützung für verschiedene Programmformen

Praktika sind, nach Angaben der Studierenden, selbstorganisiert; beim Auslandssemester beträgt diese Rate nur 7 %. Damit ist der hohe Aufwand und die damit benötigte starke Motivation angedeutet, die Studierende mitbringen müssen, wenn sie praxisorientierte Programmformen umsetzen wollen. Mithilfe der erhobenen Daten lässt sich klar eine faktische Priorisierung der Programmform „Auslandstrimester/-semester/-jahr an einer Partnerhochschule“ im Angebot der Hochschulen feststellen. Als Konsequenz ist „das klassische Auslandssemester“ mit Abstand und signifikant die am häufigsten umgesetzte Programmform, wohingegen praxisorientierte und kürzere Programmformen vor allem bei der großen Gruppe „Interesse“ als signifikant relevanter erachtet werden (Wernisch, 2016, S. 281–290).

Die Diskrepanz von Programmangebot und -nachfrage wird umso deutlicher, hält man sich vor Augen, dass die große Gruppe der interessierten Studierenden über keine besonders hoch ausgeprägte Motivation und Umsetzungscompetenz verfügt: Die Studierenden in dieser Gruppe sind zwar grundsätzlich vom (Mehr-)Wert eines Auslandsaufenthaltes überzeugt, gleichzeitig aber auch deutlich von Zweifeln und Unsicherheiten geprägt. Dies betrifft nicht nur Aspekte wie finanzielle Belastungen und Studienzeitverzögerungen, sondern bei über 40 % der Studierenden in der Gruppe „Interesse“ bestehen Zweifel, mit den Herausforderungen in einer fremden Umgebung umgehen zu können, und über 50 % geben an, das Verlassen von bekannten sozialen Umfeldern (Freunde und Partner) stelle für sie ein wichtiges Hindernis dar. Faktoren wie diese erhellen, warum sie eher kürzere und damit üblicherweise auch stärker vororganisierte Programme bevorzugen: Solche Programme besitzen eine geringere Hemmschwelle. Im Vergleich zum klassischen Auslandssemester sind derartige Programme aber im institutionellen Angebot seltener präsent und weniger leicht zugänglich (z.B. aufgrund fehlender zentralisierter Bewerbung und Koordination, siehe Tab. 1). Damit steht aber gerade die Studierendengruppe „Interesse“ mit ihrer spezifischen Prägung und vergleichsweise noch schwachen Handlungsmotivation vor einem erhöhten Organisationsaufwand, der eine hohe Motivation und Zielstrebigkeit voraussetzt. Ihre nur mittelhoch ausgeprägte Überzeugung zum (Mehr-)Wert

von Auslandserfahrungen – ein theoretisch und, wie sich zeigte, auch empirisch sehr bedeutsamer Faktor für die Umsetzung von Mobilitätsphasen (Wernisch, 2016, S. 314–322) — deutet darauf hin, dass Studierende der Gruppe „Interesse“ in sehr vielen Fällen zum Zeitpunkt ihrer Graduierung keine studienbezogene Auslandserfahrung erworben haben werden. Ein solches „Verharren“ im Interessentenstatus legen auch die empirischen Daten nahe: Die Studierendengruppe „Interesse“ ist in der vorliegenden Querschnittsuntersuchung bereits älter (26 J.) und in einem höheren Studienjahr (2.6 Studienjahre) als die Gruppe „Pläne“ (24 J.; 2.1 Studienjahre). Im Sinne einer Entwicklung im Studienverlauf gelingt für diese Gruppe also keine Gestaltung institutioneller Umfeldler, Studienbedingungen und Angebote, die dazu führen würden, dass sie sich im Mobilitätsprozess „weiterentwickelt“.

Der (fehlende) internationale Aufforderungscharakter des Studienumfeldes im Lehramt

In Bezug auf eine solche Weiterentwicklung der Studierenden im Mobilitätsprozess kann festgestellt werden, dass der Studienalltag der LA-Studierenden wenig bis kaum international geprägt ist (Abb. 1, Daten aller 4 Gruppen). Kritisch erscheint zum Beispiel, dass „LektorInnen und Kurse“, also das primäre Studienumfeld, von Studierenden nicht als Treiber in der Entwicklung einer internationalen Orientierung wahrgenommen werden.

Abbildung 1 verdeutlicht Unterschiede zwischen Fremdsprachen-Studierenden und Nicht-Fremdsprachen-Studierenden besonders ausgeprägt bei jenen Items, die sich auf das primäre Studienumfeld in Kursen beziehen, wie es von LektorInnen an der Hochschule gestaltet wird. Ein Studienumfeld mit geringem Aufforderungscharakter zur Entwicklung einer internationalen Orientierung könnte auch einer der Gründe sein, warum sich in der Gruppe „Interesse“ überproportional häufig Nicht-Fremdsprachen-Studierende wiederfinden (72.4 % im Vergleich zu 54.4 % bzw. 38.5 % in den Gruppen „Pläne“ bzw. „Implementierer“).

Maßgeblich für den geringen internationalen Aufforderungscharakter des Studienumfeldes speziell für Nicht-Fremd-

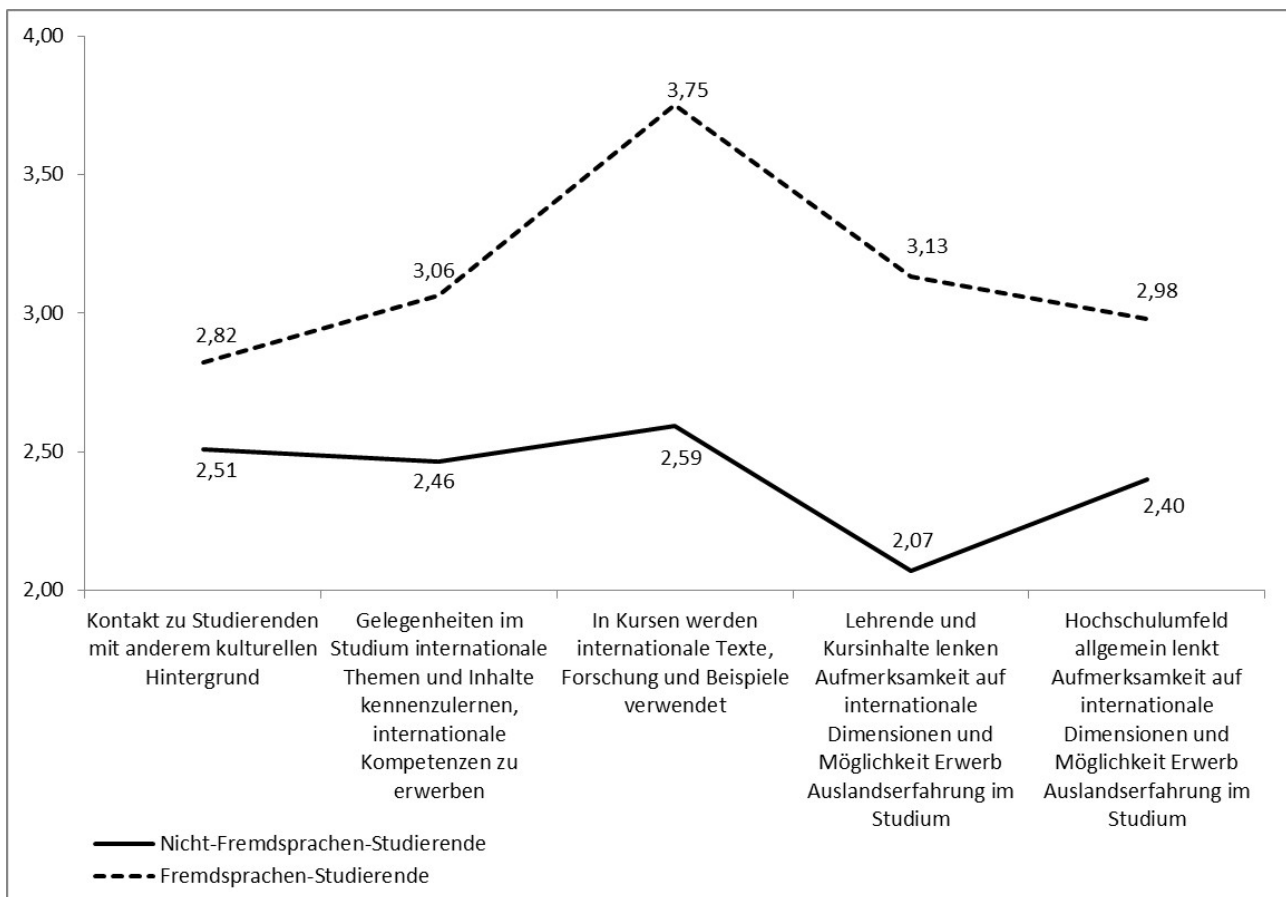


Abb. 1: Internationale Dimensionen im Studienumfeld; Mittelwerte für 5 Items (Skala: 1 = Trifft überhaupt nicht zu bis 5 = Trifft sehr stark zu) nach Fremdsprachen-Studierenden ($n = 309$) und Nicht-Fremdsprachen-Studierenden ($n = 423$). Die vertikale Achse bildet nicht die gesamte Skalenbreite ab. Daten und Referenzen: Wernisch, 2016, Tab. 28, Abb. 13.

sprachen-Studierende könnte die fehlende Relevanz sein, die LektorInnen internationalen Erfahrungen für diese LA-Studierenden zuschreiben; denn die Befragung des Personals an lehrerbildenden Hochschulen ergab, dass studienbezogene Auslandsmobilität vor allem für den Fremdspracherwerb als zielführend erachtet wird (Wernisch, 2016, S. 252–254). Damit ist eine höhere Relevanzzuschreibung von Auslandserfahrung für Fremdsprachen-Studierende angedeutet, die sich natürlich implizit und explizit auf die diskursive Atmosphäre und die inhaltliche Gestaltung von Studienumfeldern auswirken kann.

Auslandsmobilität im Lehramt: fehlende Einbettung in professionsrelevante Kompetenzentwicklung

Aussagekräftig ist auch, dass eine Befürwortung von studienbezogener Auslandsmobilität vergleichsweise selten auf der Überzeugung basiert, diese diene auch dem Aufbau professionsrelevanter Kompetenzen (Wernisch, 2016, S. 252). Während beispielsweise der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen ein Effekt von Auslandsaufenthalten zu sein scheint, von dem das akademische Personal in der LehrerInnenbildung überzeugt ist, werden Auslandsaufenthalte seltener als Beitrag zum Erwerb professionsrelevanter Kompetenzen erachtet (z.B. von Reflexionskompetenz durch die Kenntnis anderer Schulsysteme). Diese fehlende Wertigkeit der Professionsrelevanz von Auslandserfahrungen steht aber im Widerspruch zu den generellen Erwartungen und Ansprüchen einer Internationali-

sierung im Feld der LehrerInnenbildung, bei der die professionsbezogene Kompetenzentwicklung (z.B. der Umgang mit kultureller Diversität und Heterogenität im Klassenzimmer) durch international geprägte Studienelemente durchaus eine zentrale Rolle spielt. Damit ist eine Diskrepanz zwischen argumentativer Zielsetzung der Internationalisierung und operativer Umsetzung in Bezug auf das Element der Studierendenmobilität aufgezeigt.

Einige Schlussfolgerungen zur Internationalisierung in lehrerbildenden Studiengängen

In der vorliegenden Untersuchung konnten Barrieren für eine stärkere Teilnahme von LA-Studierenden an Mobilitätsprogrammen aufgezeigt werden. Für ihre Identifikation erwies sich ein kontextualisierender Ansatz, der Studierende und Institutionen beachtet, als hilfreich: Beispielsweise konnte durch die Gegenüberstellung von Studierendenpräferenzen für bestimmte Programmformen der Auslandsmobilität und dem institutionellen Angebot eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage aufgezeigt werden. Auf dieser Basis lässt sich eine Handlungsempfehlung für eine stärkere Überprüfung und Refokussierung des bestehenden Programmangebots ableiten. Wenn also die Förderung von Auslandserfahrungen von LA-Studierenden eine bestehende Zielsetzung an einer Hochschule ist, dann muss zu deren Erreichung auch auf Studierendencharakteristika eingegangen werden.

Vor einer Angebotsentwicklung könnten die eingangs genannten Zielkompetenzen von internationalen Elementen im Studium, spezifisch für die Lehrer/-innen/bildung (z.B. Umgang mit multikulturellen Klassenzimmern, Kenntnis anderer Schulsysteme), als Reflexionsrahmen dienen. Denn eine grundsätzliche Reflexion über die Ziele und die Festlegung geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung (z.B. die Förderung studienbezogener Auslandsaufenthalte flankiert durch curriculare Maßnahmen) würde wahrscheinlich auch zu einer besseren Einbettung der Mobilitätsprogramme in die LA-Studiengänge führen.

In der Umsetzung geeigneter Maßnahmen – beispielsweise der studienbezogenen Auslandsmobilität von LA-Studierenden – ist es für eine effektive Zielerreichung unabdingbar, dass spezifische Studierendencharakteristika, wie deren finanzielle Situation, Sprachkenntnisse und mangelndes Kompetenzerleben, Beachtung finden. Mobilitätsförderung beginnt daher nicht erst mit der Erstellung und Publikation eines Programmangebotes, sondern bereits mit der Förderung von Überzeugungen zum potentiellen Nutzen von Auslandsaufenthalten unter LA-Studierenden.

Die Entwicklung von Überzeugungen zur (professionsbezogenen) Relevanz von internationalen Erfahrungen und Kompetenzen kann allerdings nur in eingeschränktem Maße von International Offices als Verwaltungseinheiten geleistet werden. Eine solche Entwicklung muss vom gesamten Studenumfeld getragen werden. Dies impliziert, dass Mobilitätsförderung unter Studierenden auch auf Ebene des akademischen Personals gedacht werden muss. Wenn das akademische Personal beispielsweise Auslandserfahrungen vorwiegend für Fremdsprachen-Studierende als relevant erachtet und eine stärkere europäische und internationale Orientierung der LehrerInnenbildung nicht grundsätzlich befürwortet, dann bleibt es unwahrscheinlich, dass viele LA-Studierende sich im Laufe des Studiums derart angesprochen, motiviert und unterstützt fühlen, dass sie letztlich im späteren Schuldienst die viel proklamierte Rolle als international und interkulturell erfahrene Professionelle, Multiplikatorinnen und Innovatorinnen wahrnehmen werden können.

Literatur

- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area* (S. 59–72). Cham: Springer International Publishing.
- European Commission. (2006). *The history of European cooperation in education and training: Europe in the making – an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
- European University Association. (2013). *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Zugriff am 30.10.2017 http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_International_Survey.sflb.ashx
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2002). Erasmus under the umbrella of Socrates: An evaluation study. In U. Teichler (Hrsg.), *ACA Papers on International Cooperation in Education. Erasmus in the Socrates programme. Findings of an evaluation study* (S. 13–28). Bonn: Lemmens.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines-Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118.
- Melink, M., Pavlin, S., & Grigić, B. (2012). Education and teaching studies. In M. Melink & Samo Pavlin (Hrsg.), *Employability of graduates and higher education management systems. Final report of DEHEMS project* (S. 123–155). University of Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Orr, D., Gwosc, C., & Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators. Final report* (Eurostudent IV 2008–2011). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European higher education. EUA publications*. Brussels: European University Association.
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalization and Student Mobility in Teacher Education: Internationalization Models, Diffusion Barriers and Recommendations for Policy and Higher Education Institutions*. Zugriff am 30.10.2017 <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-6512>

Dr. phil. Diana Wernisch

ist seit über 10 Jahren im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement tätig und besitzt einen multidisziplinären akademischen Hintergrund in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der internationalen Hochschul- und Bildungskooperation sowie dem Hochschulmanagement. 2016 promovierte sie zum Thema der Internationalisierung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Vor ihrer aktuellen Tätigkeit als Leiterin des Fachbereichs Vernetzung und Innovation an der Universitätsbibliothek der TU Wien war sie als akademische Mitarbeiterin und Geschäftsführerin des International Centre for STEM Education (ICSE, Internationales Zentrum für MINT-Bildung) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und als Abteilungsleiterin im International Office der WU Wirtschaftsuniversität Wien tätig.

Sabine Hornberg & Nadine Sonnenburg

Empirische Befunde zu Europaschulen in Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird Europabildung in der Sekundarstufe I und II am Beispiel von Schulen beleuchtet, die sich explizit mit Europa in der Schule auseinandersetzen und eine dahingehende Schulprofilbildung verankert haben, den sogenannten Europaschulen. Dazu werden empirische Befunde einer Vollerhebung an Europaschulen in Nordrhein-Westfalen zum Euro-curriculum der Schulen, zu Projekten zu Europa und zur ‚Sichtbarkeit‘ von Europa in der Schule vorgestellt.

Schlüsselworte: *Europabildung, Europaschulen, Sekundarstufe, Curriculum und Projekte zu Europa*

Abstract

This article is about secondary schools in Northrhine-Westfalia, which have explicitly adopted a European dimension in education and after having successfully completed a process of accreditation received the title: Europaschulen (Europe schools) by the regional government. In what follows, empirical findings gained within a survey carried out in 2012 with all schools with this profile in Northrhine-Westfalia on their activities in view of having adopted a curriculum and projects on Europe and the visibility of Europe in the schools are reported.

Keywords: *Europe schools, secondary schools, curricula and projects on Europe*

Hintergrund und Forschungsstand

Europa bzw. die Europäische Union (EU), um die es im Folgenden zugunsten der Lesefreundlichkeit auch dann geht, wenn von Europa die Rede ist, zählt nicht zu den zentralen Interessengegenständen erziehungswissenschaftlicher Diskurse und schulpädagogischer Praxis, obwohl es diesen supranationalen Staatenbund seit mehr als einem halben Jahrhundert nun schon gibt. Diese Vernachlässigung ist einerseits ein Ausdruck der Dominanz nationalstaatlicher oder gar regionaler Perspektiven in der Schulpädagogik und reflektiert die Rolle der modernen Schule bei der Durchsetzung des Nationalstaatsprinzips. Andererseits offenbart sich an dieser Stelle eine Schwäche dieses europäischen Staatenbundes, der seinen Bürgerinnen und Bürgern bisher eher fremd geblieben ist und dem sie daher häufig mit Distanz begegnen. Dies aber ist in höchstem Maße

problematisch; denn es steht in diametralem Gegensatz zu dem permanent wachsenden Einfluss der EU auf nationale, europäische und internationale Entwicklungen. Angesichts dieser Relevanz von Europa fordert die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) seit 1978 zur Verankerung einer „Europabildung in der Schule“ (KMK, 2008) auf, mit dem Ziel, Heranwachsende „zu einem gelingenden Leben in Europa [zu] befähigen“ (ebd., S. 5). Dazu soll eine breite Verankerung von Europa in allen Fächern und Lernbereichen erfolgen und „ein tiefes Verständnis und Empathie für unterschiedliche Weltanschauungen und Lebensstile in einem Europa der kulturellen Vielfalt“ unter den Schülerinnen und Schülern gefördert werden (ebd., S. 26).

Stellt man diese Programmatik dem Forschungsstand zur Europabildung in der Schule gegenüber, so wird deutlich, dass Europa trotz einer Berücksichtigung in den Lehrplänen in der Schulpraxis eine zu geringe Relevanz zukommt (Frech, Kalb & Templ, 2014; Schöne & Immerfall, 2014). Ursächlich hierfür dürfte u.a. sein, dass Lehrkräfte, einer Studie von Oberle und Forstmann (2015) folgend, die größte Schwierigkeit im Hinblick auf die Behandlung von Europa im Unterricht in der „Komplexität der EU“ (83 %) sehen; aber auch „mangelndes Interesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler“ erachtet fast die Hälfte (45,8 %) der Befragten als Hindernis. Europa als Unterrichtsgegenstand wurde bisher primär im Kontext der politischen Bildung und Fachdidaktik behandelt und empirisch untersucht (bspw. Frech et al., 2014; Oberle, 2015). Die Durchsicht der wenigen empirischen Studien zur Verankerung von Europa in der Schule in Deutschland verweist auf ein im Vergleich der Fächer etwas positiveres Bild für die sozialwissenschaftlichen Fächer, insgesamt jedoch auf eine deutliche Vernachlässigung dieser Thematik.

Schulprofilbildung als Europaschule

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Berücksichtigung von Europa in der Schulpraxis näher beleuchtet, und zwar mit dem Fokus auf staatliche Schulen, die sich explizit mit Europa in der Schule auseinandersetzen und eine dahingehende Profilbildung verankert haben: die sogenannten Europaschulen in Nordrhein-Westfalen. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es verschiedene international bzw. interkulturell ausgerichtete Schulprofile wie die UNESCO-Schulen, das Netzwerk ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘,

ferner als ‚Umweltschule in Europa – Internationale Agenda 21 Schule‘ zertifizierte Schulen (international als ‚Eco-Schools‘ bekannt), einige ‚Club of Rome‘-Schulen sowie Europaschulen bzw. Schulen mit europäischem Profil (Adick, 2017). Letztere Gruppe bezeichnet nach Bundesländern divergierende Europaschulprofile und -programme (Hornberg, 2010). Das Bundesland Hessen bspw. hat als einziges deutsches Bundesland bereits seit 1992 ein Europaschulentwicklungsprogramm, dem derzeit 34 Schulen und ein Studienseminar angehören (Stand 14.08.2017); eine in diesem Kontext von Seyler (2013) durchgeführte empirische Studie, in deren Rahmen Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurden, hat ergeben, dass diese die Relevanz der Europaschule vorwiegend im Schüleraustausch, dem Erwerb von Fremdsprachen und dem damit verknüpften interkulturellen Lernen sehen.

Auch Nordrhein-Westfalen (NRW) hat im Jahr 2007 ein eigenes Europaschulprogramm installiert (Hornberg & Buddeberg, 2014), dem bis heute (Stand: 14.08.2017) 204 Schulen aller Schulformen angehören. Der Erwerb des Titels ‚Europaschule‘ setzt in NRW im Falle von Sekundarschulen (für Grundschulen gelten nicht alle der im folgenden genannten Kriterien, weshalb sie hier ausgenommen werden) im Anschluss an die o.g. Vorgaben der KMK voraus, dass die Schulen folgende Kriterien erfüllen: ein erweitertes Fremdsprachenangebot, bilinguale Angebote, internationale Projekte und Projektpartnerschaften (u.a. projektorientierte Partnerschaften, Austauschprogramme, europäische Projekte und Wettbewerbe, Praktika im europäischen Ausland), eine vertiefte Auseinandersetzung mit europäischen Inhalten im Unterricht, eine erkennbare Ausrichtung des Schulprogramms am Europa-Profil sowie dessen Evaluation (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, o.J., Stand 10.05.2017).

Ausgewählte, empirisch gewonnene Befunde zur Europaschularbeit aller Schulformen und -stufen in NRW wurden an anderer Stelle bereits publiziert (Hornberg & Buddeberg, 2014; Hornberg, Sonnenburg & Buddeberg, 2017), hier anknüpfend werden im Folgenden empirische Befunde zu zentralen Bereichen nordrhein-westfälischer Europaschulen der Sekundarstufe I und II berichtet: zum Europacurriculum, zu Projekten zu Europa und zur ‚Sichtbarkeit‘ von Europa in der Schule.

Daten und Datenerhebung

Die im Folgenden berichteten Befunde basieren auf Daten, die im Jahr 2012 im Rahmen einer Online-Befragung von 151 Europaschulen in NRW (Vollerhebung) gewonnen wurden. Der Fragebogen orientierte sich an den für die Zertifizierung als Europaschule zugrunde gelegten Kriterien und umfasste sowohl geschlossene Fragen als auch offene Antwortformate. Nach Schulformen differenziert konnten Daten von 34 Berufskollegs, 65 Gymnasien, 17 Gesamtschulen, zehn Realschulen, drei Hauptschulen, 20 Grundschulen und zwei Förderschulen gewonnen werden. Schulen, die erst im Jahr 2012 als Europaschule anerkannt wurden, gingen nicht in die Befragung ein, da sie erst im Jahr der Befragung hinzugekommen waren (Hornberg & Buddeberg, 2014). Da in diesem Beitrag die Sekundarstufe im Fokus steht, umfasst die hier herangezogene Stichprobe ohne die Grundschulen insgesamt 131 Europaschulen in NRW (für die Grundschule, Hornberg et al., 2017).

Damit werden alle Schulformen der Sekundarstufe berücksichtigt, wobei Gymnasien deutlich stärker vertreten sind als andere Schulformen. Insgesamt fällt zudem die geringe Anzahl an Haupt- und Realschulen auf (Hornberg & Buddeberg, 2014). Im Hinblick auf die Größe der Schulen zeigt sich: Zum Zeitpunkt der Befragung waren an den Schulen zwischen 18 und 200 Lehrkräfte (im Durchschnitt 92 Lehrkräfte) tätig; die Schülerzahlen variierten zwischen 136 und 4.735 Schülerinnen und Schülern (im Durchschnitt 1.330 Schülerinnen und Schüler). Bei den befragten Schulen erfolgte die Auszeichnung als Europaschule in den Jahren von 2007 bis 2011.

Ergebnisse

Verankerung eines Europacurriculums

Europaschulen in NRW müssen Europa curricular verankert haben. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulen nach dem Vorhandensein eines Europacurriculums gefragt. Sie konnten jeweils angeben, ob sie ein fachspezifisches, ein fächerübergreifendes und bzw. oder ein lernfeldspezifisches Europacurriculum implementiert haben, so dass Mehrfachnennungen möglich waren. Angaben dazu machten 128 der befragten Schulen der Sekundarstufen I und II. Die Ergebnisse zeigen, dass knapp die Hälfte der Schulen (49,2 %) angibt, ein fachspezifisches Europacurriculum zu haben, etwa ein Viertel der Schulen (26,6 %) hat ein fächerübergreifendes Europacurriculum adaptiert, 10,2 % der Schulen haben ein lernfeldspezifisches Europacurriculum entwickelt. Bei 15,6 % der Schulen ist der Einsatz eines Europacurriculums geplant. Welche weiteren Aktivitäten zur Behandlung von Europa in der Schule unternehmen die nordrhein-westfälischen Europaschulen? Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zu Projekten mit Bezug zu Europa berichtet.

Mit Projekten zu Europa verknüpfte Ziele

Die Schulen wurden von uns zunächst nach den primären Zielen gefragt, die sie mit den Projekten zu Europa verknüpfen, und gebeten maximal drei Ziele zu nennen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Antwortmöglichkeiten wählen sowie bislang nicht genannte Ziele anführen. Angaben dazu machten 126 der befragten Europaschulen (vgl. Abbildung 1).

Die Befunde untermauern den Stellenwert des interkulturellen Lernens für die Europaschulen, da die „Förderung interkultureller Kompetenzen“ (87,3 %) das am häufigsten mit Projekten zu Europa verknüpfte Ziel der Europaschulen darstellt und dies, obwohl die Förderung von interkulturellen Kompetenzen unter den für eine Akkreditierung als Europaschule zu erfüllenden Kriterien nicht genannt werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, o.J., Stand 10.05.2017). Dies mag jedoch auch die Realität der Schulen widerspiegeln, von denen viele in einem multikulturellen Umfeld angesiedelt sind. An zweiter Stelle wird als Ziel von einem Großteil der Schulen die „Förderung von Fremdsprachenkompetenzen“ (76,2 %) angeführt, gefolgt von „Europa praktisch erfahren“ (70,6 %) und „Eintauchen in ein anderes Land und seine Kulturen“ (61,9 %). Die Förderung von Fremdsprachenkompetenz ist ein zentrales Anliegen nordrhein-westfälischer Europaschulen und insofern von großem Interesse für die Schulen. Die genannten Projekte werden von den Schulen als Möglichkeiten erachtet, ihren Schülerinnen

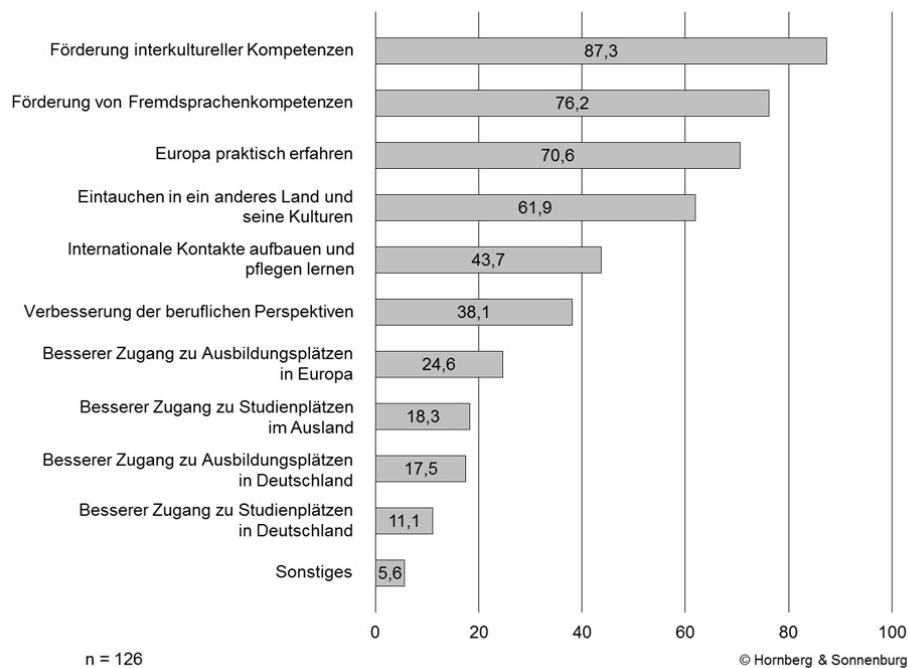


Abb. 1: Vorrangig mit Projekten zu Europa verknüpfte Ziele (Angaben in Prozent)

und Schülern andere Länder näher zu bringen und praktische interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Zugleich zeigt sich, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schulen die Förderung und Entwicklung internationaler Kontakte unter den Schülerinnen und Schülern (43,7 %) und die „Verbesserung der beruflichen Perspektiven“ (38,1 %) als Ziele angibt. Knapp ein Viertel der Befragten nennt als konkretes Ziel ferner „Besserer Zugang zu Ausbildungsplätzen in Europa“ (24,6 %). Als weitere, nicht so häufig genannte, Ziele werden bessere Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildungs- und Studienplätzen in Deutschland und Europa benannt. Insgesamt zeigen die Befunde, dass aus Sicht der Schulen die Förderung von interkulturellen Kompetenzen und von Fremdsprachenkompetenzen unter den Schülerinnen und Schülern Priorität haben. Der Vergleich dieser Befunde mit denen von befragten Europaschulen im Grundschulbereich untermauert den Stellenwert des interkulturellen Lernens für die Europaschulen (Hornberg et al., 2017).

Projekte zu Europa

Um einen Einblick in die schulpraktische Umsetzung zu gewinnen, wurden die Schulen im Rahmen eines offenen Antwortformats danach gefragt, welche Projekte zu Europa sie derzeit durchführen. Die Befragten konnten jeweils bis zu zehn Projekte angeben. Diese Angaben wurden von uns im Rahmen der Auswertung mittels deduktiv-induktiver Kategorienbildung den Kategorien: Schüleraustausch, Auslandspraktika und Exkursionen, europäische Projekte, Projekttag und -wochen zu Europa in der Schule, Comenius-Projekte, E-Twinning, und sonstigen Projekte zugeordnet. Am häufigsten angeführt wurden von den Schulen der internationale Schüleraustausch und internationale Begegnungen von Schülerinnen und Schülern, und damit für die Förderung von interkulturellen Kompetenzen und von Fremdsprachenkompetenz geeignete Ansätze (Hornberg & Bos, 2013). Weitere Angebote umfassen Auslandspraktika und E-Twinning, den virtuellen Austausch im

Rahmen von Online-Projekten mit Partnern aus unterschiedlichen europäischen Ländern, sowie Exkursionen und Fahrten in europäische Städte und zu europäischen Institutionen wie dem Europäischen Parlament. Wie Weber (2015) ausführt, sind derartige Exkursionen geeignet, um ein aktives Erleben und ein besseres Verständnis der EU auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen (Weber, 2015). Weitere europäische Projekte werden in Form von europäischen Projekttagen, -wochen und -monaten realisiert; so zum Beispiel zu den Themen: „Die EU in der Krise“, „Energiegewinnung in Europa“, „Wir lernen Europa kennen“, „Europa Newsletter“, „Musicalprojekte“ mit Bezug zu Europa, „Europäischer Kunstkalender“, „Simulation eines europäischen Parlaments“, „Workshops mit Europa-Abgeordneten“, „Unsere europäischen Nachbarn“ sowie im Rahmen von Planspielen zum Thema Europa. Und schließlich stellten zum Zeitpunkt der Befragung Comenius Projekte, wie sie heute unter dem Dach von Erasmus+ gefasst werden, einen Schwerpunkt von Europaschulen in Nordrhein-Westfalen dar. Insgesamt zeigt sich hier eine Spannweite von Projekten zu Europa, die „Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Begabungen ein Betätigungsfeld bieten“ (Böhler, 2014, S. 238) und in ihrer Variation unterschiedliche Zugänge für die Schülerinnen und Schüler zum Themenfeld Europa bereitstellen.

Sichtbarkeit von Europa in der Schule

Über die curriculare Verankerung europabezogener Themen sowie die weitergehende konkrete Realisierung von Projekten zu Europa hinaus, stellt sich die Frage, wie ‚sichtbar‘ die Europaorientierung in den Schulen verankert ist. Daher wurden die Schulen von uns gefragt, auf welche Weise Europa auf dem Gelände und im Gebäude der Schule hervorgehoben wird. Die Auswertung zeigt, dass die befragten Schulen Europa auf dem Schulgelände bzw. im Schulgebäude in Form von europäischen Fahnen/Fähnchen, Informationsplakaten, Postern u.ä. in

Schaukästen, mithilfe von Ausstellungen im Rahmen von europäischen Projekten und Schulpartnerschaften, in Form von Europaecken und Europaräumen in der Schule, Europakarten, Europawandbildern, europäischen Namensgebungen von Räumen, Stockwerken und Gebäudeteilen, Beschilderungen in unterschiedlichen Sprachen, Kunstwerken zu Europa sowie Logos verankern. Damit wird das Europaschulprofil in den Europaschulen zusätzlich hervorgehoben.

Fazit und Ausblick

Seit Bestehen dieses Schulprofils ist die Anzahl von Europaschulen in Nordrhein-Westfalen weiter angestiegen, so dass mittlerweile insgesamt 204 Schulen aller Schulformen (176 Schulen der Sekundarstufe I und II) als Europaschulen zertifiziert sind (Stand: 14.08.2017; zum Vergleich: im Frühjahr 2010 waren dies einer Recherche von Hornberg, 2011, zufolge erst 114 Europaschulen). Diese Entwicklung reflektiert die Relevanz von Europa für die Bürgerinnen und Bürger, die von einer wachsenden Zahl von Schulen wahrgenommen wird, und zwar nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern auch in Hessen und anderen Bundesländern. Schulen mit einem Europaprofil stellen sich damit der Auseinandersetzung mit Europa und ermöglichen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern die Beschäftigung mit zeitgemäßen Fragen, die über regionale und nationale Perspektiven hinausgehende ökologische, wirtschaftliche, zivilgesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen betreffen. Sie kommen damit dem von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2008) aufgestellten Anspruch nach, Angebote zur Europabildung in der Schule zu installieren, und offerieren, wie unsere Befunde zeigen, vielseitige Betätigungsfelder zur Förderung europabezogener Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern. Angesichts der gegenwärtigen Krisen und Zerfallserscheinungen in Europa wäre die Verbreitung dieses Schulprofils auch über die deutschen Grenzen hinaus anzustreben und hiesige Europaschulen könnten mit ihrem Erfahrungsschatz einen wesentlichen Beitrag zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Europa und zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Gestaltung von Europa unter Heranwachsenden leisten.

Literatur

Adick, C. (2017). Internationale Schulprofile. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 237–242). Ulm: Klemm+Oelschläger.

Böhler, E.-M. (2014). Europa in der Schule?! Schulentwicklung durch EU-Projekte. In S. Frech, J. Kalb & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 232–244). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Frech, S., Kalb, J. & Templ, K.-U. (2014). Einführung: Europa in der Schule. In S. Frech, J. Kalb & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 14–31). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.

Hornberg, S. (2011). Schule in internationaler Verflechtung. In K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 5, S. 267–277). Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Münster: Waxmann.

Hornberg, S. & Buddeberg, M. (2014). *Bericht zur Befragung von Europaschulen in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 10.12.2016 http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/Medienpool/Projekte/Hornberg/Europaschulen_in_Nordrhein_Westfalen/Hornberg_Buddeberg_2014_Europaschulbericht.pdf

Hornberg, S., Sonnenburg, N. & Buddeberg, M. (2017). Europa – (k)ein Thema in der Grundschule? In M. Radhoff & S. Wieckert (Hrsg.), *Grundschule im Wandel* (S. 127–138). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister (2008). *Europabildung in der Schule*. Zugriff am 23.01.2017 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europa-bildung.pdf

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Welche Kriterien für eine Zertifizierung gibt es?* Zugriff am 10.05.2017 <http://www.europaschulen.nrw.de/index.php/Kriterien.html>

Oberle, M. (Hrsg.) (2015). *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*. Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln* (S. 193–209). Wiesbaden: Springer VS.

Schöne, H. & Immerfall, S. (2014). EU unterrichten – Widersprüche im Schulalltag. In S. Frech, J. Kalb & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 54–66). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Seyler, S. (2013). Europaschule in Hessen. *Zwanzig Jahre Schulentwicklung und Bildung für Europa*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Weber, I. (2015). Die Europäische Union „vor Ort“ erleben – Politische Exklusionen nach Brüssel. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln* (S. 249–261). Wiesbaden: Springer VS.

Dr. Sabine Hornberg

ist Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Leiterin des Instituts für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) sowie Prodekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Technischen Universität Dortmund. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Schule im Kontext von Heterogenität, Interkulturelle Pädagogik, Trans- und Internationalisierung von Schule, europäische Bildungspolitik und -praxis sowie die internationale Bildungsforschung.

Nadine Sonnenburg

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Heterogenität im Schulsystem, Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung, Individuelle Förderung und Differenzierung sowie Europa in der Schule.

Ekaterina Pichugova

Europäischer Freiwilligendienst (EFD): Fühlen sich Absolventinnen und Absolventen europäischer? Ergebnisse einer Befragung

Kurzzusammenfassung

Der Europäische Freiwilligendienst (EFD) ist ein Förderprogramm der Europäischen Kommission, das es schon seit 20 Jahren gibt. Jährlich gehen etwa Zehntausend junge Europäerinnen und Europäer ins Ausland, um bei einem gemeinnützigen Projekt mitzuwirken und internationale Erfahrungen zu sammeln. Im Rahmen meiner Masterarbeit führte ich eine Befragung bei Absolventinnen und Absolventen des EFD durch, um festzustellen, ob sich die ehemaligen Europäischen Freiwilligen nach ihrem Auslandsaufenthalt europäischer fühlen als zuvor.

Schlüsselworte: *Europäischer Freiwilligendienst, Europäische Identität, Einstellungen zu Europa*

Abstract

The European Voluntary Service (EVS) is a support program of the European Commission, which has existed for 20 years. Every year about ten thousand young Europeans go abroad as a part of this program in order to participate in non-commercial projects and to gain international experiences. In my master thesis, I compiled a survey in order to investigate, if former European Volunteers feel more European than before after having completed their project in a foreign country.

Keywords: *European Voluntary Service, European Identity, Attitudes towards Europe*

Einführung

In den letzten Jahren wachsen in der Gesellschaft die kritischen Stimmen gegenüber der Europäischen Union (EU). Es wird Zweifel an der Legitimität europäischer Politik, an der Existenz einer europäischen Union geäußert. Da in Europa, wie in anderen Teilen der Welt, zurzeit eine Stärkung rechter Bewegungen zu beobachten ist, wird die Suche nach Gemeinsamkeiten und einer europäischen Identität immer aktueller.

Viele junge Menschen finden in ihrem alltäglichen Leben keinen Bezug zu Europa, für sie ist die EU irgendwo weit weg in Brüssel. So benötigte die EU ein Mittel, um die jungen Generationen zu erreichen und nach Möglichkeit von sich zu begeistern oder zu überzeugen. Die Mobilität wurde zu solch einem Mittel erklärt: Erasmus+ heißt das große Förderprogramm der Europäischen Kommission, das unterschiedliche Austauschmöglichkeiten einschließt, darunter auch den Europäischen Freiwilligendienst

(EFD), im Englischen European Voluntary Service (EVS). Mit diesem Programm bekommt jeder junge Mensch in der EU die Möglichkeit, bis zu einem Jahr im Ausland zu leben und auf einer freiwilligen Basis an einem gemeinnützigen Projekt mit zu arbeiten.

Immer mehr junge Menschen nehmen das Angebot des EFD wahr, wofür die EU jährlich ca. 50 Mio. Euro ausgibt. Durch Mobilitätsgelegenheiten, Kennenlernen der anderen Länder und ihrer Menschen will die EU Jugendlichen die Möglichkeit geben, am Alltag im europäischen Ausland teilzunehmen, Kontakte zu knüpfen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken, um aktiv an der Gestaltung von Europa teilnehmen zu können und zu wollen.

Der Europäische Freiwilligendienst: kurz gefasst

Der EFD ermöglicht es jungen Menschen, bis zu einem Jahr im Ausland zu verbringen, in einer gemeinnützigen Organisation auf Freiwilligenbasis zu arbeiten, berufliche Fähigkeiten zu erwerben und neue Erfahrungen zu sammeln. Er richtet sich an junge Menschen zwischen 17 und 30 Jahren, unabhängig davon, ob sie studieren, arbeiten, erwerbslos sind, gerade ihr Abitur gemacht haben oder sich in einer Ausbildung befinden. Der Zeitraum der EFD-Projekte reicht von Short-Term-Projects (3 Monate) bis zu Long-Term-Projects (12 Monate). Über die EVS-Datenbank beim European Youth Portal kann man sich für die anstehenden Projekte bewerben.¹ Wenn eine Zusage erfolgt, kann es mithilfe einer Entsendeorganisation aus dem Heimatland des/der Freiwilligen losgehen. Die Tätigkeit eines/einer Freiwilligen wird nicht bezahlt, er/sie bekommt stattdessen ein Taschengeld, Verpflegungsgeld und eine Unterkunft zur Verfügung gestellt. Die jungen Menschen müssen sich nur geringfügig an der Finanzierung beteiligen und bekommen die Gelegenheit sich innerhalb oder außerhalb der EU zu engagieren. Auch Jugendliche aus Partnerländern der EU (wie z.B. Russland, die Ukraine, Georgien, Serbien usw.) können sich für EFD-Projekte bewerben. In den letzten Jahren ist die Anzahl der Freiwilligen deutlich gestiegen: ungefähr Zehntausend Jugendliche jährlich werden Europäische Freiwillige (2014: 9.024; 2015: 9.643) (Europäische Kommission, 2015, S. 18). Durch eine solche Förderung der Mobilität will die EU unter anderem „ein Gefühl der Zugehörigkeit zu Europa prägen“ (Rat der Europäischen Union, 2008, S. 3). Bei der Entstehung des Programms im Jahr 1998 wurde betont, dass der EFD zur Erweiterung des Horizontes der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, der Entwicklung ihrer

sozialen Fähigkeiten, einer aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben und einem stärkeren Bewusstsein von einer echten europäischen Bürgerschaft beitragen soll (vgl. Europäisches Parlament, 1998, S. 2). Im Weißbuch der Europäischen Kommission wird der EFD 2001 ausdrücklich als „ein wirksames Mittel zur gegenseitigen Annäherung der Völker“ bezeichnet; er soll „unzweifelhaft zum Aufbau einer europäischen Identität“ beitragen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 65).

Die Befragung

Zur Entwicklung einer europäischen Identität wurden bereits Untersuchungen und Befragungen bei Erasmus-Austauschstudierenden durchgeführt (van Mol, 2013; Maiworm & Over, 2013; Mitchell, 2012). Vergleichsweise wenige Untersuchungen erschienen bislang über den EFD. Hierzu zählt z.B. die umfangreiche Studie zu Lern- und Bildungsprozessen im EFD, die im Auftrag der deutschen Nationalen Agentur durchgeführt wurde (Becker, Brandes, Bunjes & Wüstendörfer, 2000); in der anhand der umfassenden Befragung die Wirkung des Dienstes auf die Freiwilligen und deren Kompetenzerwerb während des EFD analysiert wurde. Ferner ist auf eine Fallstudie zum freiwilligen Engagement im EFD von Jütting (2003) hinzuweisen, in der mit Hilfe explorativer Interviews einzelne Aspekte des freiwilligen Engagements, Erfahrungen während des Auslandsaufenthalts und die Auswirkungen des Dienstes auf die Teilnehmenden untersucht werden. Auch gehören dazu die Daten von RAY (Research Based Analysis of Youth in Action), einem Forschungsnetzwerk für den Jugendbereich im Erasmus+ Programm, das regelmäßig Ergebnisse seiner Befragungen veröffentlicht.² Die Untersuchungen von RAY befassen sich mit der Entwicklung der Kompetenzen, mit den Wirkungen auf die Teilnehmenden und auf die Akteure sowie mit den Auswirkungen des Programms z.B. hinsichtlich der Umsetzung seiner politischen und sozialen Ziele. Eine neuere Publikation zu den Auswirkungen des EFD (bzw. EVS) befasst sich mit der Anerkennung und den Perspektiven der nichtformellen Lernerfahrungen; sie wurde von Lars Norqvist und Eva Leffler auf der Basis individueller Interviews mit Freiwilligen aus verschiedenen Ländern in Schweden durchgeführt (Norqvist & Leffler, 2017). Studien, die ausdrücklich der Entwicklung der Europäischen Identität bei den EFD-Freiwilligen gewidmet sind, wurden von mir bislang nicht gefunden.

Die diesem Aufsatz zugrunde liegende Studie (Pichugova, 2017) basiert auf einer Online-Befragung zum Thema „Der Beitrag des Europäischen Freiwilligendienstes zur Herausbildung einer Europäischen Identität. Eine Befragung von jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern“. Befragt wurden Europäische Freiwillige, die ihr EFD-Projekt schon absolviert hatten; sie wurden folgendermaßen erreicht: 1) durch soziale Netzwerke (unter anderem Facebook), 2) durch Absprachen mit EuroPeers³, 3) durch die Jugendbildungsstätte Berchum in Hagen und ihre Partnerorganisationen, die Europäische Freiwillige aufnehmen.⁴ Für die Untersuchung wurde eine Mischung der Teilnehmenden aus ost- und westeuropäischen Ländern bzw. aus EU- und Nicht-EU-Ländern angestrebt. Der Zugang zum Online-Fragebogen war im Herbst 2016 sechs Wochen lang frei geschaltet; der Fragebogen konnte entweder auf Deutsch oder auf Englisch ausgefüllt werden. Die Online-Umfrage erbrachte N=211 Befragte. Da diese fast alle durch NGOs, spezifische Internetseiten und thematische Gruppen in Facebook erreicht wurden (und nicht z.B. nach dem Zufallsprinzip), kann jedoch keine statistische Repräsentativität be-

hauptet werden. Der Fragebogen bestand aus 23 Fragen zu den persönlichen Hintergründen der Freiwilligen, zu ihrem Auslandsaufenthalt und zu den Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber Europa. Die Fragen wurden teils mit Bezug auf Items aus anderen Veröffentlichungen (z.B. Maiworm & Over, 2013; Mitchell, 2012; Europäische Kommission, 2006) formuliert, was auch Möglichkeiten des Vergleichs der Ergebnisse eröffnete.

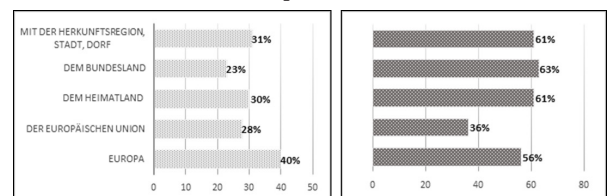
Ergebnisse der Befragung

Persönliche Daten der Befragten

Von den Befragten waren 84 % weiblich und 16 % männlich; die Altersspanne reichte von 19 bis 33 Jahren. Fast die Hälfte (47 %) war bei Aufnahme des EFD an einer Hochschule eingeschrieben oder verfügte bereits über einen Hochschulabschluss; die anderen (53 %) kamen nicht aus dem Hochschulbereich, darunter 22 % berufstätige junge Menschen, die sich entschieden haben für ein Jahr ins Ausland zu gehen, was den EFD grundsätzlich von dem Austauschprogramm Erasmus+ unterscheidet, das hauptsächlich für Studierende zugänglich ist.

Identifizierung mit Europa

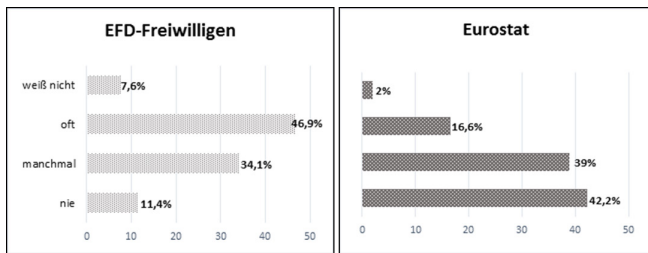
40 % aller Befragten gaben an, sich „sehr stark“ mit Europa zu identifizieren (s. Abb. 1); die Mehrheit (49 %) identifiziert sich „manchmal“ mit Europa; nur 11 % der ehemaligen Freiwilligen fühlen sich Europa nicht verbunden. Allerdings ist der Anteil der Befragten, der angab, sich „sehr stark“ mit Europa zu identifizieren, mit 40 % deutlich höher als derjenigen, die angaben, sich „sehr stark“ mit der eigenen Herkunftsregion, Stadt, Dorf (31 %) oder dem eigenen Heimatland (30 %) zu identifizieren. Beim Vergleich der Ergebnisse mit den Antworten auf dieselbe Frage in der Studie von Maiworm & Over (2013), die Erasmus-Studierende befragt hatten (vgl. Abb. 1) zeigt sich ein bedeutender Unterschied: In ihrer Untersuchung gaben die Erasmus-Studierenden an, sich mehr mit ihrer Region, ihrem Bundesland und ihrem Heimatland zu identifizieren als mit Europa.



Frage: Manchmal fühlt man sich seiner Heimatstadt mehr verbunden als dem Heimatland, oder man fühlt sich in einem anderen Land mehr zuhause als in der eigenen Herkunftsregion⁵. Wie ist das bei Dir? (Skalenpunkt 3 auf der Skala von 1 „gar nicht“ bis 3 „sehr stark“) Links: eigene Untersuchung, rechts Untersuchung von Maiworm/Over (2013)

Abb. 1 „Sehr starke Identifizierung“ der TeilnehmerInnen mit regionalen und politischen Gebieten (in %); Quelle eigene Darstellung

Die Einstellungen der Teilnehmenden am EFD können auch mit denen von Bürgerinnen und Bürgern der EU verglichen werden (vgl. Abb. 2). Die Untersuchung des Eurobarometers zu dem Thema „Europäische Identität“ gibt es seit 1990, die jüngsten Ergebnisse liegen allerdings nur für das Jahr 2011 vor. Während laut Angaben von Eurobarometer nur 16,6 % der Bürger sich „oft“ ihrer Nationalität und gleichzeitig Europa zugehörig fühlen, sind es unter den Europäischen Freiwilligen fast jede/r Zweite (46,9 %). 42,2 % der EU-Bürgerinnen und -Bürger, aber nur 11,4 % der Europäischen Freiwilligen gaben an, sich „nie“ europäisch zu fühlen.



Frage: Fühlst Du Dich eher nicht nur Deiner Nationalität zugehörig oder auch eher europäisch? Geschieht das ... (vgl. Eurostat: Do you ever think of yourself as not only nationality, but also European?) Quelle: Europäische Kommission (2006). Frage ebenfalls aus Eurobarometer entliehen.

Abb. 2 Nationale und Europäische Identität. Vergleich zwischen Europäischen Freiwilligen und Bürgern der EU (in %); Quelle eigene Darstellung

Änderung der Einstellungen gegenüber Europa

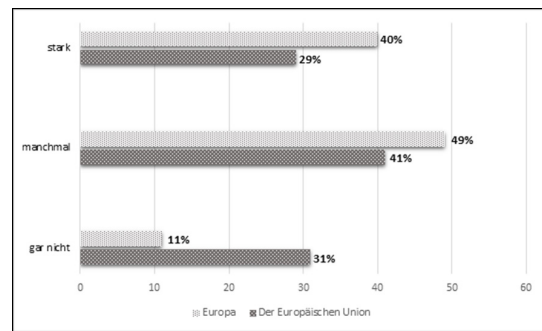
In der Selbstwahrnehmung der meisten Freiwilligen hat der EFD-Auslandsaufenthalt dazu beigetragen, dass sie ihre Meinung gegenüber Europa verändert haben. 56 % der Befragten gaben an, dass ihre Meinung sich „stark“ bzw. „sehr stark“ oder „ein bisschen“ (38 %) während des EFD-Aufenthaltes verändert hat; lediglich 6 % gaben an, ihre Meinung habe sich gar nicht verändert.

Die Teilnehmer/-innen der Umfrage schildern die Veränderungen folgendermaßen: vier von fünf Befragten (81 %) gaben an, dass sie mehr Freunde in verschiedenen Ländern haben. Zwei von drei Befragten (64 %) berichten, dass sie Europa stärker multikulturell wahrnehmen. Mehr als die Hälfte (58 %) reisen mehr durch Europa oder gaben an, dass sie mehr europäische Sprachen sprechen (56 %); viele sind mehr an europäischen Themen interessiert sind (40 %).

Die Frage nach den Ursachen für ihre Einstellungsänderung führte zu dem Ergebnis, dass dies von den Freiwilligen überwiegend dem Umgang mit Menschen aus anderen europäischen Ländern (71 %) zugeschrieben wurde. Für immerhin (fast) die Hälfte waren jedoch auch der Umgang mit Menschen aus dem Gastland (49 %), mit Kollegen (47 %) sowie der all tägliche Umgang mit Menschen im Gastland des Projektes (45 %) wichtige Faktoren für ihre Einstellungsänderungen gegenüber Europa.

Ist die Verbindung mit Europa gleichbedeutend mit einer Verbindung zur EU?

Fühlen die TeilnehmerInnen, die sich mit Europa identifizieren, auch eine Verbindung zur EU? Aus den Ergebnissen der Auswertung ist zu ersehen, dass es für die TeilnehmerInnen einen klaren Unterschied zwischen Europa und der EU gibt (siehe Abb. 3). Einerseits nehmen die ehemaligen Freiwilligen Europa viel mehr wie eine Wertegemeinschaft und als Ort der Vielfalt an Kulturen und Ländern wahr denn als einen politischen Zusammenschluss (Frage: „Wenn Du „Europa“ hörst, denkst Du als erstes an ...“). Vor allem Diversität und Mobilität werden häufiger als die vereinigenden Aspekte mit Europa verbunden, häufiger jedenfalls als die gemeinsame Geschichte, gemeinsame Werte und Solidarität zwischen den Staaten (Frage: „Wenn Du „Europa“ hörst, mit welchen dieser Aspekte ist dies für Dich vor allem verbunden und inwiefern?“). Andererseits werden Demokratie und Menschenrechte mit Europa verbunden, die zu festen Merkmalen der EU gehören und mit denen die EU assoziiert werden will.



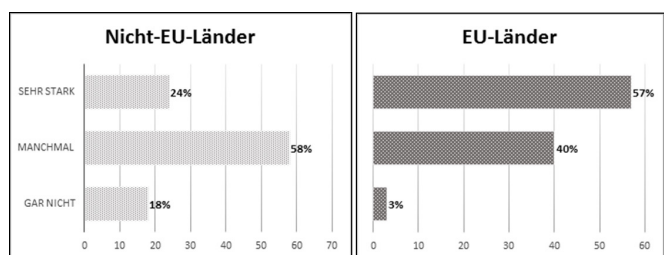
Frage: Manchmal fühlt man sich seiner Heimatstadt mehr verbunden als dem Heimatland, oder man fühlt sich in einem anderen Land mehr zuhause als in der eigenen Herkunftsregion. Wie ist das bei Dir? Wie stark identifizieren Du Dich mit ...

Abb. 3 Identifizierung mit Europa und der Europäischen Union (%); Quelle eigene Darstellung

Einfluss des Heimatlandes auf die Entwicklung der Europäischen Identität

Die Befragten in meiner Untersuchung kamen aus 27 Ländern Europas. 115 TeilnehmerInnen (51 %) haben zum Anfang des EFD in einem EU-Land gewohnt und 108 (49 %) kamen aus insgesamt zehn Nicht-EU-Ländern (darunter Russland, die Türkei, Norwegen, Moldawien, Georgien u.a.).

Wenn man die Unterschiede in den Antworten abhängig von der Herkunft der Befragten auswertet, dann zeigt sich, dass es offenbar einen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Freiwilligen und ihrem Grad der Selbstidentifikation mit Europa gibt. Mehr als die Hälfte (57 %) der Freiwilligen aus EU-Ländern gab an, eine sehr starke Verbundenheit mit Europa zu fühlen, wohingegen sich bei den TeilnehmerInnen aus Nicht-EU-Ländern nur 24 %, also nur jede/r Vierte, sehr stark mit Europa identifiziert (siehe Abb. 4). 18 % der Befragten aus Nicht-EU-Ländern haben angegeben, dass sie sich gar nicht mit Europa identifizieren; bei den Freiwilligen aus der EU liegt diese Zahl jedoch nur bei 3 %.



Frage: Manchmal fühlt man sich seiner Heimatstadt mehr verbunden als dem Heimatland, oder man fühlt sich in einem anderen Land mehr zuhause als in der eigenen Herkunftsregion. Wie ist das bei Dir? Wie stark identifizierst Du Dich mit... (Antwortkategorie „Europa“)

Abb. 4 Identifikation mit Europa – nach Herkunftsland (%); Quelle eigene Darstellung

Dauer des EFD-Aufenthaltes und Einstellungsänderungen

Die meisten TeilnehmerInnen der Umfrage absolvierten einen langfristigen (6–12 Monate) EFD im Ausland (86 %); nur 14 % machten ein sogenanntes Short-Term Projekt (6 Monate oder kürzer). Bei der Auswertung der Ergebnisse stellte ich fest, dass die Dauer des Auslandsaufenthaltes vielleicht ein Kriterium für die Veränderung von Einstellungen gegenüber Europa sein kann; denn bei Long-Term-Projekten gaben 57 % der Teilneh-

mer/-innen an, dass sich ihre Einstellung gegenüber Europa geändert habe, bei Short-Term-Projekten waren es hingegen mit 48 % weniger.

Kommunikation und Einstellungsänderungen

Bei der Frage „Mit wem hast Du während Deines Auslandsaufenthaltes am meisten kommuniziert?“ fällt auf, dass die Mehrheit am meisten mit Menschen aus dem Gastland (66 %) und mit Menschen anderer Nationalitäten (77 %) kommunizierte. Es ist auch bemerkenswert, dass die Interaktion der Europäischen Freiwilligen mit Einheimischen einen großen Teil des EFD ausmacht. Und umgekehrt haben viele Teilnehmer/-innen meiner Befragung angegeben, sie hätten gar keine Kontakte zu Menschen ihrer Muttersprache oder ihrer Nationalität während ihres Auslandsaufenthaltes gehabt (33,5 %).

Wenn man die Veränderung der Einstellungen gegenüber Europa in Bezug auf Kommunikationsaktivitäten der ehemaligen Freiwilligen auswertet, fällt auf, dass die Unterschiede mit Blick auf einzelne Kategorien nicht besonders groß sind (siehe Tab. 1), dass die Freiwilligen mit Einstellungsänderungen jedoch durchgängig häufiger intensive Kontakte hatten als diejenigen, die über keine Einstellungsänderung berichten.

	Keine Veränderung	Veränderung durch EFD
Mit den Menschen aus dem Gastland	61	64
Mit den Menschen anderer Nationalitäten	69	77
Mit den Menschen deiner Nationalität	15	29
Mit den Menschen, die auch meine Muttersprache sprechen	23	27
Mit den anderen Freiwilligen	69	79

Frage: Mit wem hast du während deines Auslandsaufenthaltes am meisten kommuniziert? (Nur der Skalenpunkt 3 „Ständig“ in der Skala von 1 „gar nicht“ bis 3 „ständig“ wurde berücksichtigt)

Tab. 1 Einstellungsveränderung – nach Kommunikation während des Aufenthaltes (%); Quelle eigene Darstellung

Einige Schlussfolgerungen

In diesem Artikel wurden ausgewählte Befunde meiner Befragung zum Thema: „Trägt der Europäische Freiwilligendienst zur Entwicklung der Europäischen Identität bei den jugendlichen TeilnehmerInnen bei?“ vorgestellt. Der EFD-Aufenthalt bietet gute Bedingungen, um die Herausbildung einer europäischen Identität zu fördern: Die Teilnehmer/-innen wohnen zumeist mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern zusammen, sie nehmen an interkulturellen Trainings teil, die ihnen helfen, vor Ort zurecht zu kommen, sie lernen den Alltag in einem anderen Land kennen. Bei der Auswertung der Antworten stellte sich heraus, dass der Grad der Identifikation mit Europa unter den ehemaligen Freiwilligen ziemlich hoch ist; denn fast die Hälfte von ihnen identifiziert sich stark mit Europa. Der EFD beeinflusste die Meinung der TeilnehmerInnen erheblich: Jede/r Zweite gibt an, starke Einstellungsänderungen gegenüber Europa während des Auslandsaufenthaltes zu bemerken, und insgesamt mehr als 90 % berichten über minimale bis große Änderungen ihrer Sichtweise. Es stellte sich ferner heraus, dass auch folgende Faktoren die Herausbildung der Europäischen Identität potenziell beeinflussen können: das Herkunftsland der Freiwilligen, die Intensität der Kontakte während des Aufenthaltes und die Kommunikation mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern.

Meiner Meinung nach ist der Prozess der Identitätsfindung in Europa, vor allem für das politische Gemeinwesen der EU, überlebenswichtig. Die EU braucht eine europäische Identität nicht nur, um Frieden zu sichern und Einheit in Europa zu schaffen. Das gemeinsame Identitätsgefühl ist auch ein Marker der Legitimierung für die EU durch ihre Bürgerinnen und Bürger und Mitgliedsstaaten. Jungen Menschen in der EU können Förderprogramme wie der EFD neue Erfahrungen ermöglichen und Dimensionen eröffnen, um die Vielfalt in Europa und damit einhergehende Potentiale zu erleben.

Anmerkungen

- 1 Datenbank der für EFD akkreditierten Aufnahmeorganisationen: https://europa.eu/youth/volunteering/evs-organisation_de.
- 2 RAY, Research-based Analysis and Monitoring of Erasmus+: Youth in Action Programme. <http://www.researchyouth.eu/>.
- 3 EuroPeers heißt eine Vereinigung junger Menschen, die mit dem Förderprogramm „Erasmus Plus“ oder „Jugend in Aktion“ aktiv waren und ihre Erfahrungen an andere Jugendliche weitergeben möchten.
- 4 Die Autorin hat von Dezember 2009 bis Oktober 2010 an der Jugendbildungsstätte Berchum in Hagen selbst einen EFD absolviert und bis 2016 neue Freiwillige betreut.
- 5 Diese Frage ist der Studie von Maiworm & Over (2013) entliehen.

Literatur

- Becker, R. Brandes, H., Bunjes, U. & Wüstendörfer, W. (2000). *Lern- und Bildungsprozesse im Europäischen Freiwilligendienst*. Bonn: Jugend für Europa.
- Europäische Kommission (2006). *Do you ever think of yourself as not only nationality, but also European?* Zugriff am 1.11.2017. <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Chart/getChart/chartType/barChart/themeKy/15/groupKy/72/countries/AT/savFiles/96,103,107,112/periodStart/031990/periodEnd/102005>.
- Europäische Kommission (2015). *Erasmus +. Programmleitfaden*. Zugriff am 08.02.2017. https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-3738/erasmus-plus-programmleitfaden-16_de.pdf.
- Europäisches Parlament (1998). *Beschluss Nr. 1686/98/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. Juli 1998 zur Einführung des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms „Europäischer Freiwilligendienst für junge Menschen“*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. Zugriff am 14.04.2017. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TEXT/?uri=CELEX:31998D1686>.
- Jütting, H. (2003). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen. Eine empirische Fallstudie über Absolventinnen des European Voluntary Service*. Münster: Lit-Verl.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). *Weißbuch der Europäischen Kommission „Neuer Schwung für die Jugend Europas“*. Zugriff am 14.10.2017. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TEXT/?uri=URISERV%3Ac11055>.
- Maiworm, F. & Over, A. (2013). *Studentische Mobilität und europäische Identität*. Bonn: DAAD.
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8(4), 490–518.
- Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it „youthful“ for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235–256.
- Pichugova, Ekaterina (2017). *Der Beitrag des Europäischen Freiwilligendienstes zur Herausbildung einer Europäischen Identität. Eine Befragung von jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern*. Unveröff. Masterarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
- Rat der Europäischen Union (2008). *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 21. November 2008 zur Mobilität junger Menschen (2008/C 320/03)*. Zugriff am 12.10.2017. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TEXT/PDF/?uri=CELEX:52010PC0478&from=DE>.
- Van Mol, C. (2013). Intra-European Student Mobility and European Identity. A Successful Marriage? *Population, Space and Place*, 19(2), 209–222.
- Ekaterina Pichugova (M.A.)**
wurde in Ekaterinburg, Russland, geboren und ist dort aufgewachsen. Nach dem Studium an der Pädagogischen Universität Ural in Ekaterinburg (2008) hat sie als Lehrerin für Deutsch und Japanisch in ihrer Heimatstadt gearbeitet. Ende 2009 kam sie für ein Jahr als Europäische Freiwillige nach Hagen, in die Jugendbildungsstätte Berchum. Seitdem leitet und koordiniert sie Projekte für Jugendliche und arbeitet als Seminartrainerin. 2017 hat sie ihr Masterstudium an der Ruhr Universität Bochum in der Fachrichtung „European Culture and Economy“ abgeschlossen.

Marcelo Parreira do Amaral & Marvin Erfurth

Bildung, Forschung und Innovation in Europa. Die Konstruktion eines (imaginierten) Raumes

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die diskursive Konstruktion eines imaginierten Raumes für Bildung, Forschung und Innovation in Europa, der in Form von gemeinsamen Problemdefinitionen, hegemonialen Zielsetzungen sowie legitimierten Interventionslogiken handlungsleitend wird. Die Hauptlinien dieser Entwicklung werden nachgezeichnet und die Vorzeichen der gegenwärtigen Entwicklungen umrissen. Der Beitrag endet mit einigen Schlussbemerkungen zur Rolle der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Hinblick auf die aktuelle europäische Forschungsagenda.

Schlüsselworte: *Europäische Bildungspolitik, Forschungspolitik, Lissabon-Strategie, Horizont 2020*

Abstract

The contribution focuses on the discursive construction of an imagined space for education, research and innovation in Europe, which becomes powerful in guiding policy action in terms of providing common problem definitions, setting hegemonic objectives and legitimating specific logics of intervention. The main lines of this development are retraced and the characteristics of the current state of play outlined. The paper closes with some concluding remarks on the role of education research in the current European research agenda.

Keywords: *European education policy, research policy, Lisbon strategy, Horizon 2020*

Einleitung

Die Jahrtausendwende markierte mit der Verabschiedung der *Lissabon-Strategie* nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine (bildungs)politische Zäsur in Europa, welche zu einer intensivierte europäischen Kooperation in Bildung, Forschung und Innovation führte. Das Ziel, innerhalb eines Jahrzehnts der „*wettbewerbsfähigste[...] und dynamischste[...] wissensbasierte[...] Wirtschaftsraum in der Welt*“ zu werden, bildete eine Gesamtvision sowohl für Reformansätze in den Bereichen Wirtschaft und Soziales als auch Kultur und Umwelt. Dieses ‚economic imaginary‘ diente als theoretische und politische Rahmung für Zielsetzungen und kreiste zugleich denkbare Vehikel der Zielerreichung eines Europas ein, „*[das] fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und*

einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EU Parlament, 2000, Herv. i.O.). Mit ‚economic imaginary‘ wird ein mentaler Raum bezeichnet, der eine diskursive Reduktion der Komplexität zusammenwirkender sozialer Beziehungen vollzieht und einen spezifischen sozialen, materialen und zeitlich-geographischen Handlungsraum erzeugt.

Vor diesem Hintergrund werden Investitionen in Wissen als wertvollste Ressource für eine wissensbasierte Wirtschaft und als Triebkraft für zukünftigen Wohlstand innerhalb der Europäischen Union (EU) angesehen. Innovation lässt sich seitdem als neues Heilmittel identifizieren, mit dem Lösungen für wirtschaftliche und soziale Probleme gefunden werden sollen. Der Bericht des European Research Area Board (2012), ein Gremium für die Beratung von Zielvorstellungen und Richtungsfragen europäischer Forschungspolitik, ging so weit, Innovation mit einer der bedeutendsten gesellschaftlichen und kulturellen Umwälzungen des letzten Jahrtausends gleichzusetzen; eine neue Renaissance, die in der Lage sei, Europa aus der Krise zu führen.

Die europäischen Aktivitäten und Fördermaßnahmen müssen daher im Lichte dieser Zielsetzungen gesehen werden. Mithilfe der Wirkmächtigkeit des Diskurses über die wissensbasierte Ökonomie wird eine europäische Kooperation in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation zu einem Schlüsselement für die Zielerreichung von – nationaler wie auch europäischer – wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand. Bildung und Forschung waren traditionell stärker als andere Politiksektoren vom Subsidiaritätsprinzip gekennzeichnet, da laut ihren Gründungsdokumenten (Maastrichter und Amsterdamer Verträge) die EU in diesen Bereichen eine (nur) koordinierende und unterstützende Funktion einnehmen durfte. Obwohl formal gesehen die Zuständigkeit und Hoheit für diese Politikbereiche immer noch bei den Mitgliedsstaaten liegt, ist die nationalstaatliche Bildungssouveränität sowohl im Kontext von Reformstrategien auf europäischer Ebene (*Lissabon-Agenda, Europa, 2020*) als auch im Nachgang zu PISA, TIMSS usw. erheblich in Bewegung geraten.

Der zunehmende Einfluss der europäischen Ebene auf Bildungs- und Forschungspolitik lässt sich allerdings nicht ausschließlich auf die finanzielle Förderung reduzieren, auch wenn dieser Aspekt an Gewicht gewonnen hat – wie ein Blick auf die deutsche Beteiligung an und Koordinierung von Projekten und Zuwendungsanteilen am laufenden Forschungsrahmenpro-

gramm *Horizont 2020* (BMBF, 2016, S. 285) oder die Rolle des Europäischen Sozialfonds in der Finanzierung von bildungspolitischen Maßnahmen im Bereich Lebenslangen Lernens (Kotthoff et al., 2017, S. 28ff.) zeigen können. Die europäische Ebene entfaltet ihre Wirkkraft vielmehr durch die diskursive Konstruktion eines imaginierten Raumes – in Gestalt eines mentalen Raumes – für Bildung, Forschung und Innovation, der in gemeinsamen Problemdefinitionen, hegemonialen Zielsetzungen sowie legitimierten Interventionslogiken handlungsleitend wird. Oder anders ausgedrückt: Europa konstruiert sich eine eigene Identität, damit diese als Akteurin auf sich selbst einwirken kann.

Kooperation in Bildung, Forschung und Innovation in Europa

Die Konstruktion eines imaginierten europäischen Bildungs- und Forschungsraums fußt auf Ideen, die bereits in den Gründungsverträgen der EU verankert waren. Durch ihre Wirkmächtigkeit und ihr handlungsleitendes Potenzial rahmen etwa Ideen, die die innereuropäische Kooperation einzelner Mitgliedsstaaten zur Verbesserung der Lebensbedingungen der europäischen Gemeinschaft durch Bildung und Erziehung zu stärken versuchen, heute mehr denn je europäische wie nationale Bildungspolitik. Hervorzuheben wären hier beispielsweise Programme wie *Comenius* (Schulbildung), *Erasmus* (Hochschulbildung), *Leonardo da Vinci* (Berufsbildung) und *Grundtvig* (Erwachsenenbildung), die prominente Facetten der europäischen Kooperation in diesem Politikbereich darstellen. Seit etwa Mitte der 1990er Jahre wird Bildungspolitik mit Verweis auf gesellschaftsübergreifende Herausforderungen formuliert und begründet, die im weiteren Sinne Ideen einer Gesamtvision zur innereuropäischen Kooperation im Hinblick auf gemeinsame Problembewältigung ausdrücken, und ihr handlungsleitendes Potenzial als Mechanismus zur Grenzbestimmung des wirkmächtigen mentalen Infrastrukturrums entfalten. Bereits 1995 nahm das Weißbuch zur *allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission* „eine Situationsanalyse“ vor und entwarf zugleich „Aktionslinien für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“, welche „als wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Beschäftigungslage und der Wettbewerbsfähigkeit“ deklariert wurden (EC, 1995, S. 2). Diese Art der Rahmung der europäischen Bildungspolitik lässt sich bis heute weiterverfolgen und erklärt zu großen Teilen die Standfestigkeit der Säulen dieses imaginierten Raumes und letztlich auch seine Wirkmächtigkeit, und zwar durch die konstitutive Rolle kultureller Aspekte im Zuge der semiotisch-diskursiven Konstruktion des imaginierten Raumes.

Im Kontext langer Entwicklungslinien stellt die Verabschiedung der *Lissabon-Strategie* im Jahr 2000 eine wesentliche Zäsur im Hinblick auf eine intensiviertere europäische Kooperation dar, bei der der imaginierte Raum zum strategischen Ziel für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreformen und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme erklärt wurde. Den Grundstein für diese Entwicklungen legte neben der Lissabon-Strategie der Vertrag von Maastricht mit einer Verständigung der Mitgliedsstaaten auf bildungspolitische Rechtsgrundlagen (im Jahr 1992, siehe Becker & Primova, 2009). Die Vielzahl der genannten Bildungsprogramme spiegelt die Bemü-

hungen der *Europäischen Kommission* wieder, die durch die Rechtsgrundlagen entstandenen Zuständigkeiten sukzessive in übergeordneten Rahmenprogrammen zusammenzufassen, um langfristig eine innereuropäische Harmonisierung zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums zu erreichen.

Seit dem Jahr 2010 verfolgt Europa 2020 als zusammenfassende Gesamtstrategie der EU – und als Nachfolge der Lissabon-Agenda – das Ziel der Erreichung eines „intelligenten, nachhaltigen und integrativen Wachstums“ und setzt dabei auf Bildung als bewährtes Mittel. Die damalige Bildungskommissarin, Androulla Vassiliou, drückte es folgendermaßen aus:

“Education is an essential lever for achieving the objectives of Europe 2020. Two of the strategy’s three priorities, smart growth, based on knowledge and innovation, and an inclusive high-employment society, as well as three of its seven flagship initiatives (Innovation Union, Youth on the Move, and An Agenda for New Skills and Jobs) depend critically on education and training”. (Vassiliou, o.J.)

Die Erreichung der Ziele von Europa 2020 soll mithilfe verschiedener Leitlinien erfolgen, welche als Elemente dynamischer Grenzbestimmungen in dem imaginierten Raum relevant für den Bildungs- und Wissenschaftsbereich sind. Im Folgenden wird auf drei dieser Initiativen eingegangen, da sie in besonderer Weise Implikationen hinsichtlich wirkmächtiger Rahmensetzungen für die Formulierung und Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen haben:

Ziel der *„Innovationsunion“* (Europäische Kommission, 2010a) ist es, die Rahmenbedingungen für Forschung und Innovation zu verbessern und den Zugang zu finanziellen Mitteln zu erhöhen. Damit soll sichergestellt werden, dass das wissenschaftliche Potenzial Europas ausgeschöpft sowie innovative Ideen schnell in wachstums- und beschäftigungswirksame Produkte, Prozesse und Dienstleistungen umgesetzt werden können. Vor allem geht es hier um die Verbesserung der Infrastruktur, Bündelung der Anstrengungen in nationalen und regionalen Innovationssystemen und die Fokussierung von Forschungsvorhaben auf Innovationen, welche als Antworten auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen in Europa 2020 ermittelt wurden.

Ziel von *„Jugend in Bewegung“* (Europäische Kommission, 2010b) ist es, durch die Kombination von Exzellenz und Gerechtigkeit und durch die Förderung der Mobilität von Studierenden und Auszubildenden die Leistung und die internationale Attraktivität der europäischen Hochschulen zu verbessern und die Qualität auf allen Ebenen der Aus- und Weiterbildung in der EU zu erhöhen, um dadurch zur Verbesserung der Beschäftigungssituation junger Menschen beizutragen. Schlüsselemente sind die Modernisierung der Hochschulbildung, eine bessere Beschäftigungspolitik für Schulabgänger/-innen und die Erhöhung der Ausgaben der Mitgliedsstaaten für Aus- und Weiterbildung sowie die (Weiter-) Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen.

Ziel der *„Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten“* (Europäische Kommission, 2010c) ist schließlich die Schaffung von Bedingungen für die Modernisierung der Arbeitsmärkte mit einer Perspektive auf Erhö-

hung der Beschäftigung und die Sicherung der Nachhaltigkeit der Sozialmodelle. Dies bedeutet, dass Menschen durch den Erwerb neuer Fähigkeiten gestärkt werden sollen, damit sie sich als aktuelle und zukünftige Arbeitskräfte an neue Bedingungen und mögliche Karriereverschiebungen anpassen können; damit soll die Arbeitslosigkeit gesenkt und die Arbeitsproduktivität erhöht werden. Die Bemühungen der Kommission und der Mitgliedstaaten in diesem Zusammenhang kreisten um die Schlüsselwörter *flexicurity* – ein politisches Konzept, das ‚Flexibilität‘ (*flexibility*) sowie ‚Sicherheit‘ (*security*) im Hinblick auf einen Interessenausgleich zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf Arbeitsmärkten zu vereinen versucht – und *lebenslanges Lernen*.

Komplementiert wird dieser integrative Ansatz von synergetischen Leitlinien seit 2013/2014 durch Horizont 2020, das Förderungsprogramm der *Europäischen Kommission* für Forschung und Innovation, dessen Verabschiedung die bildungspolitisch bisher tiefgreifendste Etappe darstellt. *Horizont 2020* verstetigt durch die Bündelung neuer sowie bestehender Programme und Initiativen den strategischen Bezug auf gesellschaftsübergreifende Herausforderungen, der die sukzessiv entfaltete politische Gesamtvision als Motor für Europas Zukunftsfähigkeit rahmt und auf diese Weise einen (imaginierten) europäischen Bildungs- und Forschungsraum aufspannt. Durch die diskursive Rahmensetzung eines globalen Wettbewerbs wissensbasierter Ökonomien wird die Steigerung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit Europas durch Investitionen in Bildung und eine engere Zusammenarbeit von Mitgliedstaaten, Forschungseinrichtungen und Unternehmen als handlungsleitende Idee für die Ausgestaltung europäischer wie nationaler Bildungspolitik entfaltet. Ziele von *Horizont 2020* sind unter anderen, Lücken zwischen Märkten und Forschung zu schließen sowie Forschung nahezu linear in Wachstum und Arbeitsplätze zu übertragen. *Horizont 2020* verstärkt somit die Neujustierung – europäischer und nationaler – politischer Maßnahmen durch einen unmittelbaren Bezug auf die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen wie etwa *Gesundheit, demografischer Wandel und Wohlergehen*. Wesentliche Neuerungen in Bezug auf die Konstruktion eines imaginierten Raums sind dabei eine Innovationsorientierung durch die Ermöglichung eines Transfers herausragender Forschungsergebnisse in Innovation und letztlich in Wachstum und Arbeitsplätze; die *Förderung von Schlüsseltechnologien*; eine *Missionorientierung* durch die strategische Ausrichtung des Rahmenprogramms auf die Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen sowie *vereinfachte Beteiligungsregeln* an Förderprogrammen (siehe Europäische Kommission, o.J.; siehe auch BMBF, 2014b).

Die Europäische Kommission sowie die Mitgliedstaaten haben sich in Bezug auf die Zielerreichung auf sechs prioritäre Themenfelder verständigt,¹ die eine Strukturierung einzelner Initiativen und Programme ermöglicht.

Während *Horizont 2020* den bildungspolitischen Horizont bis zum Jahr 2020 rahmt und auf die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen hin ausrichtet, haben Entwicklungen zur Intensivierung einer europäischen Kooperation durch den strategischen Rahmen *Education and Training 2020* (ET, 2020; EU, 2009) auch tiefgreifenden Einfluss auf die *allgemeine und berufliche Bildung*, die diesen Bereich zu einer we-

sentlichen Säule des imaginierten Raums gestaltet. *Allgemeine und berufliche Bildung* wird im Rahmen von ET 2020 als wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung der Qualifikationen der europäischen Bevölkerung gesehen, die „besser auf die derzeitigen und künftigen Bedürfnisse der Arbeitsmärkte abgestimmt“ werden müssten (Europäische Kommission, 2008, S. 2). In ET 2020 werden die „Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität“; die „Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen Bildung“; die „Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns“; sowie die „Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (EU, 2009, S. 3) als strategische Ziele für den europäischen Bildungsraum festgelegt. Diese strategischen Ziele wurden vor kurzem erneut bekräftigt und durch eine Schwerpunktverlagerung mit stärkerer Betonung der Bedeutung *allgemeiner und beruflicher Bildung* für die Beschäftigungssituation sowie den sozialen Zusammenhalt innerhalb Europas erweitert (EU, 2015). Vor diesem Hintergrund werden die Effekte einer sukzessiven Ausrichtung der *allgemeinen und beruflichen Bildung* an gesellschaftlichen Herausforderungen im Rahmen von Horizont 2020 als konstruierter (bildungspolitischer) Raum – und somit auch die Wirkmächtigkeit kultureller Aspekte im Kontext europäischer Forschungs- und Bildungspolitik – in zunehmendem Maße evidenter. Der (politisch) konstruierte europäische Bildungsraum wird zum Beispiel anhand der mehr oder weniger direkten Übernahme europäischer Strategien durch die nationalen Akteure, wie im Fall Deutschlands durch die *Strategie der Bundesregierung zum Europäischen Forschungsraum*, sichtbar (BMBF, 2014a).

Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung. Einige abschließende Bemerkungen

Im Vorangegangenen konnten Elemente aufgezeigt werden, die den gegenwärtigen europäischen Raum konstituieren und die europäische Kooperation in Bildung, Forschung und Innovation an konkreten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zielen ausrichten und bemessen. Welche Bedeutung hat dies konkret für die erziehungswissenschaftliche Forschung? Im Folgenden soll knapp auf die Rolle und Position von erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung in der aktuellen europäischen Forschungsagenda eingegangen werden, um einige mögliche Konsequenzen aufzuzeigen.

Während in vorherigen, von der EU geförderten Forschungsrahmenprogrammen, die Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften mit eigenen Arbeitsprogrammen und Finanzierungen einbezogen wurden, sind sie jetzt ausschließlich als Querschnittsthema zu allen anderen Rahmenthemen und Abschnitten von Horizont 2020 vertreten. Das neue Programm sieht vor, dass:

“Social sciences and humanities research will be fully integrated into each of the priorities of Horizon 2020 and each of the specific objectives and will contribute to the evidence base for policy making at international, Union, national, regional and local level. In relation to societal challenges, social sciences and humanities will be

mainstreamed as an essential element of the activities needed to tackle each of the societal challenges to enhance their impact.” (Europäische Kommission, 2017)

Dies verändert nicht nur die bisherige disziplinäre/thematische Struktur der Förderprogramme in Richtung einer fokussierteren Forschungsfinanzierung, die sich auf strategische Interventionen und instrumentelle Lösungen beschränkt, und die damit erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung auf ihren Nützlichkeitsaspekt und politische Indienstnahme reduziert. Diese Fokusverschiebung verschärft auch bereits bestehende und erzeugt neue disziplinäre Spannungen für die Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften in der Wissenschaftshierarchie.

Im gegenwärtigen europäischen Kontext wird erziehungswissenschaftliche Forschung zusammen mit anderen Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften auf ihr Potenzial für wissenschaftlich-technische Innovationen und ihren instrumentellen/praktischen Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen hin reduziert, d.h. eine von der EU geförderte Erziehungswissenschaft wird auf ein Modell von Forschung als Problemlösung reduziert, das – wenn überhaupt – nur auf einen kleinen Teil des Feldes der Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften zutrifft. Dies lässt nicht nur Fragen nach der Beziehung zwischen Forschung und Politik aufkommen, sondern zeitigt auch wichtige Implikationen für die epistemische Governance der Wissenschaft – beispielsweise zu Lasten von Grundlagenforschung, Theoriebildung und Kritik.

Anmerkung:

- 1 Effektivere nationale Forschungssysteme; Länderübergreifende Zusammenarbeit; Offener Arbeitsmarkt für Forscherinnen und Forscher; Gleichstellung der Geschlechter und Berücksichtigung des Gleichstellungsaspekts; Optimaler Austausch von, Zugang zu und Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen; Internationale Zusammenarbeit in Forschung und Entwicklung (siehe z.B. BMBF, 2016, S. 275; Europäische Kommission, 2016, S. 3).

Literatur

- Becker, P. & Primova, R. (2009). *Die Europäische Union und die Bildungspolitik*. Zugriff am 16.09.2017 https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/Bildungspolitik_M_rz09endg_KS.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014a). *Strategie der Bundesregierung zum Europäischen Forschungsraum (EFR)*. Leitlinien und nationale Roadmap. Zugriff am 16.09.2017 https://www.bmbf.de/pub/BMBF_Forschungsstrategie.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014b). *Horizont 2020 im Blick. Informationen zum neuen EU-Rahmenprogramm für Forschung und Innovation*. Zugriff am 16.09.2017 https://www.bmbf.de/pub/horizont_2020_im_blick.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Bundesbericht Forschung und Innovation 2016. Forschungs- und innovationspolitische Ziele und Maßnahmen*. Zugriff am 16.09.2017 https://www.bmbf.de/pub/BuFi_2016_Hauptband.pdf

EU Parlament (2000). *Europäischer Rat 23. und 24. März 2000Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Zugriff am 16.09.2017 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

Europäische Kommission (1995). *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Zugriff am 16.09.2017 http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf

Europäische Kommission (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Zugriff am 16.09.2017 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0865&from=DE>

Europäische Kommission (2010a). *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union. Sec(2010) 1161. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Zugriff am 16.09.2017 http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_en.pdf#view=fit&pagemode=none

Europäische Kommission (2010b). *Jugend in Bewegung*. Zugriff am 16.09.2017 http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_DE.pdf

Europäische Kommission (2010c). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Zugriff am 16.09.2017 http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF

Europäische Kommission (2016). *European Research Area. Progress Report 2016*. Zugriff am 27.10.2017 http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_progress_report2016/era_progress_report_2016_com.pdf

Europäische Kommission (2017). *Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation*. Zugriff am 16.09.2017 <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>

Europäische Union (2009). *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. Zugriff am 16.09.2017 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=DE)

Europäische Union (2015). *Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Zugriff am 16.09.2017 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN) [zuletzt 16.09.2017].

European Research Area Board (2012). *The new Renaissance: will it happen? Innovating Europe out of the crisis. Third and final report of the European Research Area Board*. Zugriff am 16.09.2017 http://ec.europa.eu/research/erab/pdf/3rd-erab-final-report_en.pdf

Kotthoff, H.-G., Carrillo Gáfaró, J. E., Bittlingmayer, U. & Boutiuc-Kaiser, A. (2017). *International Report LLL policies and Inclusion in Education and Work. YOUNG_ADULLLT Project Papers*. Freiburg: University of Education Freiburg.

Vassiliou, A. (2017). *The role of education in the New Europe 2020*. Zugriff am 16.09.2017 <https://www.innovationeu.org/news/innovation-eu-vol2-1/0189-the-role-of-education-in-the-new-europe-2020.html>

Dr. Marcelo Parreira do Amaral

ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, internationale educational governance, internationale Bildungspolitik.

Marvin Erfurth

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Internationale Bildungspolitik, Hochschulforschung, Bildungsökonomie.

Helmuth Hartmeyer

Europa als bildungspolitischer Akteur in der Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Leistungen der Europäischen Union (EU) im Bereich Bildung im Rahmen ihrer Entwicklungszusammenarbeit. Es wird auf Institutionen, den Umfang und Modalitäten dieser ‚Bildungshilfe‘ hingewiesen. Des Weiteren wird die Einbettung der EU-Entwicklungspolitik in die UN-Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen zur Nachhaltigen Entwicklung und im Besonderen das Ziel 4 zu Bildung analysiert. Schließlich unterstreicht der Artikel die Bedeutung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Ländern Europas.

Schlüsselworte: *Europäische Union (EU), Entwicklungszusammenarbeit, Bildung und Entwicklung*

Abstract

The article offers a survey of the contribution of the European Union (EU) in the field of education as part of the framework of its overall development co-operation. Institutions, volume and modalities of this ‘education aid’ are highlighted. In addition, the article analyses the integration of the EU development policy into the UN Agenda 2030 and its 17 Sustainable Development Goals and especially Goal 4 on education. Finally, the article underlines the relevance of development education in the European countries.

Keywords: *European Union (EU), Development Co-operation, Education and Development*

Die Entwicklungspolitik der EU

Obwohl die EU gemeinsam mit ihren Mitgliedstaaten die weltweit größte Geberinstitution öffentlicher Entwicklungshilfe darstellt, wird über ihre Entwicklungszusammenarbeit (EZA) selten öffentlich debattiert und noch seltener sozial- oder gar erziehungswissenschaftlich geforscht. Daher basiert der folgende Beitrag überwiegend auf den Selbstdarstellungen und Berichten der EU und ihrer Unterorganisationen, wobei diese durch Bezüge auf allgemeine Diskussionen kritisch eingeordnet werden sollen.

Die Geschichte der EU begann 1951 mit der Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl, aus der 1957 die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft hervorging. Schon damals wurde der Europäische Entwicklungsfonds ins Leben gerufen, bis heute das wichtigste Finanzierungsinstru-

ment für EZA der EU. Als Gründer der europäischen Entwicklungspolitik gilt Frankreichs Außenminister Robert Schuman, der für den Abbau von Handelshemmnissen ehemaliger Kolonialländer eintrat. Das Yaoundé-Abkommen (1963) sollte dafür richtungweisend werden. Mit dem Beitritt des Vereinigten Königreichs zur EU (1973) wurde die Liste der Kooperationsländer erweitert, und ab 1975 wurden die EZA-Vorhaben der EU in den Lomé-Abkommen in regelmäßigen Abständen vereinbart (www.europa-links.eu/fakten/eu-entwicklungszusammenarbeit).

Als mehr Staaten der EU beitraten und sich auch die internationale Agenda veränderte (etwa durch den Beschluss der Millenniumsentwicklungsziele im Jahr 2000), wurden neue Zielsetzungen und Vereinbarungen notwendig. Seit dem Jahr 2009 bildet der Vertrag von Lissabon die rechtliche Grundlage der EU. In ihm wurde auch die europäische Außen- und Sicherheitspolitik neu geregelt. Wie in allen Politikfeldern ist auch in der EZA nicht nur eine Institution zuständig. Die Gruppe für auswärtige Beziehungen der Kommission umfasst jene KommissarInnen, von deren Politikbereichen Drittländer unmittelbar berührt werden, den Kommissionspräsidenten (derzeit Jean-Claude Juncker) und die Hohe Vertreterin der EU für Außen- und Sicherheitspolitik (derzeit Catherine Ashton). Der Europäische Auswärtige Dienst wurde 2011 geschaffen und soll die Kohärenz und Koordinierung gewährleisten. Die eigentliche Arbeit erfolgt in der Generaldirektion EuropeAid (Generaldirektion Entwicklung und Zusammenarbeit), die einen großen Teil der EZA der EU abwickelt. Ihre Kernaufgabe ist, die europäische Entwicklungsstrategie mit dem erklärten Ziel der Armutsbekämpfung zu erarbeiten und in konkrete Programme umzusetzen. In der Generaldirektion EuropeAid gibt es thematische und geographische Direktionen, deren Vorgaben in den jeweiligen EU-Delegationen überprüft und begleitet werden. Die EU ist weltweit in 139 Ländern mit rund 6.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertreten (AGGV, 2013).

Der Vertrag von Lissabon enthält ein rechtlich verpflichtendes Bekenntnis zu globaler nachhaltiger Entwicklung, Solidarität, gerechtem Handel, der Beseitigung von Armut und dem Schutz der Menschenrechte. Im Artikel 21 (2) legt die EU die gemeinsame Politik fest und begründet ihre ergänzende Funktion gegenüber den Mitgliedstaaten. Auch die Verpflichtung zur humanitären Hilfe wird darin festgelegt. 2011 präsentierte die Kommission mit der Agenda für den Wandel eine neue Strategie, durch die vor allem eine höhere Wirksamkeit der EZA erreicht werden soll (AGGV, 2013).

Ein zentrales Dokument für die Zusammenarbeit auf regionaler Ebene ist das Abkommen von Cotonou, welches die Beziehungen zu den AKP (Afrika, Karibik, Pazifik) Staaten regelt. Des Weiteren von Bedeutung sind Wirtschafts- und Handelsabkommen, da die EU die Handelspolitik als Instrument versteht, das auch nicht durch einzelne Länder ausreichend gestaltet werden kann. Es wurden und werden dazu Economic Partnership Agreements (EPAs) verhandelt. Diese stoßen wegen ihrer zu liberalen Ausrichtung zu Gunsten Europas auf Kritik der Partnerländer und auch seitens der europäischen NGOs (AGGV, 2013).

Die EU und ihre Mitgliedstaaten leisten gemeinsam rund 60 % der weltweiten ODA (Official Development Assistance). Die EU selbst gab 2015 insgesamt 10,5 Milliarden Euro für diesen Bereich aus (European Commission, 2016a, S. 2). Genauere Angaben, in welche Sektoren die Mittel für EZA fließen, lagen dem Autor dieses Beitrags nur für 2014 vor. Demnach betragen die Gesamtausgaben 10,170 Milliarden Euro. Davon wurden für Bildung rund 560 Millionen Euro (5,5 %) aufgewendet. In der Statistik wird Bildung dem Bereich Soziale Infrastruktur und Dienstleistungen zugeordnet. Andere Bereiche in diesem Sektor betrafen Ausgaben für Gesundheit, Wasserversorgung und Bevölkerungsprogramme, die direkte Unterstützung von Regierungen und Zivilgesellschaft sowie nicht näher spezifizierte Sozialleistungen.

Zur Bedeutsamkeit der ‚Entwicklungshilfe‘ gibt es diametral entgegengesetzte Positionen: Dambisa Moyo fordert, die EZA komplett einzustellen, weil sie mehr schadet als hilft. Sie würde bestehende Abhängigkeiten zementieren und den Anreiz, die eigene Volkswirtschaft aufzubauen, zerstören (Moyo, 2009). Dieser Fundamentalkritik stehen andere wie Jeffrey Sachs mit Radikaloptimismus gegenüber. Rasche Privatisierungen und die Transformation zu einer liberalen Marktwirtschaft würden zu unmittelbarem wirtschaftlichem Aufschwung führen (Sachs, 2005). Gibt es dazwischen einen Weg für differenzierte Kritik? Die EZA hat ihre Verdienste und sie hat Potenzial. Wenn sie aber nicht eingebettet ist in eine kohärente Gesamtpolitik, trägt sie nicht entscheidend zur grundlegenden Veränderung der Ursachen für grassierende Armut und weltweite Ungerechtigkeit bei. Es reicht nicht, die EZA bloß nach Parametern des Wachstums auszurichten. Prioritär wäre, sie in Anerkennung der Schlüsselfragen soziale Gerechtigkeit, Frieden und Umwelt und der Unteilbarkeit der Menschenrechte zu gestalten und Bildungspolitik darin einzubetten.

Die Ausrichtung an der internationalen Agenda (MDGs – Millennium Development Goals, SDGs – Sustainable Development Goals) hat zu mehr Wirksamkeit der EU-Entwicklungspolitik beigetragen. Sie hat den Rahmen für eine verbesserte Politikkohärenz geschaffen (Kejzer & Hackenesch, 2015). Aber es mangelt immer noch an Koordination bei der Umsetzung, und der bürokratische Aufwand ist zu hoch. Hinzu kommen die Einzelinteressen der Mitgliedstaaten, etwa aktuell in der Migrationspolitik. Kooperation mit afrikanischen Staaten statt europäischer Abschottungspolitik wäre für eine erfolgreiche Armutsbekämpfung wesentlich zielführender (Oxfam, 2017).

Die EU-Sektorpolitik im Bereich Bildung

Das unter der Ägide der UNESCO seit 1990 durchgeführte Programm „Bildung für Alle“, das auch die EU als Leitlinie für ihre

EZA-Politik im Bereich Bildung anerkannte, kann seit dem Jahr 2000 auf einige Erfolge verweisen: Verbesserungen in der Fürsorge für Kleinkinder; Anstieg der Einschulungsrate von 84 % auf 93 %, bis 2010 Zunahme der EZA-Mittel für den Primarschulbereich (Langthaler, 2015). In vielen Bereichen gab es aber keine Fortschritte: Jugendbereich; Alphabetisierung von Erwachsenen; Bildungsqualität (ebd.). Die EU ortet deshalb weiteren Handlungsbedarf und sieht in ihrem Programm 2014–2020 Aufwendungen für Bildung in der Gesamthöhe von 4,7 Milliarden Euro vor. Es ist die Unterstützung von Bildungsvorhaben in 40 Partnerländern geplant, wovon zumindest die Hälfte in fragilen Zusammenhängen durchgeführt werden soll.

Die EU unterstützt Bildung im Rahmen ihrer EZA auf nationaler, regionaler und globaler Ebene. Auf nationaler Ebene fördert sie gemeinsam mit ihren Mitgliedstaaten Programme auf Basis der Entwicklungspläne der Partnerländer. Im Mittelpunkt stehen der gleichberechtigte Zugang zu und die gleichberechtigte Teilnahme an Bildung, insbesondere auch für benachteiligte Gruppen. Auf regionaler Ebene finanziert die EU Programme Höherer Bildung als Teil ihres Programmpakets ERASMUS+. Studierende sollen nach Abschluss ihrer Ausbildung befähigt sein, zur nationalen Entwicklung ihres jeweiligen Landes beizutragen. Die EU führt in diesem Zusammenhang das Wort Humankapital an und verrät damit ein vorrangig auf den Arbeitsmarkt ausgerichtetes Bildungsverständnis, das dem Konzept innewohnt (Gess, 2003). Auf globaler Ebene schließlich unterstützt die EU die Globale Partnerschaft für Bildung, einen weltweiten Zusammenschluss im Bildungsbereich (www.globalpartnership.org). Eine ihrer Schlüsselprioritäten ist die Stärkung von Kapazitäten (Ausbildung, Infrastrukturen) in fragilen und konfliktbeladenen Staaten, um über Bildung Konflikte zu verringern und Stabilität aufzubauen. Die Hälfte der 57 Millionen Kinder, die weltweit keinen Zugang zur Grundschulbildung haben, leben in konfliktgezeichneten Staaten. So wurden etwa in Somalia und Syrien spezifische Programme finanziert. Die EU Initiative Kinder für den Frieden wurde ebenfalls unterstützt. Da aber der Zugang zu Schule noch nicht mit qualitativem Unterricht gleichzusetzen ist, finanziert die EU Programme zur Ausbildung von Lehrkräften, wie etwa in Papua Neuguinea.

Die EU setzt in ihrer EZA auf einen Gesamtsektorzugang, d.h. auf Maßnahmen in der Frühkindlicherziehung bis zur Höheren Bildung, einschließlich non-formaler beruflicher Bildung. Der Fokus wird dabei zunehmend vom Zugang zu Bildung hin zu Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit verschoben. Die gesteigerte Verwendung des Begriffs der Qualität zieht sich durch nahezu alle Dokumente, der Begriff selbst wird jedoch nicht näher beschrieben. Es werden in diesem Zusammenhang vorrangig bessere Rahmenbedingungen (z.B. Infrastruktur, Managementsysteme) sowie modernere Lehr- und Lernformen angeführt. Im Bereich der Bildung teilten sich 2014 die Ausgaben auf nicht näher genannte Allgemeine Bildungskosten (200 Millionen), Grundschulbildung (120 Millionen), Sekundarbildung (50 Millionen) und Tertiärer Bildungsbereich (190 Millionen) auf (EK Annual Report, 2015, S. 27). Die EU ermöglichte damit die Einschreibung von 19,5 Millionen Kindern in die Grundschule sowie von 9,5 Millionen Heranwachsenden in die Sekundarstufe (European Commission, 2015b). Rund 175.000 Lehrkräfte wurden ausgebildet (European Commission, 2016a, S. 8).

Auch in ihrem jüngsten Strategiepapier bekennt sich die EU zur fortgesetzten Finanzierung von Programmen im Bereich der Bildung. Der Zugang zu qualitativvoller Bildung wird als Schlüssel zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit gesehen und damit auch als Schlüssel zur Herausbildung prosperierender Gesellschaften (European Consensus, 2017, S.8). Die EU und ihre Mitgliedstaaten werden deshalb inklusives lebenslanges Lernen unterstützen, von frühkindlicher Bildung, über die Grund- und Sekundarschulbildung bis zur beruflichen und tertiären Aus- und Weiterbildung und Erwachsenenbildung, mit einem speziellen Fokus auf Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen. Jeder und jede sollte über das Wissen, die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Rechte verfügen, um ein Leben in Würde führen zu können und sich als verantwortungsvolle Erwachsene am sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt ihrer Gemeinschaften beteiligen zu können (ebd., S. 8).

Zusammengefasst: Bildung ist ein kontinuierlich wahrgenommener Sektor in der EZA-Politik der EU, aber kein extra ausgewiesener Schwerpunkt. Insgesamt sind die Hilfsleistungen der EU sehr aufgesplittert. An Bedeutung zugenommen haben humanitäre Maßnahmen, Krisenprävention, Maßnahmen in fragilen Staaten und Regionen, die EU-Nachbarschaftspolitik, Kooperationen mit dem privaten Sektor sowie Aktivitäten im Energiebereich; denn bis 2020 möchte die EU zumindest 20 % ihrer Ausgaben im Zusammenhang mit dem Klimawandel konzentrieren (European Commission, 2016a, S. 5).

Budgethilfe der EU im Bereich Bildung

Das in der entwicklungspolitischen Diskussion umstrittene, da häufig zu wenig transparente und schwer überprüfbare Instrument der Budgethilfe, d.h. die direkte Einzahlung in die Jahresbudgets nationaler Regierungen in Entwicklungsländern, kommt auch in der Bildungszusammenarbeit zur Anwendung, obwohl der Schwerpunkt der Budgethilfe der EU in den Sektoren ländliche Entwicklung und Energie liegt. Während sich im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends die Budgethilfe der EU verdoppelte, ging sie seitdem zurück. Die Unzufriedenheit mit der Regierungsführung in den Empfängerländern war gewachsen, es wurden Fälle der Korruption bekannt (Keijzer & Hackenesch, 2015).

Ende 2015 wurde in 16 Ländern Budgethilfe geleistet: Bangladesh, Barbados, Botswana, Dominikanische Republik, Indien, Indonesien, Jordanien, Kambodscha, Kirgistan, Marokko, Namibia, Nepal, Pakistan, Paraguay, Seychellen und Südafrika. Fast 100 % der Kinder schließen die Grundschule in diesen Ländern ab. Ausnahmen sind Bangladesh und Pakistan, wo es aber beträchtliche Fortschritte gab. Die Schwankungsbreite auf der Sekundarstufe I ist jedoch noch hoch. Im Durchschnitt schließen nur 58 % diese Stufe ab.

Im Allgemeinen verfolgt die Budgethilfe im Bereich Bildung mehrere Ziele: Sie will den Zugang zu Bildung fördern, mehr Gleichheit herstellen, zur Qualität des Lehrens und Lernens beitragen, das organisatorische Management und die Finanzierung erleichtern. Grundsätzlich will sie systemisch wirken und die Bildungsangebote erhöhen. Eine gemeinsame strategische Evaluation der EZA, Schwedens und der EU mit Bangladesh zeigt, dass die Budgethilfe tatsächlich zu einer höheren Einschulungsrate und Verbleibdauer im Grundschulbereich beigetragen hat und entscheidend für qualitätsorientierte

Reformen war. Eine Evaluierung in Paraguay bescheinigt der von der EU geleisteten Budgethilfe finanziell wertvolle Beiträge zum Ausbau von Infrastruktur und zur Produktion von Schulmaterialien. Auch in Marokko war die Budgethilfe quantitativ hilfreich, konnte aber die gegebenen Ungleichheiten nicht minimieren. Es zeigt sich, dass alleine der Einsatz von Geld systemische Ungerechtigkeit, die in einem Land herrscht, nicht ausgleicht (Europe Aid, 2016, S. 31).

Die Entwicklungspolitik der EU im Kontext der Vereinten Nationen

Die EU betreibt die Einbettung ihrer EZA-Politik in die Agenda 2030 der Vereinten Nationen zu den SDGs, die im September 2015 von den 193 Mitgliedstaaten beschlossen wurden. Das Ziel 4 der 17 Ziele befasst sich mit Bildung und besagt: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens fördern (UN 2015). Es basiert auf der Annahme, dass Bildung ein Schlüssel zur Produktivität einer Gesellschaft ist. Ausgebildete Fachkräfte erscheinen deshalb wichtiger als autonome Persönlichkeiten heranzubilden. In den Unterzielen 3 und 4 geht es um den Zugang zu erschwinglicher und hochwertiger technischer, beruflicher und tertiärer (Aus)Bildung und um die relevanten Fertigkeiten, die man für eine Beschäftigung, menschenwürdige Jobs und unternehmerisches Handeln braucht. Die Frage bleibt unbeantwortet, wie das zum Beispiel im Lichte von 25 Millionen jungen Menschen in Afrika funktionieren kann, die jährlich neu in den Arbeitsmarkt eintreten (möchten) (www.vidc.org/themen/afrika). Die Ausweitung des Bildungsziels von der Grundstufe auf die Sekundarstufe reicht dafür nicht aus.

Das Unterziel 4.5. definiert Behinderte, Indigene und Kinder in prekären Situationen als ‚marginalisiert‘. Es umfasst aber nicht jene, die in vielen Teilen der Welt um ihre ökonomischen und sozialen Rechte gebracht werden. Für die entwicklungspolitische Diskussion zum Thema Bildung ist vor allem das Unterziel 4.7. von Bedeutung: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (UN, 2015). Soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit werden hier nicht erwähnt, und damit auch nicht die Notwendigkeit einer Veränderung in den Machtverhältnissen. Deren Analyse müsste aber ein zentraler Bildungsinhalt sein, wenn Bildung tatsächlich zu einer nachhaltigen Welt beitragen soll. Im Bildungsziel 4 der SDGs gibt es schließlich keinen kritischen Zugang zum Begriff „Entwicklung“; er wird verbrämt durch das Wort „nachhaltig“. Das Konzept dahinter ist unverändert: Entwicklung wird definiert als ökonomisches Wachstum. Die Grenzen des Planeten werden ignoriert.

EZA als Thema für entwicklungspolitische Bildung in Europa

Im Jahr 2015 hat die EU mit dem Europäischen Jahr für Entwicklung (EYD 15) die EZA in den Mittelpunkt gerückt. Eine Grundvoraussetzung, um die Herausforderungen konstruktiv

annehmen zu können, ist eine gut informierte und entwicklungspolitisch sensibilisierte Bevölkerung in Europa – auch ein wesentliches Ziel des EYD 15. Dafür braucht es die Auseinandersetzung mit authentischen entwicklungsbezogenen Erfahrungen und fundiertem Wissen. Seitens der EU werden jährlich rund 30 Mio Euro für Projekte im Bereich Development Education and Awareness Raising (DEAR) zur Verfügung gestellt. Die Mitgliedstaaten stellen in Summe pro Jahr etwa 280 Mio Euro bereit. Bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben für diesen Bereich ragen Luxemburg (USD 4,88 pro Kopf) und die Nicht-EU-Mitgliedstaaten Schweiz (2,88) und Norwegen (2,62) heraus; Deutschland (1,20) und Österreich (1,00) liegen im Mittelfeld (WUS Germany, 2017). Schon 1993 hat das UNDP (United Nations Development Programme) empfohlen, 3 % der ODA (Overseas Development Assistance) für Development Education bereit zu stellen. Kein Geberstaat erfüllt diese Empfehlung.

Es gibt in diesem Bereich europaweit agierende Organisationen wie z.B. das Global Education Network Europe (GENE), das europäische Netzwerk nationaler Ministerien, Agenturen und anderer Einrichtungen mit Zuständigkeit für Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung in ihren Ländern. Die Tätigkeit von GENE umfasst u.a. den regelmäßigen Informations- und Erfahrungsaustausch seiner rund 45 Teilnehmenden, die Durchführung nationaler Peer Reviews zu Globalem Lernen und die Herausgabe von Publikationen wie z.B. jährliche State of Global Education in Europe Reports (www.gene.eu). GENE wird in seiner Arbeit von nationalen Regierungen sowie der Europäischen Kommission unterstützt.

Jüngst erschienen ist die Neuauflage eines Buches zu Globalem Lernen in Europa. Es enthält zusammenfassende Darstellungen zur Entwicklung des Arbeitsfeldes in Bereichen der Strategie- und Strukturentwicklung, der Wissenschaft und der Praxis relevanter Akteure sowie nationale Fallbeispiele, unter anderem zur Struktur des Bereichs in Belgien, zur NGO Arbeit in Deutschland, zur Geschichte des Bereichs in Finnland, zur Lehrkräfteausbildung in Irland, zum Schulsystem in den Niederlanden, zu Strategieentwicklungen in Österreich, Polen und Portugal und zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schweden (Hartmeyer & Wegimont, 2016).

GENE wurde 2001 gegründet. Aus seiner inzwischen mehr als 15jährigen Tätigkeit haben seine Mitglieder einige Schlüsse gezogen. Die Globalisierung eröffnet zahlreiche Perspektiven, aber sie erhöht auch die Ungleichheit zwischen und innerhalb der Regionen der Welt. Sie bedeutet keine Garantie für die weltweite Durchsetzung der Menschenrechte, um die global, national und lokal gerungen werden muss. EZA kann dazu einen unverzichtbaren Beitrag leisten; entwicklungspolitische Bildung im eigenen Land muss darauf hinweisen, dass es um einen gemeinsamen Lernprozess geht. Zu ihren vielleicht wichtigsten Aufgaben gehört es, die EZA mit den Lebenswirklichkeiten der Menschen in Europa zu verbinden, Entwicklung in ihrer Vielfalt darzustellen (Inhalte, Perspektiven, Methoden); international relevante Themen ins Gespräch zu bringen (Frieden, Klimawandel, Migration – um drei der aktuellsten zu nennen), kritische Diskussion nicht nur zuzulassen, sondern aktiv zu führen. Dafür braucht es Vernetzung mit der Welt außerhalb der fachspezifischen EZA. Zivilgesellschaftlichen Akteuren

kommt eine besondere Rolle zu, da sie über vielfältige Kontakte und Kompetenzen verfügen und personell und finanziell in der eigenen Gesellschaft verankert sind. Der Wissenschaft obliegt die Aufgabe, konkrete Erfahrungen zu analysieren und auf gesicherter theoretischer Grundlage der EU und nationalen Regierungen Empfehlungen für ihre zukünftige Politikgestaltung zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- ADA (Austrian Development Agency) (Hrsg.) (2014). *Unsere Welt, unsere Würde, unsere Zukunft. Weltnachrichten 2014* (4). Wien: Österreichische Entwicklungszusammenarbeit.
- AGGV (Arbeitsgemeinschaft für Entwicklung und Humanitäre Hilfe) (2013) *Entwicklungszusammenarbeit und Humanitäre Hilfe der Europäischen Union*. Zugriff am 14.10.2017 https://www.globaleverantwortung.at/images/doku/aggv_eu_broschueren4_2013web.pdf
- Europäischer Rat (Hrsg.) (2017). *European Consensus on Development. Working Paper*. Brüssel: EU.
- European Commission (2015a). *Annual report 2015 on the European Union's development and external assistance policies and their implementation in 2014*. Zugriff am 14.10.2017 http://ec.europa.eu/europeaid/annual-report-2015-european-unions-development-and-external-assistance-policies-and-their_en
- European Commission (2015b). *Results Report EU International Cooperation and Development. FACTSHEET* Zugriff am 14.10.2017 https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/rr_2015_factsheet_v11_0.pdf
- European Commission (2016a). *2016 Annual Report on the implementation of the European Union's instruments for financing external actions in 2015* Zugriff am 14.10.2017 https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/annual-report-2016-com2016-810_en.pdf
- European Commission (2016b). *Budget support. Annual Report 2016*. Zugriff am 14.10.2017 https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/annual-report-budget-support-2016_en.pdf
- Gess, Christoph (2003). *Kritik der Humankapitaltheorie unter spezieller Berücksichtigung des soziologischen Ansatzes von Pierre Bourdieu*. Zugriff am 14.10.2017 <http://d-nb.info/1066417180/34>
- Hartmeyer, H. & Wegimont, L. (2016). *Global Education in Europe Revisited*. Münster: Waxmann.
- Kejzer, N. & Hackenesch, C. (2015). *Warum die EU ihre Entwicklungspolitik überdenken muss*. Zugriff am 14.10.2017 <https://www.dandc.eu/de/article/warum-die-eu-ihre-entwicklungspolitik-ueberdenken-muss>
- Langthaler, M. (2015). *Bildung und die Sustainable Development Goals*. Wien: ÖFSE.
- Moyo, D. (2009). *Dead Aid. Why Aid Makes Things Worse*. Penguin Books: Random House (USA)
- OECD (Hrsg.) (2012). DAC Peer Review – The European Union.
- Oxfam (2017). *Flucht und Migration*. Zugriff am 27.10.2017 <https://www.oxfam.de/unsere-arbeit/themen/fluechtlingskrise>
- Sachs, Jeffrey (2005): *The End of Poverty. Economic Possibilities of Our Time*. New York: Penguin Random House.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Zugriff am 14.10.2017 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (Hrsg.) (2015). *EFA Global Monitoring Report*. Zugriff am 14.10.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> UNESCO (Hrsg.) (2016). *Education for people and planet*. Zugriff am 14.10.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- WUS (2017). *OECD-Zahlen belegen: Mehr Geld für die entwicklungspolitische Bildung notwendig!* Zugriff am 14.10.2017 http://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/pm_oecd_faltblatt_2017.p

Dr. Helmuth Hartmeyer

war bis zu seiner Pensionierung (2015) Leiter der Abteilung Zivilgesellschaft in der Austrian Development Agency (ADA) und Vorsitzender des Global Education Network Europe (GENE) von 2008–2016. Er unterrichtet Globales Lernen am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien.

Bea Lundt

Europa von außen betrachtet: Was denken junge Afrikaner und Afrikanerinnen über Europa? Eine empirische Studie

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungen über gegenseitige Bilder von Afrika und Deutschland werden einzelne Ergebnisse aus einer umfangreichen Interviewstudie vorgestellt, die in Kooperation mit der University of Education Winneba (UEW) in Ghana stattfand: Diese begann 2013 mit der Befragung von 60 Lehramtsstudierenden und Sekundarschüler/-innen über Europa. Die Antworten zeigen das Europabild einer afrikanischen Elite von morgen. Es ist von den kollektiven Erinnerungen sowie eigenen Erfahrungen (neo)kolonialer Abhängigkeiten geprägt, richtet sich gleichwohl voller Optimismus auf eine aktiv selbstgestaltete Zukunft.

Schlüsselworte: *Europabilder, afrikanische Lehramtsstudierende, Neokolonialismus, Kooperation Afrika-Deutschland*

Abstract

On the background of previous research about mutual pictures of Africa and Germany some results of an extensive interview-study will be presented. It has been done in cooperation with the University of Education Winneba (UEW) in Ghana and began 2013 by interviewing 60 teacher and secondary school students about Europe. The answers show images of Europe of an African elite of tomorrow. Their perspectives are influenced by collective memories and their own experiences of (neo-)colonial dependencies; but in any case full of optimism for a future they design for themselves.

Keywords: *Images of Europe, African teacher-students, (neo)-colonialism, cooperation Germany-Africa*

Diagnose und Problem: Forschungen über das Bild vom Anderen

Antworten auf Fragen nach verbreiteten Vorstellungen in Afrika oder Deutschland über den Kontinent bzw. das Land des ‚Anderen‘ wurden verschiedentlich bereits durch empirische Forschungen ermittelt. Wulf Schmidt-Wulffen zeigte etwa seit 1996: die Wahrnehmung Afrikas durch deutsche Schüler/-innen ist gekennzeichnet durch ein „beschämend geringes Wissen, beherrscht von Stereotypen, die offensichtlich durch Unterricht nicht aufgelöst werden“ (Schmidt-Wulffen, 1999, S. 7). 2014 widmete die Zeitschrift für internationale Bildungs-

forschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) dem Thema ‚Afrikabilder‘ ein eigenes Heft. Es enthält Fallbeispiele aus verschiedenen Bereichen, u. a. eine Analyse deutscher Schulbücher im Fach Geschichte (Dulko & Namgalies, 2014), Ergebnisse aus einer Befragung von deutschen Jugendlichen, die aus einer Internationalen Jugendbegegnung in Afrika zurückkehrten (Krogull, 2014) sowie einen Erfahrungsbericht über zwei Afrika-Seminare an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg (Timm, 2014). Alle Beiträge bestätigen das Fortbestehen von „exotistischen, kulturalistischen und latent oder offen rassistischen Tendenzen“ (Bergmüller & Frieters-Reermann, 2014), so halten die Herausgebenden dieses Themenheftes im Editorial fest. Doch trotz der Kontinuität der Vorurteile über Afrika in Deutschland ermutigt das genannte Themenheft der ZEP auch zu einem gewissen Optimismus, wenn es eine Weiterentwicklung des „fachliche(n) kultur- und rassismussensible(n) Diskurs(es) in Bezug auf Bildungsprozesse“ konstatiert (ebd.). Ein Problembewusstsein ist also vorhanden, und um gezielter eingreifen zu können, wird engagiert nach den Ursachen für die Fehlorientierungen gesucht. Dabei wird gezeigt: Ein nationaler Chronologie folgendes Curriculum im Geschichtsunterricht fördert eine verkürzte und verharmlosende Darstellung des ‚deutschen‘ Kolonialismus und wird der europäisch-imperialistischen Weltaneignung nicht gerecht (Dulko & Namgalies, 2014). Der Blick richtet sich daher zunehmend auf ‚Europa‘ statt auf einzelne europäische Kolonialländer.

Im Unterschied zur deutschen Schülerschaft zeigten in einer vor längerer Zeit vorgelegten Studie ghanaische Schüler/-innen ein „recht solides Wissen“ über Deutschland, wie Schmidt-Wulffen (1999, S. 9) resümiert. Allerdings überraschen die Antworten, die die Kinder auf den von ihm verteilten Fragebögen festhielten, aus verschiedenen Gründen: zunächst auf quantitativer Ebene wegen der Detailliertheit dessen, was Schmidt-Wulffen „Schulwissen“ (ebd., S. 9) nennt. Denn in den Schulen der Dörfer und Kleinstädte, die Schmidt-Wulffen für seine Untersuchungen auswählte, waren keine Unterrichtswerke im Einsatz. Er vermutet daher, die Angaben seien „möglicherweise ‚geschönt‘ durch mein Auftreten als Deutscher“ (ebd., S. 10). Hinzu kommt aber auch ein qualitativ-inhaltlicher Gesichtspunkt, den der Geographie-Didaktiker nicht erwägt: Die Angaben über die Geschichte Deutschlands sind orientiert an einer überholten Herrschafts- und Ereignisge-

schichte. Aus den für den Unterricht zugelassenen Unterrichtswerken in Deutschland ist etwa längst gestrichen, „deutsche Stämme“ hätten im Altertum das Römerreich „erobert“, wie die ghanaischen Kinder es schrieben (ebd., S. 8). Auffallend ist weiterhin, dass in dem von Schmidt-Wulffen erhobenen Material das Phänomen „Kolonialismus“ nur zweimal sinngemäß auftaucht (ebd., S. 8 „Kolonien“ und S. 9 „kolonialisieren“); einmal nur ist von „Sklavenhandel“ die Rede (ebd., S. 10 „enslave the blacks“). In der Tat liegt daher nahe: Um „Höflichkeit gegenüber ... dem Gast“ auszudrücken (ebd., S. 11), wurden ältere Geschichts-Schulbücher, wie westliche Missionare sie einführten, konsultiert, die möglicherweise in den Elternhäusern und sicherlich beim Pfarrer greifbar waren. So würde es sich erklären, dass die untersuchten ghanaischen Schulkinder ein traditionell-nationales Verständnis der deutschen Historie reproduzierten, doch über den Anteil Deutschlands am kolonialen Projekt, der gerade auch in Westafrika bedeutend war, fast nichts niederschrieben. Anders aber als dieses ‚Schulwissen‘, das für die Kinder „kaum subjektiv bedeutsam“ (ebd., S. 9) war und offenbar auf Gefälligkeitsdaten beruhte, war das ‚Alltagswissen‘ der Kinder geprägt durch den Konsum aktueller Medien und zeigte eine ambivalent bewertete, aber weitgehend realistische Wahrnehmung von Politik, Kultur und vor allem Sport in Deutschland. Schmidt-Wulffen selber reflektiert kritisch das Gesamtergebnis: Die „Stellungnahmen sind vielfältig, jedoch einseitig“ (ebd., S. 10).

Bei empirischen Untersuchungen deutscher Wissenschaftler/-innen in Afrika ergibt sich also leicht ein bias, der kultursensibel kontrolliert werden muss. Die Auswertung von publizierten Quellen ergab denn auch ein anderes Bild: Van der Heyden untersuchte autobiographische Zeugnisse, die Afrikaner während der Kolonialzeit niederschrieben. In diesen dominierte der Gesichtspunkt ‚Kolonialismus‘ die Deutschlandbilder (van der Heyden, 2013). Insgesamt, so erweist diese Studie, sind „die ‚Weißen‘ ... im Blickfeld der Afrikaner als kulturzerstörende Kolonialisten und Rassisten in der Erinnerung geblieben“ (ebd., S. 391). Doch erlebten diejenigen Afrikaner/-innen, die selber in das Deutsche Reich reisten, zu ihrer eigenen Überraschung dort eine „weitgehende (...) Abwesenheit von rassistischer Gewalt“ (ebd., S. 392). Die Bilder vom ‚Anderen‘, die sie von zu Hause mitbrachten, schrieben sie also nicht einfach fort; vielmehr korrigierten sie sie aufgrund neuer Wahrnehmungen.

Orientierungswandel durch eine auf Europa statt Deutschland zentrierte Forschung?

Für ein neues Verständnis des als so zentral in der Fremdwahrnehmung genannten ‚Kolonialismus‘ spielen Anregungen der Postcolonial Studies eine Rolle. Diese gehen weitgehend von den Ländern des Globalen Südens aus und haben den Fokus deutlicher auf ‚Europa‘ statt auf einzelne Kolonialmächte gerichtet: die globale Ordnung der Gegenwart wird als Folge eines kolonialen Projektes verstanden, das von dem europäischen Kontinent als Ganzem ausging. Kolonialismus wird dabei nicht länger über konkrete politische Aktivitäten einzelner Länder definiert, sondern als weitreichende mentale Disposition verstanden, die sich auch in symbolischen Akten manifestiert und über Erinnerungsorte kollektiv reproduziert (Zimmerer, 2013). Eine Identifikation solcher ‚Orte‘ ermögli-

cht es, chauvinistische Sinngebungen zurückzunehmen. Eine entsprechende Erinnerungsarbeit sollte in Kooperation mit den Betroffenen erfolgen.

Wird die zentrale Fragekategorie über ‚Deutschland‘ hinaus auf die Rolle Europas erweitert, so eröffnet sich zudem eine neue Perspektive für ein Verständnis der vielfach verflochtenen Geschichte der beiden Kontinente. Zugleich werden Vergleichsstudien mit afrikanischen Ländern befördert; denn diese verfügen nicht über eine nationalstaatliche Tradition. Als Kolonien erkämpften sie die Unabhängigkeit weitgehend mit panafrikanischen Visionen; entwickelten sich danach aber innerhalb jener Grenzen, die die Kolonialmächte ohne Rücksicht auf ethnische Zusammenhänge gezogen hatten. Entsprechend ist für sie ein anderes Verständnis von historischen Einheiten und Zusammengehörigkeit in Raum und Zeit typisch, das mithelfen kann, überholte Orientierungen an den Traditionen nationaler Selbstdarstellungen Deutschlands abzubauen.

Bei meinen Untersuchungen über Europabilder in Afrika arbeite ich daher im Dialog mit afrikanischen Kolleg/innen und beziehe deutsche und afrikanische Studierende in die Forschungen mit ein. Dabei hoffe ich, beide Gruppen für die Bedeutung der kolonialen Realität, aber auch für die differenzierte Beziehungsvielfalt zwischen den beiden Kontinenten zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang finden seit vielen Jahren zum Beispiel regelmäßig Austauschbesuche von Studierenden, Gastdozenturen auf beiden Seiten und gemeinsame Forschungen statt. Ich stütze mich im Folgenden auf eine von mehreren Befragungen junger Ghanaer, die 2013 im Zuge meiner langjährigen Kooperation mit der University of Education Winneba (UEW) in Ghana stattfand. Die meisten, d.h. 46 der 60 Interviewten, waren Studierende der UEW; die anderen Sekundarschüler/-innen. Der Interview-Leitfaden enthielt folgende Themenblöcke: (1) Background of Respondent; (2) Knowledge of Europe; (3) Historical Europe-Africa Relations; (4) Contemporary Europe-Africa Relations; (5) Differences and Similarities between Europe and Africa; (6) Family Life and Value Systems; (7) Europe as a Global Power; (8) Perspectives for a partnership in the future. Erste Ergebnisse wurden bereits vom ghanaischen Kooperationspartner Prof. Dr. Yaw Ofosu-Kusi, Dekan der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der UEW, publiziert (Ofosu-Kusi, 2016). Eine Monographie mit vergleichenden Detailauswertungen des umfangreichen Materials aus deutscher und aus afrikanischer Perspektive ist in Vorbereitung (Lundt & Ofosu-Kusi, 2018).

Allgemeine Aussagen über Europa

Ofosu-Kusi wählte für seine Vorstellung der Ergebnisse Antworten aus, die sich auf die Beziehungen zwischen den beiden Kontinenten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft richten (Teile 3, 4 und 8 des o. g. Interviewleitfadens). Er konstatierte eine vollständige Dominanz der kritischen Wahrnehmung Europas als Kontinent der Kolonialherren und Ausbeuter. Auf die Gegenfrage, ob Afrika von Europa auch profitiert habe, nannten die Befragten vor allem die Bereiche Bildung, Zivilisation, den Aufbau der Infrastruktur sowie das Christentum. Doch erklärte die Mehrheit von 76,6 %, der Kolonialismus werde mit anderen Mitteln fortgesetzt und sei verantwortlich für „Africa’s present predicament of unstable development“ (Ofosu-Kusi, 2016, S. 40).

Ich gehe im Folgenden auf andere Schwerpunkte des Interviewleitfadens ein, die diesen Gesamteindruck der Vorstellungen über Europa konkretisieren. In der ersten Frage wurde um eine spontane Assoziation zu ‚Europa‘ gebeten. Bereits bei dieser ersten Annäherung an das Thema gaben 22 Interviewte, also mehr als ein Drittel, Kolonialismus und/oder Sklavenhandel an. Genannt wurden aber auch die Adjektive „developed“, „powerful“, „rich“, „well organized“. Europa sei der Kontinent, „where life is a bit easier“ (21 J., männlich), „where people's dreams come true“ (23 J., weiblich) oder „where most opportunities exist for young people“ (24 J., männlich). Häufig tauchte eine ambivalente Bewertung auf: „They are economically good but I don't like their culture“ (keine Altersangabe, 12. Klasse, männlich). Die Mehrheit erklärte, ihr Wissen über den Nachbarkontinent aus den Medien zu beziehen: Fernsehen, Filme, das Internet, auch Bücher und Schriften; nur zehn führten Schule und Unterricht an, weitere zwei berichteten, im Gespräch mit Mitgliedern der eigenen Familie Informationen gewonnen zu haben. Eine gewisse Rolle spielte die Begegnung mit aus Europa zurückgekehrten Landsleuten, von deren Einfluss sechs Befragte erzählten. Auf die Frage, ob sie den genannten Informations-Quellen trauen, äußerten nur acht der Befragten Zweifel an der Zuverlässigkeit. Die meisten waren sich also in ihrer Einschätzung sehr sicher.

Kritische Sicht auf beide Kontinente

Das Wissen über den Kolonialismus erwies sich als umfassend und detailliert; oft konkretisierten die Interviewten durch Angabe von Daten, Ereignisse und Namen, wie die Ankunft der Portugiesen 1482 in der ghanaischen Kleinstadt Elmina, „the Berlin Conference“ (gemeint ist die sog. Kongo-Konferenz 1884–1885). Allerdings setzten einige Europa gleich mit Großbritannien, oder sie sprachen von der westlichen Welt „der Weißen“, wobei auch die USA mit einbezogen wurden. Auf die Frage nach der Verantwortung für den Sklavenhandel reagier-

ten die Befragten ambivalent: 19 erhoben scharfe Vorwürfe gegenüber den chiefs als Kollaborateuren der eindringenden Europäer; acht meinten, ausschließlich die Europäer seien schuldig und müssten Kompensation zahlen. Die anderen reagierten unentschieden.

Kritik wurde auch an der eigenen Gesellschaft bzw. an den politischen Eliten der Gegenwart artikuliert; diese hielten sich zuweilen nicht an die Spielregeln der Demokratie, akzeptierten es etwa nicht, wenn sie abgewählt würden, bereicherten sich selbst und seien wenig interessiert daran, den Armen zu helfen. „The black man is such that they turn to be greedy when they are in power“ (25 J., männlich). In solchen Fällen, so wurde zugestanden, seien militärische Interventionen der Weißen nützlich, die in Kooperation mit ECOWAS (der westafrikanischen Wirtschaftsunion) Ordnung und Frieden wiederherstellten.

Im siebten Teil des Interviewleitfadens wurde thematisiert, ob Europa auch in Zukunft eine globale Macht sein werde und welche Perspektiven es für die Bündnispolitik mit Afrika gebe. Seit Jahrhunderten existiere eine Verbindung mit den Europäern; sie dominierten die globale Wirtschaft und regierten im Rahmen der G8 die Welt, so sagten viele der Interviewten. Man sei auf die Kredite angewiesen, auch wenn sie in neokolonialer Weise an Bedingungen geknüpft würden. Doch lohne es sich, den Aufstieg anderer Mächte wie China oder Russland zu beobachten und auch diese als engere Partner in Erwägung zu ziehen.

Insgesamt sahen die meisten der Interviewten die Zukunft optimistisch: Als die Elite von morgen würden sie die Entwicklung ihres Landes selber in die Hand nehmen und die europäische Dominanz über Afrika beenden, äußerten mehrere: „We have got the brain, talent and skills to be on our own ... We the upcoming future leaders will develop Africa and also extend the economic and political influence“ (16 J., männlich). „Exploitation will not continue. Now Africans are waking up.“



Abb. 1: Das Foto zeigt (v.l.): Justina Akansor, Prof. Dr. Bea Lundt, Jacob Oppong-Ankansah sowie Nancy Andoh. Alle drei sind Studierende im Fachbereich Social Studies an der UEW, Justina führt selber Seminare in Geschichte durch. Quelle: Nina Paarmann

We are opening our eyes to see and we are now aware of what they are doing to us“ (25 J., männlich).

Lernen aus der Sicht der ‚Anderen‘ auf Europa: Diskussion

Bei der Erweiterung der Ausgangsgröße der Untersuchung von Deutschland auf ‚Europa‘ rückt die Kategorie des Kolonialismus ganz in den Fokus. Das kollektive Gedächtnis schärft die Wahrnehmung kolonialer Abhängigkeiten auch in der Gegenwart: alle Befragten beanstandeten neokoloniale Strukturen in Wirtschaft und Kultur. Zu der kritischen Sicht auf Europa trägt die Küstenlage der Universität bei: Seit dem 15. Jahrhundert bauten Europäer Handelsniederlassungen entlang der Küste, die im Sklavenhandel als Zentren dienten, von dem aus die Menschen verschifft wurden. Zwei Autostunden von der UEW entfernt befindet sich das älteste eines solchen Handelsgebäudes mit seinem ‚slave dungeon‘. Mehrfach wird auf diese Evidenz hingewiesen: „The inhuman treatment is evident at our castles“ (21 J., männlich). Auch die aus europäischer Gründung resultierenden Internate und anderen Bildungsstätten häufen sich in der ghanaischen Küstengegend.

Anders als Schmidt-Wulffen es bei seiner Befragung über Deutschland feststellte, wird kein weltfremdes traditionelles Wissen reproduziert, das mag an der erwachsenen Klientel liegen, aber auch daran, dass es über ‚Europa‘ eben keine Schulbücher gibt; vielmehr werden konkrete Folgerungen aus der eigenen Wahrnehmung gezogen. In den Interviews präsentiert sich eine Gruppe, die durch eine beeindruckende Mobilität und Unabhängigkeit von ihrer Herkunftsfamilie gekennzeichnet ist. Trotz berechtigter scharfer Kritik an den europäischen Akteuren imperialer Politik sowie fortgesetzter Bevormundung gibt es bei den Interviewten keine Pauschalurteilung aller Weißen, sondern ambivalente Einschätzungen. So wird die Rolle afrikanischer Kollaborateure am kolonialen Debakel mit reflektiert. Die jungen Ghanaer/-innen wissen um die Bedeutung ihres eigenen aktiven Handelns und bauen selbstbewusst auf ihre Fähigkeiten. Es gibt Faktoren, die sie mit Europa verbinden: Die meisten nannten die Wertorientierungen von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit als vorbildlich und verbindlich für beide Kontinente. Das Beharren, trotz allem brauche man die Weißen, zeigt einen pragmatischen Realismus. Die Beispiele für eine kritische Abgrenzung gegenüber Europa, die genannt wurden, betrafen vor allem Bereiche, die auch innerhalb von Europa (selbst)-kritisch diskutiert werden: Konsumorientierung, Egoismus sowie man-

gelndes Verantwortungsbewusstsein bei Notsituationen, Müll und Übertechnisierung.

Die „koloniale Amnesie Deutschlands“ (Zimmerer, 2013, S. 9) wird derzeit neu diskutiert; Korrekturen am eurozentrischen Selbstbild sind erforderlich. Solche setzen aber Einsicht in die koloniale Schuld und die weltweite Verantwortung voraus. Die Konfrontation mit dem gezeigten Bild Europas ‚von außen‘ ist geeignet, ein entsprechendes Problembewusstsein zu stärken und in die Bildungsarbeit hineinzutragen, damit die stagnierenden Stereotype über Afrika endlich abgebaut werden.

Literatur

- Bergmüller, C. & Frieters-Reermann, N. (2014). Editorial. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 37(4), 1.
- Dulko, E. & Namgalies, A. (2014). „Repräsentation“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 37(4), 9–14.
- Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt (Hrsg.) (2014). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 37(4)
- Krogull, S. (2014). Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 37(4) 20–24.
- Lundt, B. & Ofosu-Kusi, Y. (2018). *Was denken junge Afrikaner*innen über Europa?* (Arbeitspapier). In Vorbereitung.
- Ofosu-Kusi, Y. (2016). Remnants of the past, evidence of the present: Perspectives of Ghanaian youth on Europe. In B. Lundt & S. Wulk (Hrsg.), *Global Perspectives on Europe. Critical Spotlights from five Continents* (S. 27–50). Wien: LIT.
- Schmidt-Wulffen, W. (1999). „Good bye, lovely Germany“ – Zum „Deutschlandbild“ afrikanischer Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 22(2), 7–11.
- Timm, S. (2014). Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte. Exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 37(4), 20–24.
- Van der Heyden, U. (2013). „Besoffen wie ein Deutscher“. Das Deutschlandbild von Afrikanern zur Zeit der direkten Kolonialherrschaft. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte (ZRG)*, 4, 357–393.
- Zimmerer, J. (Hrsg.) (2013). *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt/Main: Campus.

Dr. Bea Lundt

studierte Sozialwissenschaften, Germanistik und Geschichte in Köln und Bochum und war Professorin für Mittelalterliche Geschichte und ihre Didaktik an der Europa Universität Flensburg (1998–2015). Seit 2009 verbringt sie einige Monate im Jahr in Westafrika und lehrt als Gastprofessorin an der University of Education Winneba (Ghana). Sie forscht und publiziert gemeinsam mit afrikanischen Kollegen/innen. In Kooperation mit der Freien Universität Berlin, an der sie assoziiert ist, führt sie Austauschprojekte mit Afrika durch.

Die 8. KMK/BMZ-Fachtagung zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

Vom 4. bis 5. September 2017 fand in Bad Honnef die 8. Fachtagung zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (OR) statt. Die Fachtagung wurde von Engagement Global im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durchgeführt.

Das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat in Deutschland und international in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Dies wird nicht nur im SDG4 der Agenda 2030 deutlich, sondern zeigt sich auch in der Erweiterung der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie sowie im Nationalen Aktionsplan (NAP) zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms BNE der UNESCO (WAP). Durch den virulenten Diskurs um Digitalisierung und Digitale Bildung ergibt sich zugleich die Herausforderung, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auch in diesem Bereich wirkungsvoll in den Blick zu nehmen. Auf der Fachtagung diskutierten hierüber rund 160 Teilnehmende aus Politik, Bildung und Wissenschaft.

Der erste Konferenztag begann mit den Begrüßungsreden von Heidi Weidenbach-Mattar, Ständige Vertreterin des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz, sowie von Dr. Jens Kreuter, Geschäftsführer von Engagement Global. Frau Weidenbach-Mattar freute sich über die große Resonanz, die der OR in zahlreichen Lehr- und Lernmaterialien und fachdidaktischen Veröffentlichungen sowie in Curricula und Bildungsplänen seit 2015 erfahren hat. Sie unterstrich den Beitrag des OR zur Umsetzung des WAP. Dr. Jens Kreuter betonte die Bedeutung von BNE und dankte der KMK und dem BMZ für die gute Zusammenarbeit. Er äußerte seine Freude darüber, dass dieser erfolgreiche Weg auch weiterhin gemeinsam beschritten wird. Anita Reddy, Bereichsleiterin des Fachbereichs Bildungsprogramme bei Engagement Global stellte anschließend die aktuellen und geplanten Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Umsetzung des OR vor. Die Frage nach dem Grundverständnis, wie BNE in einer digitalen Welt gestaltet werden muss, stand im Fokus des ersten Keynote-Vortrags von Dr. Michael Kaden, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg sowie in der daran anschließenden Podiumsdiskussion.

Der zweite Konferenztag wurde durch den Keynote-Vortrag von Dr. Klaus Seitz, Leiter der Abteilung Politik von Brot für die Welt, zum Thema "Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung?" eröffnet. Klaus Seitz gab eine Einschätzung zum Stand der Agenda 2030 und des WAP und beschloss seinen Vortrag mit drei praktischen Impulsen für die Weiterentwicklung und Umsetzung des OR.



Abb. 1: Dr. Jens Kreuter, Geschäftsführer Engagement Global.
Quelle: L. Beichler/Engagement Global

Die Impulse aus den Keynote-Vorträgen und der Podiumsdiskussion wurden in den insgesamt acht Workshops der Fachtagung aufgegriffen und diskutiert. Es wurden Arbeitsaufträge für den Prozess der Umsetzung und Weiterentwicklung des OR entwickelt, die in den nächsten Monaten weiterverfolgt werden.

In den abschließenden Worten der Fachtagung zog Achim Beule, Berichterstatter der Kultusministerkonferenz, ein positives Fazit der Fachtagung und betonte die Notwendigkeit, „Digitalisierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren“. Insa Otte, BNE-Referentin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), unterstrich die Bedeutung des Orientierungsrahmens im Rahmen der Umsetzung des NAP zur strukturellen Verankerung von BNE in der Schule. Auch für Nicola Fürst-Schuhmacher, Leitung der Abteilung Schulische Bildung bei Engagement Global, war die Fachtagung ein Erfolg. Ihr Dank galt allen Anwesenden für die rege Beteiligung an dem Prozess der Umsetzung und des OR. Frau Fürst-Schuhmacher freut sich auf die Weiterentwicklung des OR auf die Sekundarstufe II, ein Prozess, der gemeinsam mit der KMK in den nächsten Monaten eingeleitet werden wird. Erste Weichen wurden hierfür auch in dem gleichnamigen Workshop auf der Fachtagung gestellt.

Die Keynote-Vorträge sowie die Podiumsdiskussion stehen als Video ab Dezember 2017 in voller Länge auf der Internetpräsenz von Engagement Global (www.engagement-global.de) zur Verfügung. Eine Dokumentation der Fachtagung ist vorgesehen.

*René Danz,
rene.danz@engagement-global.de*

Making the SDGs Real:

TEESNet Tenth Annual Conference – 14th September 2017, Liverpool Hope University

Introduction

TEESNet (Teacher Education for Equity and Sustainability Network) promotes a cross-sector community of practice, between university-based teacher education, schools and non-government organisations, to share research and practice and develop new understanding of Education for Sustainable Development/ Global Citizenship Education (ESD/GCE) within teacher education in the UK and beyond.

In focusing the tenth annual conference theme on the United Nations Sustainable Development Goals, TEESNet sought to offer a space to explore questions about what quality education means in the context of the SDGs broadly and SDG 4.7 in particular. It also sought to provide a vehicle for influencing policy makers and developing a critical dialogue around the SDGs.

Conference Overview

Developing the conference programme is a careful process of identifying speakers who can inspire, stimulate and appeal to the different sectors represented. Our first keynote was by Irmeli Halinen, who led the recent school curriculum reform in Finland. Irmeli offered an inspiring example of a process of re-visioning education, which identified themes of joy and meaningfulness of learning, the active role of pupils, collaboration, lifelong learning and sustainable lifestyles and well-being as main curriculum goals. Central to this process was the collaboration between policy makers, researchers and teachers.

Inspiration was also provided in the second keynote by Alison Bellwood from Project Everyone and Harriet Marshall, a lead adviser for the UK Global Learning Programme. Whilst orientated towards persuading teachers of the benefits of enga-

ging with the 'global goals', Harriet sought to emphasise the process of learning in moving from awareness raising to action and impact; a theme also running through workshops led by schools and Development Education Centres. For example, Cumbria DEC explored participatory approaches to the SDGs by examining questions of what 'ownership' (of the SDGs), 'social responsibility' and 'agency' means for young people.

Twenty one paper presentations traversed the space between research and practice. Presentations addressed questions of quality at an international, network or policy level. Reporting on an international review of ESD/GCE in teacher education, Phil Bamber and Doug Bourn proposed a number of over-arching themes for measuring progress, including (Global) Social Justice, Professional Ethics and Transformative Pedagogy. Some presentations addressed the impact of attempts to make the SDGs locally relevant. Helen Clark and Sharon Witt shared outcomes from a project aimed at fostering a relational approach to ESD with trainee teachers, through exploring the liminal space between land and sea in a local area of coastline. Presentations also explored challenges of engaging critically with complicity in and the complexity of the issues raised by the SDGs. Karen Pashby and Louise Sund drew on Vanessa Andreotti's HEADSUP tool and research with young people and trainee teachers to address some of these challenges.

In the final session a community of inquiry approach was used to invite participants to reflect together on conference themes, content and implications for their work, and identify emergent questions. Some questions were directed to the final keynote, Stephen Twigg, a local Member of Parliament and chair of the International Development Committee. These focused largely on the role of government and policy in furthering the SDG

agenda nationally. Wider questions emerged too, including the need for more critical debate, for example in how quality is conceived within a dominant discourse of competitiveness. These diverse questions reflect both TEESNet's aims and some challenges in deciding where to focus its attention in ongoing activities. However, evaluations from the day also highlight the value of providing a space for such questions to emerge and be explored. <http://teesnet.liverpoolworldcentre.org/home/teesnet-2017/>



fig. 1: Conference Participants in discussion; Source: Andrea Bullivant, TEESNet & Liverpool World Centre

Andrea Bullivant
TEESNet & Liverpool World Centre

Globales Lernen in der beruflichen Bildung

Auf Basis des „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2016) wird Globales Lernen bereits auf zahlreichen Wegen in den Unterricht der Sekundarstufe I eingebracht. Wenn es aber um die Umsetzung von Globalem Lernen in der beruflichen Bildung geht, so stößt man noch immer auf Baustellen. Besand konstatiert in ihrer Arbeit zum Stand der politischen Bildungsarbeit an deutschen berufsbildenden Schulen, dass das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung bis heute notorisch vernachlässigt und dass Lehrkräfte mit Integrationsproblemen bei der insgesamt äußerst heterogenen Zielgruppe der Berufsschüler/-innen „schlichtweg alleingelassen“ würden (2014, S. 25ff.). Dies ist unverständlich, denn gerade heute verändert sich die Welt rasend schnell und wird zunehmend internationaler. Umso wichtiger ist es, dass die jungen Menschen interkulturelle Kompetenzen und fundiertes Allgemeinwissen über globale Zusammenhänge und die scheinbar unüberschaubaren weltweiten Handels- und Produktionsverflechtungen erwerben. Mit solch generellen Kompetenzen seien sie in der Lage „souverän mit sich ändernden Arbeits- und Wissensumgebungen umzugehen“, prognostizieren Blaß und Himmelrath (2016, S. 175) in ihrem Ausblick über die Chancen der berufsbildenden Schulen in der Zukunft. Globales Lernen bietet darüber hinaus positive Bilder des scheinbar Fremden an. Dies ist wichtig, da heute an berufsbildenden Schulen nicht mehr nur Schüler/-innen mit deutschen (Sprach)-Wurzeln lernen, sondern zunehmend Menschen mit Migrationshintergrund, für deren berufliche Zukunft positive Vorbilder in der Arbeitswelt wichtig sind.

Hier setzt das WUS-Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ an, um Globales Lernen überregional in die berufliche Bildung einzubringen. Es ist ein tragfähiges Konzept, denn bereits in den Jahren 2003–2006 wurde die Grundidee, dass Studierende aus Lateinamerika, Asien und Afrika als Lehr- und Lernpartner qualifiziert werden und an Schulen Lehrkooperationen durchführen, erfolgreich seitens des WUS entwickelt und erprobt (s. auch ZEP 2004/2). Seit Sommer 2016 konzentrieren sich die Lehrkooperationen zu Globalem Lernen nun explizit auf berufsbildende Schulen. „Grenzenlos“ wird überregional in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland durchgeführt und bietet somit eine gute Vorlage für eine sukzessive strukturelle Verbreitung.

Bislang sind 30 Studierende aus dem Globalen Süden im Einsatz und weitere werden qualifiziert. Seit Beginn des Projektes setzten sie bereits an die 60 Lehrkooperationen an über 20 Schulen um, in Form von fachbereichs- und klassenübergreifenden Projekttagen, Projektwochen oder klassischen Unterrichtseinheiten. Sogar über die Initiierung von Schulpartnerschaften wurde dank „Grenzenlos“ nachgedacht. Die Studierenden aus dem Globalen Süden sind vielfältig engagiert und die von ihnen aufgegriffenen Themen praxisnah: Sie reichten von „Böse Kunststoffe?“ über „Natur Abzocke: Wem gehört der Wald eigentlich?“ bis hin zu „Eine gerechte Gesundheitsversorgung für alle“.

So erreichten die Studierenden aus dem Globalen Süden mit ihren Themen sowohl die Zielgruppe der Berufsschüler/-innen wie auch die Institution der berufsbildenden Schule an sich: Schüler/-innen erhalten dank der spielerischen Methoden des Globalen Lernens und des Fachwissens der Referent/-innen wichtige fachliche Kompetenzen. Durch den Peer-to-Peer-Ansatz findet Wissensvermittlung auf Augenhöhe statt und Schüler/-innen fühlen sich in ihrer Lebenswelt ernst genommen. Mehr noch, durch den direkten Kontakt mit Repräsentanten aus dem Globalen Süden, die von globalen Ungerechtigkeiten und Missständen aus eigenen Erfahrungen berichten, werden sie dazu aufgefordert, sich selbst eine Meinung zu bilden und die eigene Lebensweise kritisch zu überprüfen. Berufsschullehrkräfte werden bei „Grenzenlos“ durch den Kontakt mit den Studierenden aus dem Globalen Süden für Themen und methodische Umsetzung des Globalen Lernens ebenfalls sensibilisiert. Zudem werden sie in ihrem Engagement für die Themen der Nachhaltigkeit gestärkt, da sie sich mit Lehrkräften anderer Schulen vernetzen und miteinander solidarisieren können. Darüber hinaus können die Schulen als Institution ihr Profilbild im zunehmenden Wettbewerb um Schülerzahlen schärfen, indem sie ihr Engagement im Bereich des Globalen Lernens sichtbar machen und sich als „Grenzenlos-Schule“ auszeichnen lassen.

„Die Idee ist großartig“ äußert sich daher auch eine Lehrkraft der Ehrhart-Schott-Schule Schwetzingen zum Konzept von „Grenzenlos“. Sie betont, dass die Informationen aus erster Hand von Referent/-innen aus dem Globalen Süden lebensnah seien, als es durch herkömmlichen Unterricht vermittelbar ist: „Vor allem, dass Menschen aus den Ländern, eben aus afrikanischen, aus lateinamerikanischen oder asiatischen Ländern, vor allem eben auch junge Menschen, zu den Schülern kommen und das Angebot machen, weil da eine viel größere Authentizität hergestellt werden kann, als wenn wir Lehrkräfte über Vorgänge in einem Land sprechen, das wir wahrscheinlich noch nie in unserem Leben besucht haben.“ Auch das europaweite Netzwerk GENE (Global Education Network Europe) hat den innovativen Ansatz von „Grenzenlos“ jüngst in Zypern durch die Vergabe des Global Education Innovation Awards gewürdigt. Der mit 10.000 Euro dotierte Innovation Award gilt als eine der wichtigsten Auszeichnungen dieser Art in Europa. Der Preis wurde vom Global Education Network Europe (GENE) ausgelobt, einem Zusammenschluss der Ministerien für Entwicklungszusammenarbeit und deren Durchführungsorganisationen aus 25 europäischen Staaten. Es bewarben sich 82 Projekte, von denen 12 Projekte ausgezeichnet wurden (mehr unter <http://www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/grenzenlos-globales-lernen-der-beruflichen-bildung/grenzenlos-aktuelles/>).

Noch bis zum Sommer 2019 bringen „Grenzenlos“-Referent/-innen frischen Wind aus der großen weiten Welt in berufsbildende Schulen und behandeln entwicklungspolitische Nachhaltigkeits- und Globalisierungsthemen praktisch und le-

bensnah im Unterricht. Da „Grenzenlos“ vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und von den teilnehmenden Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland gefördert wird, entstehen den Schulen keine Kosten. Wünschenswert ist, dass es mit „Grenzenlos“ und den facettenreichen Impulsen gelingt, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung vom Projekt zur Struktur zu etablieren.

Literatur

Besand, A. (2014). Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn.

Blaß, K. & Himmelrath, A. (2016). Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Was wird aus unserem Ausbildungssystem? *Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn.

KMK/BMZ (Hrsg.) (2016). „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage“, Engagement Global/Cornelsen Verlag: Bonn. Online: <https://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656875>

Dr. Julia Boger

World University Service (WUS), Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung

boger@wusgermany.de

<http://www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/grenzenlos>

Jubiläumskongress:

50 Jahre global und lokal denken, lernen, handeln

Beim Jubiläumskongress am 13. und 14. Oktober im staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (WHRS) in Reutlingen trafen sich alle Generationen der „Eine Welt Bewegten“ und feierten 50 Jahre Engagement. Vor fünf Jahrzehnten wurde von Urgesteinen der Solidaritätsbewegung für die damals sogenannte „Dritte Welt“ der Arbeitskreis Eine Welt e.V. (AK1W) in Reutlingen gegründet. Der Arbeitskreis zählt damit zu den ältesten heute noch aktiven entwicklungspolitischen Initiativen in Deutschland. Aus diesem gingen vor 40 Jahren sowohl die heutige Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) als auch das entwicklungspädagogische Informationszentrum (EPIZ) hervor. Das bundesweite Programm „Bildung trifft Entwicklung“ ist mit seiner regionalen Bildungsstelle Baden-Württemberg seit 14 Jahren im EPIZ angesiedelt. Die Fachstelle Globales Lernen im Eine Welt-Promotor/-innenprogramm Baden-Württemberg ist mit 5-jährigem Bestehen vergleichsweise jung. Gemeinsam feierten die Jubilare 50, 40, 14 und 5 Jahre entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Immer wieder wurde an den beiden Tagen deutlich, wie viele Meilensteine aus Reutlingen den Diskurs Globalen Lernens bis heute begleiten. So war das Ganze sowohl eine stetige Wertschätzung der noch Aktiven als auch eine Erinnerung an die viel zu früh verstorbenen Pioniere wie Alfred K. Treml, Barbara Zahn oder Karl-Heinrich Rudersdorf. ...

Den über 170 Teilnehmenden von der ersten Generation der Solidaritätsbewegung, über Lehrkräfte und Pädagogen bis zu jungen weltwärts-Freiwilligen und Schülerinnen und Schülern aus Nah und Fern war ein vielseitiges Programm geboten, das dazu einlud, sowohl das vergangene Engagement zu würdigen als auch den Herausforderungen der Zukunft entgegenzublicken.

Der erste Tag des Kongresses stand ganz im Zeichen der im Jahr 2015 verabschiedeten 17 Nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen. Damit war der Kongress auch Teil einer Veranstaltungsreihe „17 Ziele an 17 Orten – die Globalen Nachhaltigkeitsziele in Baden-Württemberg“. Das Ziel 4 „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle fördern“ stand im Mittelpunkt des ersten Tages.

Zum Auftakt waren Jugendliche von Reutlinger Schulen eingeladen, auf Entdeckungstour durch die Reutlinger Innenstadt zu gehen und mehr über die 17 Nachhaltigen Entwicklungsziele herauszufinden. Da war vieles Neues und Interessantes für sie dabei, meinten zwei Schüler der Laura-Schradin-Schule Reutlingen bei der abschließenden Vorstellung.

Am Nachmittag folgten wertschätzende Grußworte von Theresa Schopper, die sich im Staatministerium Baden-Württemberg sehr für die Umsetzung der Globalen Nachhaltigkeitsziele in Baden-Württemberg einsetzt und Ingo Noack, der im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport für die Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an Berufsschulen zuständig ist.

In verschiedenen Workshops wurde z. B. darüber diskutiert, wie Globales Lernen in Schulen, der Lehreraus- und Fortbildung, den Kommunen, den Volkshochschulen und zusammen mit Nichtregierungsorganisationen verankert werden kann. Ebenso erlebten die Teilnehmer/-innen Beispiele guter Bildungspraxis zu Themen wie Textilien, Handy und Frieden.

Den Abschluss bildete an diesem Tag ein Filmabend mit Filmgespräch im Reutlinger Programmokino „Kamino“ mit dem Film „Malala – ihr Recht auf Bildung“. Der Film handelte von Malala Yousafzai, einem pakistanischen Mädchen, die 2014 den Friedensnobelpreis für ihren Einsatz für das Recht auf Bildung für Mädchen in Pakistan erhalten hatte.

Historie, Gegenwart und Zukunft der Entwicklungspädagogik und des Globalen Lernens waren am zweiten Kongresstag, der ganz im Zeichen der Jubiläumsfeierlichkeiten stand, im Fokus.

In einem Stadtspaziergang wurde die Historie von den Ursprüngen des entwicklungspolitischen Engagements der Jubilare bis heute, im wahrsten Sinne des Wortes, nachgegangen. In dem verwinkelten Fachwerkhäuschen „Gerbertorhäusle“ am Willy-Brandt-Platz konnte der erste Meilenstein der Bewegung verortet werden. Seit 1967 fanden dort die ersten Treffen des Arbeitskreises Dritte Welt statt. Es fanden Diskussionsrunden über die entwicklungspolitischen Geschehen der Zeit statt und auf dem Dachboden des spärlich zu beheizenden Fachwerkhäuschens sammelten

die Mitglieder Bücher und Bildungsmaterialien, die ausgeliehen werden konnten und versendet wurden. Ende der 1970er Jahre stellte sich dann ein regelrechter Boom an Bildungsmaterialien ein so, dass eine neue Lösung gefunden werden musste. Es wurden zunächst Infoblätter zu entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien erstellt, die dann im Jahr 1978 in die erste Zeitschrift für Entwicklungspädagogik mündeten. Von den Anfängen als Informationsmedium zu Bildungsmaterialien ist die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik heute eine vierteljährlich erscheinende Zeitschrift die das Themenfeld Globalen Lernens im Schnittfeld von Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis mehrperspektivisch – systematisch und empirisch – beleuchtet.

An den verschiedenen Stationen kamen verschiedene Akteure und Akteurinnen zu Wort, die über Entwicklungen des EPIZ und der ZEP berichteten (so z.B. Gunther Straub, Klaus Seitz, ... oder Gregor Lang-Wojtasik). Jede Station wurde mit einer Szene der Hunger-Revue unterstrichen, mit dem erneut deutlich wurde, wie notwendig eine Konkretion abstrakter Praxis ist und wie sehr Themen der letzten 50 Jahre bis heute aktuell sind.

Neben der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ist aus dem Arbeitskreis das EPIZ hervorgegangen, dessen Träger bis heute der Arbeitskreis Eine Welt ist. Heute befindet sich das EPIZ in der Wörthstraße 17 in Reutlingen. Das EPIZ bietet für Schulen, Schulklassen, interessierte Bürger/-innen Bildungsmaterialien, Bildungsveranstaltungen und Bildungsräume, sowie Beratung und Vernetzung zu Fragen sozialer, ökologischer, ökonomischer Gerechtigkeit und Verantwortung in einer globalen multikulturellen Welt. Wie z.B. seit 2010 das Globale Klassenzimmer oder die Weltwerkstatt – Lernräume in denen über den eigenen Tellerrand geblickt werden kann und Begegnungen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ermöglicht werden. Oder die Programme „Bildung trifft Entwicklung“ zur Vermittlung von Referent/-innen zu Veranstaltungen rund um Themen des Globalen Südens, sowie das Eine Welt-Promotor/-innenprogramm zur Qualifizierung und Beratung rund um das Globale Lernen.

Im moderierten Zeitstrahl zu fünf Jahrzehnten entwicklungspolitischer und -pädagogischer Arbeit (Sigi Schell-Straub/Gregor Lang-Wojtasik/Sabine Lang) wurde noch einmal greifbar, wie reichhaltig die Themen des Globalen Lernens bis heute sind und wie notwendig eine biographisch-historische Bodenhaftung heute ist.



Abb. 1: Festvortrag Dr. Klaus Seitz, Brot für die Welt, Leiter der Abteilung Politik, Quelle: Epiz Reutlingen

Im Festvortrag gab Dr. Klaus Seitz, Mitglied bereits des ersten Redaktionsteams der ZEP und heute Leiter der Abteilung Politik bei Brot für die Welt, den Teilnehmenden einen umfassenden Überblick über „50 Jahre Entwicklungspädagogik als Lernprozess – Was haben wir bewegt? Was haben wir gelernt? und Impulse zu „Wie geht es weiter?“. Dabei führte er aus, dass die klassischen Ziele einer nachhaltigen Entwicklung „Ökologie, Ökonomie und Soziales“ zukünftig nicht gleichberechtigt auszubalancieren sind. Vielmehr müssten globale soziale Gerechtigkeit und Ökologische Nachhaltigkeit die Grenzen einer zukunftsfähigen Wirtschaft vorgeben. Er beschrieb den mühsamen Weg der Entwicklungspädagogik aus der Nische von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis in den Mainstream. Auf die zumindest teilweise gelungen Implementierung von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung könnten die zivilgesellschaftlichen Akteure mit Stolz zurückblicken – nun müsse es aber im nächsten Schritt darum gehen, die gesamte Bildungslandschaft auf den Prüfstand zu stellen und einen umfassenden Umbau, ein „Re-Design“ des Bildungssystems in Richtung auf eine transformative Bildung zu initiieren. Eine integrierte Szene aus der Hunger-Revue zum Thema Bananen (geschrieben vom Festredner) veranschaulichte sehr konkret, wie Globales Lernen als Theorie einer Praxis und praktische Theorie aufeinander bezogen ist.

In den nachfolgenden Grußworten betonte der Bürgermeister Robert Hahn der Stadt Reutlingen die Bereicherung der Bildungslandschaft Reutlingens durch das EPIZ. Das Engagement und die gute Zusammenarbeit wurden ebenso von Claudia Duppel, der Geschäftsführerin des baden-württembergischen Dachverbands für Entwicklungspolitik herausgestellt, wie von Monika Zibell von Engagement Global. Barbara Riek von Brot für die Welt – evangelischer Entwicklungsdienst hob die Einmaligkeit der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik hervor und das langjährige Engagement, aus einem Nischenthema ein gleichsam für unterschiedliche Stakeholder relevantes Medium zu etablieren, in dem aktuelle Themen im Schnittfeld von Bildung und Globalisierung sachlich und differenziert diskutiert werden.

Der Nachmittag wurde leidenschaftlich von Claudia Bergmüller-Hauptmann moderiert.

Dass aus der Solidaritätsbewegung, eine Bildungsbewegung und daraus institutionalisierte Bildungspraxis und Bildungsreflexion entstand und, hier repräsentiert durch das EPIZ und die ZEP, immer noch besteht hing und hängt zentral vom Engagement vieler Beteiligten ab. In einem letzten Programmpunkt vor dem kulinarischen und musikalischen Ausklang hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, mit Personen die damals und heute in Bildungspraxis, Wissenschaft und Politik aktiv sind in einen persönlichen Austausch zu treten, Geschichten aus der Vergangenheit zu hören und aktuelle Herausforderungen zu erörtern.

Die hohe Bedeutung der Bildung für die globalen Nachhaltigkeitsziele spiegelte sich in den finanziellen Zuwendungen von Bund, Land und Stadt Reutlingen für den Kongress wieder.

All dies gab den Veranstaltenden Hoffnung, dass sich auch in den nächsten 50 Jahren viele aktive Menschen in und um Reutlingen und auf dem ganzen Globus für das Globale Lernen und die globalen Nachhaltigkeitsziele engagieren.

*Claudia Bergmüller, Sabine Lang, Gregor Lang-Wojtasik,
Klaus Seitz und Sigrid Schell-Straub*

Rezensionen

GandhiServe India (2016). MAHATMA – Gandhi's Life in Colour. Mumbai: Sonigraphics, 692 S., Rs. 7500 (India)/US\$ 140 (International)/132€ (Europa); Bestellung über: www.mahatmabook.com

Was für ein gewichtiges Buch – und das in mehrerlei Hinsicht! Wenn es in den eigenen Händen liegt, bekommt man eine Idee davon, wie schwer 6,6 kg sein können! Ein erster Blick fällt dann auf fast 700 Seiten besten Fotopapiers. In einem zweiten Schritt bekommt man eine Ahnung davon, wie reichhaltig fast 1300 Bilder sein können, die mit den Möglichkeiten ihrer Zeit in Schwarz-Weiß aufgenommen wurden und die für diese besondere Ausgabe mit den neuesten Verfahren nachkoloriert wurden. Der historische Gandhi wird so in seinem zeitgeschichtlichen Kontext in der Gegenwart greifbar und als Ikone der Zukunft präsentiert. Manche Bilder haben eine sehr bestechende Qualität. Der fast 90 Jahre zurück liegende Salzmarsch wird dann zu einem konkret nachvollziehbaren Ereignis. Daneben sind es auch die seltenen und bislang eher unbekannteren Bilder, die einen wertschätzend und hochachtungsvoll durchatmen lassen – z.B. ein argumentierender (S. 395) im Jahr 1942 oder nachdenklicher Gandhi (S. 134) im Jahr 1930, den man selbst ansprechen möchte oder Gandhi auf einem Stuhl im Wasser am Juhu Beach in Bombay im Jahr 1944 zusammen mit seinem Sohn Devadas (S. 431); wer den Strand heute kennt, weiß, wie viel Händler/-innen und Ausflügler/-innen herumlaufen. Gleichwohl ist der historische Blick auf's Meer ein greifbarer Ausblick, der auch heute noch möglich ist und so können sich die Betrachtenden neben den Gleichen unter Gleichen stellen und mit ihm gemeinsam die Weite des Meeres und der Welt genießen. Betrachtende des Buches bekommen durch die Bilder eine Idee von der präsenten Gestik und Mimik des Mahatma, der eben auch versunken an seinem Spinnrad sitzt (S. 394f.) und im nächsten Moment sprühende Lebensenergie in Interaktion mit Kindern (S. 193; 248; 377) ausdrückt.

Angereichert ist das Ganze durch Karikaturen, Zeitungsausschnitte, ausgewählte Briefe und Kartenmaterial sowie eine fokussierte Textauswahl, mit der die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Mahatma dokumentiert werden. Gerade diese Mischung macht die Publikation zu einem Juwel der Gandhi-Dokumentation im 21. Jahrhundert! Hier sei u.a. auf die illustriert-fokussierende Englisch-Hindi-Erläuterung von Satyagraha hingewiesen (S. 159). Sowohl die gezielte Auswahl der Texte, als auch die liebevolle Systematisierung und zeitgeschichtliche Einordnung der Bilder sind in der Leidenschaft der Autoren begründet, die seit über drei Jahrzehnten akribisch-interdisziplinäre Feinarbeit geleistet haben.

Bei alledem wird dann auch manche historische Schiefelage der Gandhi-Rezeption erneut gerade gerückt; z.B. dass Gandhi den Jungen am Juhu Beach in Bombay mit dem Stock vor sich herschiebt und nicht, dass der Junge den Mahatma hinter sich herzieht, wie oft behauptet wird (S. 244f.), obwohl dies seit mehreren Jahrzehnten zumindest in der Gandhi-Szene bekannt ist. Zudem sind es hoch aktuelle Themen, die in Schwarz-

Weiß in Vergessenheit geraten könnten, jedoch in der nachkolorierten Form sehr konkret werden – z.B. Gandhis Interesse für moderne Medizin und die Überwindung von Krankheiten wie Lepra (S. 338ff.) oder die Zusammenarbeit mit Abdul Ghaffar Khan, dem großen paschtunischen Kämpfer für einen gewaltfreien Islam im heutigen Pakistan und Afghanistan (S. 254ff.; 501; 586ff.), dessen Arbeit gerade aktuell Signalcharakter für den Friedensprozess Südasiens und das Weltprojekt einer Shanti Sena (‚gewaltfreie Friedensarmee‘) beanspruchen kann.

Das Buch ist auch wissenschaftlich eine gewichtige Fundgrube der zentralen historischen Stationen von Mohandas K. Gandhi, der selbst nie eine Ikone sein wollte; und der durch sein vorbildhaftes und selbstloses Tun genau zu dieser Ikone wurde. Rabindranath Tagore verlieh ihm – quasi im Auftrag des indischen Volkes – die Ehrenbezeichnung Mahatma (‚große Seele‘), mit der er Zeit seines Lebens haderte, da er ein Gleicher unter Gleichen sein wollte, der der Welt nichts Neues zu bringen hätte. Denn Wahrheit und Gewaltfreiheit seien nun einmal so alt wie die Berge. Und hier liegt möglicherweise ein Schlüssel zum Verständnis von Gandhis Werk, das auch heute noch Motivation zur Selbsttransformation und stetigem gesellschaftlichen Wandel im Sinne von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ist. Gewaltfreiheit als ganzheitliche Lebenshaltung bekommt so eine Orientierungsfunktion für eine Welt im 21. Jahrhundert, die aus den Fugen geraten zu sein scheint. Der Bild-Text-Band ist in 14 große biographische Abschnitte eingeteilt: Early Years, Apprenticeship in South Africa, Dawn of Nonviolent Resistance in India, The Great Trial, The epic salt march, the Nation's representative, call of the villages, individual Satyagraha against Second World War, Quit India, Regaining Strength, Hour of Destiny, Pilgrim of Peace, India Liberated, The light goes out. Gerahmt wird das Werk durch ein Vorwort und eine Einleitung sowie eine stimmig gelungene Chronologie und ein biographisches Nachwort des Soziologen und Sozialreformers Dr. Binishwar Pathak, der sich bis heute im Sinne Gandhis stark im Bereich von Sanitäreinrichtungen engagiert. In seinem Essay berichtet er von seinen konkreten Erfahrungen mit Unberührbarkeit in Bihar nach der Unabhängigkeit, seinem wachsenden Engagement im Sinne Gandhis bis hin zu seinen Aktivitäten im Rahmen der Sauberheitskampagne (Swachh Bharat Abhiyan – Clean India!) des aktuellen Premierministers und seiner Regierung bis 2019. Es ist die inhumane Situation der Latrinereiniger/-innen, die die Vielzahl von Plumpsklos mit bloßen Händen reinigen mussten und müssen, die letztlich zur Gründung der Sulabh-Sanitär-Bewegung in den 1970er Jahren beigetragen haben. ‚Sulabh‘ bedeutet übersetzt Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vorhandensein und umschreibt das Engagement für den Bau an jeweilige Lebensumstände angepasster Toiletten – mit Implikationen für den globalen Süden – bis hin zur Förderung von Biogasanlagen, dem Aufbau einer Basisgesundheitsversorgung sowie Schulen für die Dalits (‚Zertretene‘/‚Unberührbare‘). Sich in diesem Bereich zu engagieren ist ein gewichtiger Beitrag in einem Land, in dem es mehr Mobiltelefone als Toiletten gibt!

Das Buch hat das Potenzial, auch politisch schwergewichtige Wirkung zu entfalten. Immerhin wird es politisch in höchsten Tönen gelobt und wurde zum Erscheinen durch den Premierminister Narendra Modi und den Minister für Kultur, Tourismus und Zivilluftfahrt Dr. Mahesh Sharma präsentiert. Gleichwohl hat es in Indien Tradition, Gandhi für eigene politische Zwecke zu instrumentalisieren. Die lange regierende Kongresspartei warb immer wieder auf ihren Plakaten mit dem Konterfei des Mahatma, der bereits 1934 aus dem indischen Nationalkongress als Vorläuferorganisation ausgetreten war und sich leidenschaftlich mit dem späteren ersten Premierminister Indiens, Jawaharlal Nehru über die Entwicklung des Subkontinents zwischen Dorfrepubliken und Schwerindustrie streiten konnte.

Für aktuelle Regierungspolitik ist entscheidend, ob es ihr gelingt, dass – im Buch umfassend dokumentierte – ganzheitliche Vermächtnis konstruktiver Demokratie im Sinne Gandhis umzusetzen; also ernst zu machen mit einem Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit fördernden Weltbürgertum. Dazu würde im Sinne des Constructive Programme (1941) gehören, das Wohl des einzelnen im Wohle aller zu verankern sowie die Einheit und Harmonie der Religionen zu fördern, Bildung für alle lebenslang zu realisieren oder die ökonomische Gleichheit aller Menschen des Subkontinents anzustreben. In diesem Sinne ist zu fragen, ob eine Konzentration auf das Thema der Dorfsauberkeit und der flächendeckenden Versorgung mit Toiletten ausreicht (Punkt 6 des Constructive Programme), so dass sich im Jahr 2019 niemand mehr in Äckern entleeren muss. Dieses Thema lässt sich im Sinne Gandhis nicht von Communal Harmony trennen! Die Überwindung der Unberührbarkeit und anderer Formen gesellschaftlicher Diskriminierung erfordern eine gleichzeitige radikale Neuorientierung der Ökonomie im Sinne sozialer Gerechtigkeit und Berücksichtigung der universalen Menschenrechte! Umweltschutz geht nur Hand-in-Hand mit dem Respekt vor der Menschenwürde aller, die auch Adivasi (Ureinwohner/-innen) einschließt, die seit Generationen in der Regel ohne Besitzurkunden mit und in den ständig aufgrund zunehmender Industrialisierung kleiner werdenden Wäldern leben. Gandhis ganzheitliches Verständnis graswurzelrischer Demokratie ist ein gewichtiges Signal an indische und globale Politik, wenn das Überleben aller Menschen im Kern des Interesses steht.

Daher ist das Buch eine gewichtige Aufforderung, sich erneut mit Gandhis facettenreichem pragmatischem Idealismus von Sarvodaya und Satyagraha zu beschäftigen. Es geht um nicht mehr und auch nicht weniger als für einen konstruktiven Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden einzutreten. Denn gerade an der Frage von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit entscheidet sich der aktuelle Beitrag zur Schaffung eines Ausgleichs in der nach eigenem Bekunden größten Demokratie der Welt in indischer und globaler Perspektive. Und dazu ist eine andere Politik nötig, bei der man durch aufrichtige Beschäftigung mit Gandhi eine Menge lernen kann. Insofern ermöglicht das Buch, das angebotene Vermächtnis des Mahatma mit eigenen Augen kennenzulernen, sich an manche Gegebenheit zu erinnern oder selbst als Kenner auf Neues gestoßen zu werden. Das Buch beansprucht – trotz seines stolzen Preises – einen Platz in möglichst jeder Bibliothek dieser Welt, in so vielen öffentlichen Orten wie möglich und so präsent wie nur denkbar in jedem Haushalt, in dem Menschen von Gandhis vorbild-

haftem Leben in Bildern und Texten lernen wollen; damit es täglich aufgeschlagen werden kann, um immer wieder neue Motivation für die Umsetzung einer nachhaltigen und gerechten Welt zu bekommen.

Gregor Lang-Wojtasik

Helmuth Hartmeyer/Liam Wegimont (Hrsg.), Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures – Policy, Practice and Challenges, Verlag Waxmann, Münster/New York 2016.

Dieser Band, der 2016 als Nr. 9 in der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“ des Waxmann-Verlages erschienen ist, bietet auf 250 Seiten mit ausschließlich englischsprachigen Artikeln von 25 Autorinnen und Autoren aus 12 Ländern eine Art Inventur zur Arbeit von GENE in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten. Hinter der Abkürzung GENE verbirgt sich das „Global Education Network Europe“, das – nach einer Reihe von Vorläufern vor allem in den 1990er Jahren – mit einem Kongress 2002 in Maastricht seinen Anfang nahm. Bei diesem Treffen, das vom Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Zusammenarbeit mit einigen anderen Organisationen durchgeführt wurde, wurde ein Grundsatzpapier verabschiedet, das für die weitere Arbeit in diesem Bereich, vor allem aber für die Implementierung von „Global Education“ in die Erziehungssysteme europäischer Länder, zu einem Meilenstein und Orientierungsrahmen wurde.

In einem einführenden Beitrag der beiden Herausgeber wird eine Chronologie der entsprechenden Kongresse in dem genannten Zeitraum vorgestellt, die zu einer beachtlichen Etablierung und Verdichtung von nationalen Strategien globalen Lernens in etlichen europäischen Ländern geführt und den Austausch über Strategien, Modellprojekte und Evaluationen gefördert haben.

In einem ersten Teil werden unter dem Stichwort „National Strategy Development“ die Entwicklungen zu nationalen Strategien für globales Lernen am Beispiel von Österreich, der Tschechischen Republik und Portugal dargestellt. Während in Österreich eine entsprechende Strategieguppe auf der Basis einer in Auftrag gegebenen Recherche wichtige Arbeit leistete, ist in der Tschechei die konzeptionelle Entwicklung eng mit der politischen Öffnung des Landes und der Weitung des Horizontes durch den EU-Beitritt verbunden. In Portugal spielte die konzeptionelle Diskussion um die Unterschiede von „Development Education“ gegenüber „Global Citizenship Education“ eine zentrale Rolle.

Der folgende Teil unter der Überschrift „National Structures“ wird durch einen kurzen Beitrag eingeleitet, der auf eine Veröffentlichung von GENE (ebenfalls aus dem Jahr 2016) zu den Strukturen in zehn europäischen Ländern hinweist. (Diese Veröffentlichung scheint einer beiläufigen Bemerkungen auf S. 243 zufolge wohl eine Vorfassung dieses hier vorliegenden Bandes zu bilden.) Es schließt sich ein Artikel über die Strukturen in Belgien an, der neben den verschiedenen Akteuren auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene auch die programmatischen Diskussionen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen darstellt. Auch der anschließende Beitrag zu Deutschland

beschreibt das Zusammenspiel staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure. Besonders erwähnenswert ist neben der konzeptionellen Entwicklung der Austausch von Schülern und Lehrern zwischen Deutschland und Ländern der südlichen Hemisphäre wie auch die Einbeziehung von Migranten aus solchen Ländern und Flüchtlingen in Maßnahmen globalen Lernens. Auch der Hinweis, dass nicht nur das städtische Milieu und gebildete Bevölkerungsschichten durch globales Lernen angesprochen werden sollten, ist hier erwähnt zu werden.

Ein recht knapper Beitrag informiert über die konzeptionellen Entwicklungen in Polen, die im Zusammenspiel von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, besonders der Plattform der „Zagranica Group“, zu einem „Memorandum of Understanding on the Development of Global Education in Poland“ führten.

Eine kurze Übersicht leitet einen dritten Teil unter der Überschrift „Global Learning in Education Systems“ ein. Ein recht ausführlicher Beitrag zeichnet die Diskussionen in Finnland nach, wo beginnend in den 1960er Jahren die Reformierung des Schulsystems auf der ethischen Grundlage der Deklaration der universellen Menschenrechte aufbaute. In den 1970er und 1980er Jahren trat der internationale Aspekt in den Vordergrund, der vor allem die Anrainerstaaten der Ostsee als Nachbarn Finnlands einbezog. Im folgenden Jahrzehnt brachte der Beitritt Finnlands zur EU und die Diskussionen um „Sustainable Development“ neue Dimensionen in die Konzepte des globalen Lernens, die nach der Jahrtausendwende als „education for sustainable development, Global Education and education for active citizenship“ (S. 105) in das Curriculum mit Fächern übergreifenden Themen aufgenommen wurden. Zudem brachte die Zusammenarbeit mit GENE neue Impulse, darunter auch die Einrichtung einer Professur für Globales Lernen an der Universität Oulu.

Der Bericht zu Irland unterstreicht das Zusammenspiel von „Development Education“ und „Intercultural Education“, die beide in ihren Komponenten in einer Graphik veranschaulicht werden (S. 119 und 121). Das „DICE Project“ (Development and Intercultural Education) soll gerade im Bereich der grundständigen Lehrerbildung über curriculare Grenzen hinweg Wirkung entfalten.

Der Beitrag aus den Niederlanden widmet sich der Frage, wie globales Bewusstsein in den schulischen Kontext aufgenommen werden kann. Untersuchungen zu Bereitschaft, Interesse und Engagement von Lehrern zeigen, dass gerade die Motivation der Lehrenden für globales Bewusstsein das Nadelöhr für dessen Implementierung ist. Zudem wird die Erkenntnis herausgestellt, dass globales Bewusstsein stärker durch Lernen in informellen Kontexten als in formellen Arrangements befördert wird. Aus beiden Einsichten ergeben sich konzeptionelle Eckpunkte für die Umsetzung globalen Lernens im schulischen Rahmen.

Diesem ausführlicheren Beitrag folgt ein recht kurzer zu Schweden, der das dortige Konzept der „Global School“ darstellt, das Seminare, Material, Netzwerke und Kontakte für verschiedene Dimensionen globalen Lernens zur Verfügung stellt. Zivile Partner arbeiten mit staatlichen Stellen zusammen wie auch Aktive auf der lokalen Ebene mit Wissenschaftler. Zudem organisiert das Programm, das durch den UN-Generalsekretär eingeweiht wurde, sogenannte „Global Journeys“. 70 Reisen in Schwellen- und Entwicklungsländern wurden in diesem Rahmen in den zurückliegenden fünf Jahren durchgeführt.

In einem weiteren Teil sind Beiträge zu übergreifenden Themen zusammengestellt. Johannes Krause widmet sich der Rolle von Nichtregierungsorganisationen im Feld des globalen Lernens und benennt unter anderem deren Dilemma, einerseits ethische Ziele zu verfolgen und andererseits Lernprozesse so anzulegen, dass diese partizipatorisch und ergebnisoffen gestaltet werden. Der Autor plädiert dafür, den Begriff „Entwicklung“ zu überwinden, um vom Gedanken paternalistischer Hilfe zu einem gemeinsamen globalen Lernprozess zu gelangen.

Doug Bourn plädiert in seinem Beitrag zur Rolle der Wissenschaft für „a culture of research“, die über eine Evaluation von einzelnen Lernmaßnahmen hinausgeht. Obwohl beispielsweise durch das „Development Education Research Center“ an der Universität London, durch eine Fachzeitschrift, durch die Zusammenarbeit mit anderen Universitäten und den Aufbau eines Netzes von Promovenden zu diesem Thema zahlreiche Schritte unternommen werden, sei die fachwissenschaftliche Platzierung des Themas noch nicht ausreichend gelungen.

Der sich anschließende Artikel von Eddie O’Loughlin beschreibt den Begutachtungsprozess („Global Education Peer Review Process“), der durch den erwähnten Maastricht-Kongress von 2002 angestoßen wurde und elf europäische Länder umfasste, von denen die meisten in diesem Band mit einem Beitrag vertreten sind. Dieser Prozess hat die Etablierung nationaler Konzepte insbesondere durch die dadurch gegebene externe Begleitung und den wechselseitigen Lernprozess innerhalb von GENE sehr gefördert.

In einem letzten Teil geben fünf Beiträge einen perspektivischen Ausblick. Zwei norwegische Autoren befassen sich unter der Überschrift „Whose Reality Counts?“ mit der Frage, ob globales Lernen nicht die Perspektive der südlichen Erdhalbkugel einnehmen und die Dominanz des europäischen und amerikanischen Blickwinkels überwinden müsse. In Norwegen wurde eine Evaluation globalen Lernens bewusst durch Fachleute aus dem Süden durchgeführt und erbrachte die Forderung, aus der Geschichte zu lernen und deshalb Paternalismus und gut gemeinte Hilfe hinter sich zu lassen, um eine neue globale Realität aus dem Blickwinkel des Südens in den Mittelpunkt zu stellen.

In die gleiche Richtung votiert Vanessa Andreotti, die ihren Ansatz „Yet-to-come postcolonial possibility“ in einer ausführlichen Tabelle einem liberal-humanistischen und einem technizistisch-neoliberalen Verständnis globalen Lernens gegenüberstellt.

Ein Überblick über die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, die die Rahmenbedingungen und die Effekte globalen Lernens bei Jugendlichen, deren Eltern, bei Lehrern, in den curricularen Diskussionen, in Medien, Öffentlichkeit und anderen Feldern untersucht haben, findet sich im anschließenden Beitrag, der zugleich auch die Aspekte herausarbeitet, die in weiteren Studien untersucht werden sollten. Ein angefügtes ausführliches Verzeichnis vorliegender Studien dürfte sich als sehr nützlich erweisen. Zudem sind die Hinweise auf die Rolle der Medien und die Bedeutung der Jugendverbände für die Etablierung globalen Lernens Aspekte, die in anderen Beiträgen nicht angesprochen werden.

In den beiden abschließenden Beiträgen des Bandes formulieren die beiden Herausgeber einige zusammenfassende Gesichtspunkte. Liam Wegimont plädiert für einen Paradigmenwechsel und ein neues Modell globalen Lernens. Der Begriff

„Global Education“ habe sich bewährt und schließe als „umbrella term“ zahlreiche Aspekte ein. Er plädiert für die Einbeziehung kritischer Stimmen in die weitere konzeptionelle Diskussion und hält es für dringlich, die zugrundeliegenden theoretischen und philosophischen Fundierungen neu zu durchdenken.

Man kann den Herausgebern in ihrer abschließenden Einschätzung sicherlich zustimmen, dass die Etablierung globalen Lernens auf den verschiedenen Ebenen in den zurückliegenden Jahren eine Erfolgsgeschichte war und ist, zu deren Gelingen GENE als europäisches Netzwerk einen wichtigen Beitrag geleistet hat. So ist es nicht überraschend, dass die Herausgeber in den letzten Sätzen dieses Buches für eine Öffnung dieses Netzwerkes über Europa hinaus plädieren.

Für den interessierten Leser erfordert die Lektüre eines solchen Bandes schon einige Mühe bei der Durcharbeitung, da nicht nur die chronistische Absicht, die sehr unterschiedlichen Beiträge und die nicht leicht zu erfassende innere Aufbau des Bandes, sondern auch das Zusammenspiel überaus zahlreicher Organisationen und Akteure auf nationaler wie auf internationaler Ebene hohe Anforderungen stellen. Doch wird hier in der Tat dokumentiert, wie im Zusammenspiel von wichtigen politischen Stationen auf Weltebene – wie beispielsweise der Kodifizierung der Menschenrechte, der Rio-Konferenz 1992 und den Millennium Development Goals – mit staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren auf nationaler und europäischer Ebene Fortschritte in der Etablierung und Qualifizierung eines so wichtigen Thema wie dem Globalen Lernen im Bildungssystem gelingen und zudem dessen Begleitung durch Wissenschaft und Zivilgesellschaft verankert werden kann. Insofern dokumentiert das Buch sehr anschaulich, dass und wie in heutigen überaus komplexen Gesellschaften kollektive Prozesse im Zusammenspiel auf europäischer Ebene und darüber hinaus organisiert und erfolgreich weiter voran gebracht werden können.

Martin Affolderbach

Pütter, Benjamin (mit Dietmar Böhm): Kleine Hände – großer Profit. Kinderarbeit – Welches ungeahnte Leid sich in unserer Warenwelt verbirgt. München: Wilhelm Heyne Verlag 2017, 222 S., 12,99€.

Würden Sie Ihr Kind einer Person mitgeben, die sie nicht kennen und die ihnen von einer besseren Zukunft für ihre Kinder berichtet? Vermutlich nur, wenn sie von der Hand in den Mund leben, keine Perspektive für ihre Familie sehen und von Hoffnungslosigkeit und Ohnmacht gezeichnet sind.

„Kinderarbeit liegt vor, wenn eine Person die unter 15 Jahre alt ist, nicht zur Schule gehen darf, weil sie arbeiten muss. Wenn diese Arbeit dann auch noch gesundheitsschädigend und ausbeuterisch ist, dann sind Interventionen von außen dringend angezeigt“ (S. 109). Diese einfache Kurzformel bringt das Thema des Buches präzise auf den Punkt: es geht schlicht darum, auch heranwachsenden Menschen das Menschenrecht auf ihr Menschsein zu ermöglichen. Dass dies ein globales Thema ist, bei dem sich niemand wegducken kann, wird sehr anschaulich beschrieben.

Zu Beginn werden die Lesenden in die Konkretion einer Befreiungsaktion von Kindersklaven geworfen und mit den

Paradoxien Indiens als Land der unbegrenzten Gegensätze konfrontiert. Damit ist das Themenfeld des Buches anmoderiert; Kinderarbeit in Indien wird zunächst für die Teppichindustrie, für die Steinbruchindustrie und weitere Produktionsbereiche auch in den angrenzenden Ländern (z.B. Räucherstäbchen, Schmuck, Waffen, Seide, Feuerwerkskörper) in seiner Vielschichtigkeit und den Ausbeutungsmechanismen beschrieben. Insbesondere die konkrete Nennung von Orten in Deutschland mit indischen Natursteinen lässt einen den Atem anhalten, wenn dies mit den kurz davor und kurz danach berichteten Geschichten jener Menschen verbunden wird, die ihr Leben für die Ästhetik deutscher Städte und Friedhöfe opfern müssen. Hier wird sehr sichtbar, welche Verantwortung auf uns allen lastet, wenn wir uns dem vollzogenen Unrecht entziehen!

Neben Erfahrungen mit Siegelungen (Rugmark, GoodWeave, XertifiX) sowie Hintergründen und Ursachen werden die verschiedenen Kontexte des Themas systematisch bearbeitet. Dabei wird es mehr als deutlich, dass Siegel nur dann erfolgreich Kinderarbeit ausschließen können, wenn unabhängige und unangekündigte Kontrollen durchgeführt werden. Des Weiteren geht es um den völkerrechtlichen Status des Schutzes von Menschen im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention oder der ILO-Konvention 182 sowie klare Abgrenzungen zwischen Kinderarbeit, ausbeuterischer Kinderarbeit und Sklaverei. Dabei bezieht der Autor auch klar Position gegen umstrittene sozialillusionäre Versuche, ein Recht auf Arbeit von Kindern zu fordern, wie es stellenweise aus lateinamerikanischen Ländern bekannt ist. Er ist dabei im Einklang mit jenen, die den südasiatischen Kontext sehr genau kennen und dort versuchen, im Sinne eines universalen Menschenrechtsorientierten Kindheitsverständnisses aktiv zu sein. In diesem Sinne wird dann die eingeforderte Berücksichtigung des „soziokulturellen Hintergrundes“ (S. 112) auf die Beine gestellt; wer weiß, unter welchen menschenunwürdigen Bedingungen in Südasien produziert wird, weiß auch, dass es um Schutz geht, der für die Betroffenen kaum durch ein Recht auf Arbeit gewährleistet werden kann, sondern nur durch sehr klare Maßnahmen gegenüber ihren Ausbeutern.

Bei alledem gelingt es auch, verschiedene nach wie vor verbreitete Mythen als solche zu entlarven; denn Kinder sind wegen ihrer kleinen Hände eben nicht die besseren Teppichknüpfer/-innen und selbstverständlich arbeiten sie illegal in Steinbrüchen, obwohl behauptet wird, sie könnten die extrem schweren Pressluftschlämmer nicht halten! Sie sind vor allem jene, die sich am leichtesten ausbeuten lassen und so ihrer Kindheit und Jugend beraubt werden. Bedauerlicherweise werden Kinderarbeit, -sklaverei und Schulknechtschaft nach wie vor in verschiedenen Produktionsbereichen systematisch gezeugt. Die Beschreibungen des Autors basieren auf umfassenden – teilweise investigativen – Recherchen v.a. auf dem indischen Subkontinent. Für den christlichen Humanisten Benjamin Pütter ist es unverhandelbar, dass die Gesundheit und das Leben Heranwachsender geschützt werden müssen und dass die Ermöglichung qualitativ hochwertiger Bildung unverhandelbar ist. Zugespitzt steckt darin die Hoffnung, dass schulische Bildung der Schlüssel und Motor gesellschaftlicher Veränderung ist.

Bei alledem stellt sich die Frage, was insbesondere wir im globalen Norden tun können, damit der beschriebene

Wahnsinn endlich aufhört. Einfach keine Produkte mehr aus Kinderarbeit zu kaufen oder die Kinder nur aus den Produktionsstätten zu holen, ist erkennbar keine Lösung. Motivierend sind die Berichte über politische Aktivitäten auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene bis hin zu internationalen Initiativen wie dem Global March against Child Labour Ende der 1990er Jahre, bei denen der Autor maßgeblich beteiligt war.

Es braucht Menschen wie Benjamin Pütter, die so lange den Finger in bekannte Wunden legen, bis endlich Abhilfe geschaffen wird. Und es muss konkret werden, damit etwas passiert. Dazu regt der Autor sieben Punkte an, an denen sich kommende Aktivitäten im Bewusstsein erprobten Handelns, orientieren können und die wie eine Zusammenfassung eines lange bekannten Kampfes um Bewusstsein und Gerechtigkeit klingen: 1) Zunächst geht es um die kompromisslose Befreiung von Kindern aus Sklaverei. 2) Die Befreiten brauchen eine klare Perspektive im Sinne von Rehabilitationszentren – v.a. für jene, die vorab über hunderte Kilometer unter fadenscheinigen Begründungen aus ihren Familien verschleppt wurden. 3) An die Lebenswelt angepasste Schulbildung, die sich an den konkreten Lernbedürfnissen der Betroffenen orientiert und greifbare Zukunftsperspektiven aufzeigt. Dabei ist eine Schulbildung anzustreben, die sich an alle und damit auch an jene richtet, die potentiell die nächsten am Knüpfstuhl oder im

Steinbruch sein könnten. 4) Bei alledem braucht es – insbesondere für die Älteren – begleitende berufsbildende Elemente, um mittelfristig alternative Einkommensmöglichkeiten zu schaffen. 5) Zudem sind Bildungsarbeit und Einkommen schaffende Maßnahmen für die Eltern der Heranwachsenden nötig, die zu nachhaltigen Perspektiven in ihrer Lebenswelt beitragen. Und es braucht 6) Aufklärungsarbeit sowohl in Indien als auch in Deutschland sowie 7) Lobbyarbeit für die Geknechteten des Globus! (S. 177ff.).

Dass es dabei Menschen wie den Autor braucht, die kontinuierlich das schreiende Unrecht anprangern und konstruktive Schritte aufzeigen, ist mehr als deutlich. Im Buch gelingt es, den im Globalen Lernen bedeutenden Zusammenhang kognitiver und affektiver Zugänge mehr als angemessen zusammenzubringen. Es ist daher eine Fundgrube für all jene, die sich von einem komplexen Thema nicht nur analytisch, sondern auch emotional berühren lassen wollen! Für Menschen in Bildungsprozessen ist es ein Angebot, in konkretes Tun zu kommen und Adressat/inn/en von Bildungsprozessen mit einem Thema zu konfrontieren, das ganz nah am eigenen Leben dran ist, obwohl die Betroffenen gleichzeitig ganz weit weg leiden.

Gregor Lang-Wojtasik

Medien

Sommos iguales (red.): Eine Wanderausstellung über Sexismus unter dem Titel „Somos iguales“ (Wir sind gleich(-gestellt)) wurde vom Nicaragua e.V. konzipiert. Die Ausstellung klärt darüber auf was Sexismus ist und wo er im Alltag begegnen kann. Außerdem stellt sie verschiedene Initiativen und Bündnisse vor, die sich für eine Gleichberechtigung in der Gesellschaft einsetzen. Die Ausstellung ist für Jugendliche und Erwachsene gedacht und besteht aus zehn Wandtafeln. Bestellt kann diese unter info@informationsbuero-nicaragua.de werden. Weiterführendes Material finden Sie unter <http://www.infobuero-nicaragua.org/category/themen/genderpolitics/>.

Konzeptwerk neue Ökonomie und Fairwerk (red.): Das Methodenheft Endlich Wachstum! ZWEI bietet Materialien zum Thema sozialökologische Transformation. Damit ergänzt es das erste Heft zu diesem Thema mit drei weiteren Kapiteln. In diesen Heften wird die derzeitige Wachstumspolitik kritisch betrachtet, da mit dieser die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen nicht verändert werden kann. Unsere gewohnte Lebensweise und die kapitalistische Strukturen müssen deshalb hinterfragt werden. Das Heft liefert Material für alle, die mit Jugendlichen über 15 Jahren in einem pädagogischen Kontext arbeiten. Weiter Informationen finden Sie unter <https://www.fairbindung.org/publikationen/>

Veranstaltungen

Zukunftsfähig leben und arbeiten? (red.): Die VHS Marburg bietet vom 26.02. bis zum 02.03.2018 einen Bildungsurlaub zum Thema Nachhaltigkeit in Marburg an. Um Nachhaltigkeit auch erleben zu können werden Initiativen, die diese in Landwirtschaft und Ernährung umsetzen vor Ort besucht. Neben den Exkursionen haben die Teilnehmer die Möglichkeit in Gruppen, mit Hilfe von Filmen und Diskussionen sich dem komplexen Thema Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Anleiten wird das Seminar Dirk Posse, der das Buch Zukunftsfähige Unternehmen in einer Postwachstumsgesellschaft herausgegeben hat und Umweltökonom ist. Die Anmeldung kann unter www.vhs-marburg.de bis zum 26.01.2018 erfolgen, weitere Informationen können dort auch gefunden werden.

Der Köder muss dem Fisch schmecken (red.): Brot für die Welt bietet vom 02.02.2018 bis zum 04.02.2018 ein Seminar zur Öffentlichkeits- und Pressearbeit in Ammersbeck an. Im Seminar werden unter anderem die verschiedenen Felder der Öffentlichkeitsarbeit umrissen. Die Teilnehmer erlernen wie man planvoll und langfristig Öffentlichkeitsarbeit anlegen kann und zu guten Ergebnissen gelangt. Im Fokus einer guten PR steht natürlich immer die Zielgruppe, die angesprochen werden soll. Mit diversen Übungen soll genau auf diesen Aspekt eingegangen werden, um so das Denken aus der Perspektive der Zielgruppe zu erlernen. Für weitere Informationen können Sie Nicole Borgeest unter bildungsstelle-nord@brot-fuer-die-welt.de kontaktieren.

Sonstiges

Brot für die Welt (red.): Als einer der größten Risikofaktoren für das Erreichen der SDGs kann der Klimawandel gesehen werden. Jährlich verarmen 26 Millionen Menschen auf Grund von Klimakatastrophen. Im Zeitraum zwischen 1990 und 2016 zählt der NatCat-Service des Rückversicherers MunichRe 12.494 klimabedingte Naturkatastrophen, großteils in tropischen und Küstenregionen, insbesondere in Süd- und Südostasien, Nord- und Mittelamerika sowie in der Karibik, zu verorten. Davon sind die zehn am stärksten betroffenen Länder Entwicklungsländer. Klimaschäden können die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes über Jahre schädigen und die Kreditwürdigkeit herabsetzen. Die Anfälligkeit auf Klimakatastrophen ist abhängig von der Vulnerabilität und geographische Risikoexposition. Vulnerabilität schließt dabei z.B. Bausubstanz und Vorwarnzeiten ein. Wichtig ist es deshalb die Resilienz zu stärken; Das heißt Emissionsminderung, wirkungsvolle Klimaanpassung und verbesserter Katastrophenschutz. Außerdem wichtig wäre eine Milderung der Schäden durch Versicherungen und Sozialsysteme.

Faire KITA (red.): In Baden-Württemberg haben KITAs nun die Möglichkeit sich als Fair auszeichnen zu lassen. Schon früh können Eltern und Erzieherinnen Kinder über die Vielfalt unseres Planeten und den achtsamen Umgang mit Menschen und Natur unterrichten. Mit Kindern kann spielerisch entdeckt werden, wo denn eigentlich das eigene T-Shirt herkommt und aus was es überhaupt besteht. Das EPiZ Reutlingen beteiligt sich schon länger am Programm „Bildung trifft Entwicklung“ und bietet Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte in KITAs oder für Elterninitiativen an. Um bei diesem Projekt teilzunehmen ermöglicht EPiZ, dass Moderator/inn/en gerne zur Beratung für die Bewerbung zur fairen KITA in die jeweilige Institution kommen. Weitere Informationen finden Sie unter <http://www.epiz.de/projekte/faire-kita.html>