



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

2/2020

43. Jahrgang

Bildungsmaterialien im Schnittpunkt von NRO und Schule

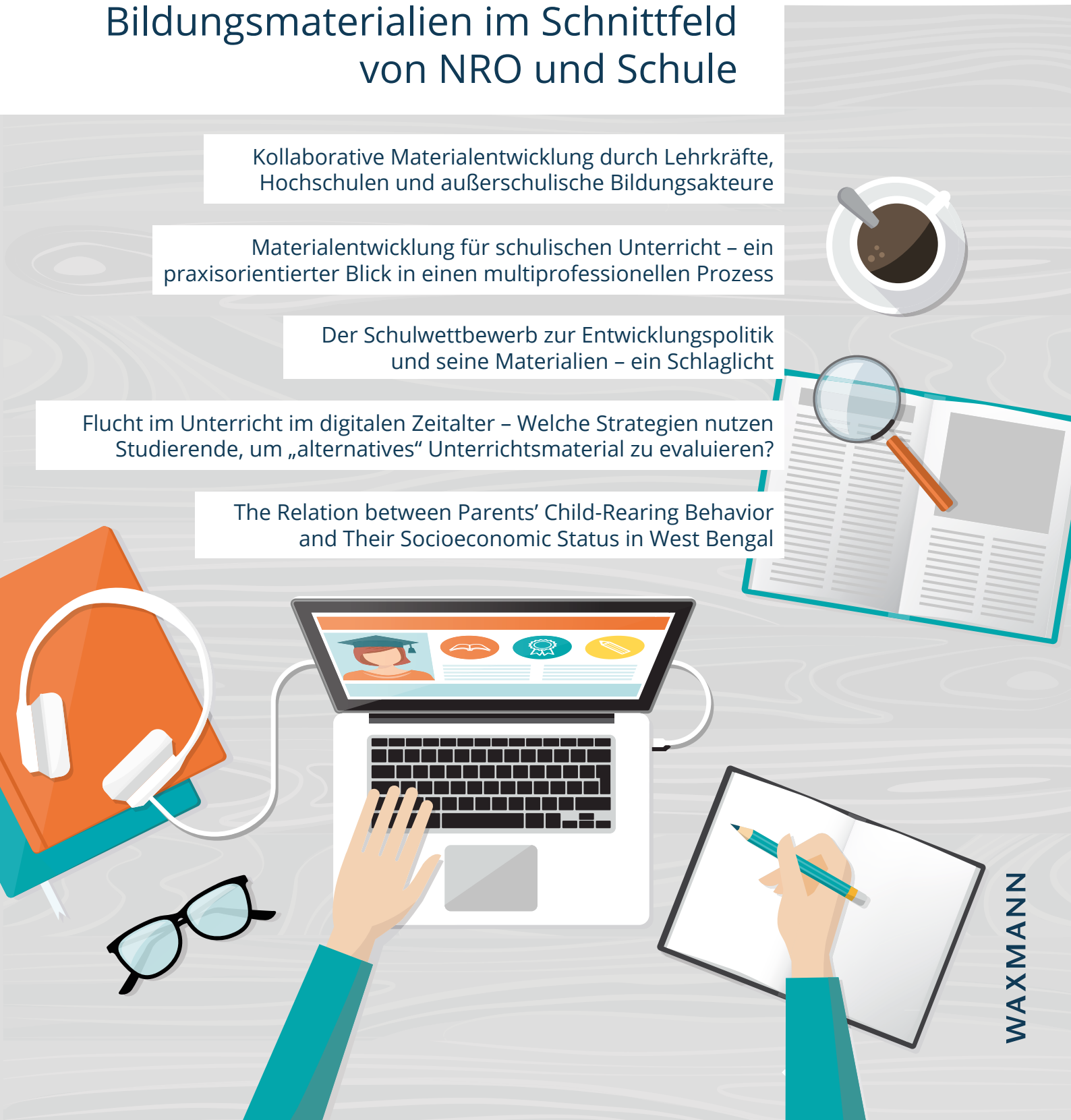
Kollaborative Materialentwicklung durch Lehrkräfte,
Hochschulen und außerschulische Bildungsakteure

Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein
praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess

Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik
und seine Materialien – ein Schlaglicht

Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter – Welche Strategien nutzen
Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren?

The Relation between Parents' Child-Rearing Behavior
and Their Socioeconomic Status in West Bengal



Schulisches Lernen zielt vermehrt auf inter- und transdisziplinäre Bezüge. Im Fokus steht dabei sowohl das fachübergreifende Lernen als auch der stärkere Einbezug außerschulischer Expert/-innen, deren Bedeutung in einzelnen Teilbereichen der Gesellschaft – so auch in der Schule – immer mehr zuzunehmen scheint. Diese Entwicklung kann im Kontext Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung schon seit längerem beobachtet werden. Hier sind NROs in unterschiedlichen Facetten als Kooperationspartner/-innen aktiv. Ein Kooperationsbezug, der in diesem Heft gezielt in den Fokus genommen werden soll, ist die Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Hier lässt sich ein großes Angebot an meist analog und digital frei verfügbaren Veröffentlichungen ausmachen, die für diese Teilbereiche insbesondere auch von NROs entwickelt und angeboten werden. Die Erstellung entwicklungspolitischer Materialien von und mit NROs und der Umgang mit diesen Materialien wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs noch wenig bearbeitet, obwohl hier eine wichtige Schnittstelle zu bestehen scheint, wie insbesondere aktuelle, komplexe Themen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens in den Unterricht einfließen (können). Schulbücher müssen – nicht zuletzt auch im Zuge einer (staatlichen) Qualitätsprüfung – gegenüber diesen Materialien einen deutlich längeren Entwicklungs- und Veröffentlichungsprozess hinter sich bringen. Insofern ist es hier schwierig, aktuelle Themen entsprechend zeitnah aufzunehmen. Alternative Bildungsmaterialien, analog oder digital, von NROs oder zusammen mit ihnen

in multiprofessionellen Teams entwickelt, können hier kompensieren und ergänzen. Sie unterliegen gegenüber Schulbüchern keinem formalen Erstellungs- und Überprüfungsprozess und können damit schneller auf den Markt gebracht werden. Diese Materialien nehmen in der Unterrichtsvorbereitung häufig eine inspirierende Rolle ein. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung wird im hier vorliegenden Heft an verschiedenen Beispielen genauer beleuchtet, wie sich die Entwicklung von Bildungsmaterialien zu entwicklungspolitischen Themen in unterschiedlichen Konstellationen vollzieht und wie sich die Moderation der mit Bildungsmaterialien verbundenen jeweiligen Anliegen über die beiden Sphären „Schule“ und „NRO“ hinweg darstellt.

So stellen *Lina Bürgener* und *Matthias Barth* eine empirische Fallstudie zur kollaborativen Entwicklung von unterrichtsbezogenem BNE-Material vor. In dieser Studie wurde ein spezifisches transdisziplinäres Setting systematisch begleitet, in dessen Rahmen Lehrkräfte, Hochschulangehörige und außerschulische Partner/-innen gemeinsam BNE-Material entwickeln. Untersucht wurde, inwiefern diese Form der Zusammenarbeit dazu beitragen kann, einen wechselseitigen Wissenstransfer zu ermöglichen und so die Integration von BNE in die Unterrichtspraxis zu unterstützen.

Katarina Roncevic und *Thomas Hoffmann* legen den Fokus auf den Erstellungsprozess von NRO-Materialien. Am Beispiel eines von Greenpeace e.V. herausgegebenen Materials zum Thema „Klimawandel“ skizzieren sie, was bei der Erstellung dieses Materials

leitende Kriterien und Ansprüche, aber auch Herausforderungen im Entwicklungsteam waren. In diesem Zusammenhang stellen sie auch Überlegungen zu der Frage an, welchen spezifischen Mehrwert von NRO angebotene Unterrichtsmaterialien gegenüber „systeminternen“ Bildungsmaterialien, wie Schulbüchern, haben können.

Wiebke Schwinger stellt in ihrem Beitrag den Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik vor. Dieser Wettbewerb zeichnet sich durch die in diesem Rahmen entwickelten und für Lehrkräfte bereit gestellten Materialien aus. Diese sollen den Lehrkräften helfen, entwicklungspolitische Themen in der Schule zu gestalten. Der Beitrag zeigt auch, welche weiteren Elemente zur Unterstützung der Umsetzung globaler Themen genutzt werden.

Zuletzt legen *Lydia Kater-Wettstädt* und *Sarah Désirée Lange* den Fokus auf eine mögliche Nutzergruppe. Sie beleuchten die Rezeption und Evaluation eines alternativen Unterrichtsmaterials zum Thema Flucht durch angehende Sachunterrichtslehrkräfte als potenzielle Nutzer/-innen des Materials. In der empirischen Rekonstruktion zeigen sich zwei unterschiedliche Umgangsformen, von denen ausgehend Anforderungen an eine reflexiv-kritische Lehrerbildung diskutiert werden.

Eine anregende Lektüre wünschen

Lydia Kater-Wettstädt &

Claudia Bergmüller-Hauptmann

Lüneburg, Weingarten im Juni, 2020

doi.org/10.31244/zep.2020.02.01

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

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

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

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

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

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

Titelbild: © elenabs / shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	Lina Bürgener/Matthias Barth Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE
	11	Katarina Roncevic/Thomas Hoffmann Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess
	18	Wiebke Schwinger Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik und seine Materialien – ein Schlaglicht
	23	Lydia Kater-Wettstädt/Sarah Désirée Lange Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter – Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren?
Themenfremder Artikel	33	Saikat Ghosh/Tobias Rausch The Relation between Parents' Child-Rearing Behavior and Their Socioeconomic Status in a Developing Country Context: A Case from West Bengal, India
Kommentar	40	Christel Adick Weltbank stoppt Subventionierung von Billigschulen – ein Kommentar aus aktuellem Anlass
	45	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Lina Bürgener & Matthias Barth

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE

Zusammenfassung

Bei der Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht fällt Lehrkräften als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine Schlüsselrolle zu, jedoch fehlt es vielfach an Angeboten, um Lehrkräfte bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Aus- und Weiterbildungsformate, in denen gezielt die Entwicklung notwendiger Kompetenzen von Lehrkräften verfolgt wird, rücken in diesem Zusammenhang vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Einen vielversprechenden Ansatz bieten langfristig angelegte Partnerschaften zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsorten, in denen gemeinsam und lösungsorientiert an spezifischen nachhaltigkeitsrelevanten Frage- und Problemstellungen im Kontext Schule und Unterricht gearbeitet wird. Inwiefern diese Form der Zusammenarbeit dazu beitragen kann, einen wechselseitigen Wissenstransfer zu ermöglichen und so die Integration von BNE in die Unterrichtspraxis zu unterstützen, wird anhand der folgenden Fallstudie dargestellt. Hierfür wurde ein spezifisches transdisziplinäres Setting untersucht, in dessen Rahmen schulische und außerschulische Partnerinnen und Partner gemeinsam mit Forschenden Material unter der Perspektive BNE entwickeln.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Community of Practice, Lehrkräftebildung*

Abstract

Teachers play a key role as multipliers when it comes to integrating Education for Sustainable Development into schools. What is often lacking, however, is adequate support structures. In this context, initial and in-service training formats, which focus specifically on developing the necessary competencies of teachers, have become an increasing interest of scientific research and development work. One promising approach is long-term partnerships between schools and extracurricular venues, in which joint, solution-oriented collaboration on specific sustainability-related questions and problems in the context of school and teaching is fostered. The following case study illus-

trates to what extent this form of collaboration can contribute to a mutual transfer of knowledge and thus support the integration of ESD into teaching practice. For this purpose, a specific transdisciplinary setting was analyzed in which teachers and extracurricular partners develop material together with researchers under the perspective of ESD.

Keywords: *education for sustainable development, community of practice, teacher education*

Einleitung

Mit der Agenda 2030 verabschiedete die UN 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals), von denen eines explizit den Bildungssektor adressiert (Ziel 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernen für alle fördern“) (DESA, 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als innovatives Bildungskonzept ermöglicht und unterstützt die Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzen zum Umgang mit Nachhaltigkeitsherausforderungen wie Klimawandel, Migration oder Gerechtigkeit (Bormann, 2013). Für das Erreichen einer nachhaltigen Entwicklung wird Bildung somit Ziel und Schlüssel zugleich. Doch obwohl die Notwendigkeit der Implementation von BNE in die schulische Praxis vielfach explizit formuliert wird und politische Forderungen und Maßgaben bestehen (u.a. UNESCO, 2014; KMK, 2017; Niedersächsisches Kultusministerium, 2017), ist BNE bis heute nicht strukturell und flächendeckend in Schule und Unterricht integriert (Brock, 2018). Lehrkräfte, denen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine wichtige Schlüsselrolle bei der Integration von BNE zufällt (UNESCO, 2014), beklagen häufig mangelnde Unterstützung bei der Herausforderung, Innovationen wie BNE umzusetzen (Gräsel, 2011). Die Befähigung von Lehrkräften, Unterricht aktiv unter BNE-Perspektive durch ein Set an dafür notwendigen Kompetenzen zu gestalten, gewinnt in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung (Barth, 2015). In den Fokus wissenschaftlicher Forschungs- und Ent-

wicklungsarbeiten rücken damit Aus- und Weiterbildungsformate, in denen Lehrkräfte gezielt die Möglichkeit erhalten, entsprechende Kompetenzen zu erwerben (u.a. Brandt et al., 2019; Künzli David, 2007; Redman et al., 2018). Kooperationskompetenz, zu der auch die Fähigkeit zur Kooperation mit externen Partnern zählt, ist laut einer Studie von Hellberg-Rode & Schrüfer (2016) eine der elementaren Kompetenzen für eine erfolgreiche Umsetzung von BNE im schulischen Unterricht. Die Öffnung von Schule gegenüber Kooperationen mit außerschulischen Partnern birgt vor diesem Hintergrund großes Potenzial für die Implementation von BNE, da außerschulische Bildungsorte neben einem weitreichenden Repertoire an Bildungsangeboten für Schulen vielfach über ein vertieftes Konzeptwissen zu BNE verfügen (Reinke & Hemmer, 2017). Gezielt langfristig angelegte Partnerschaften, die über das häufig übliche Maß an reiner „Buchung“ der außerschulischen Angebote hinausgehen, und in denen gemeinsam und lösungsorientiert an spezifischen nachhaltigkeitsrelevanten Frage- und Problemstellungen im Kontext Schule und Unterricht gearbeitet wird, können einen Wissenstransfer in beide Richtungen ermöglichen und somit die strukturelle Verankerung von BNE vorantreiben.

Theoretischer Hintergrund

Rund die Hälfte der Projekte und Maßnahmen, die im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2005 bis 2015 offiziell ausgezeichnet wurden, entfällt auf den Bildungsbereich der außerschulischen Bildung und Weiterbildung (DUK, 2015). Der Einbezug außerschulischer Bildungsangebote in den regulären schulischen Unterricht schafft Gestaltungsräume, in denen Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragestellungen und der Aufbau notwendiger Kompetenzen für die aktive Gestaltung nachhaltiger Entwicklungsprozesse ohne Leistungsanforderungen ermöglicht wird (Stoltenberg, 2013). Schulen und Lehrpersonen nehmen das umfangreiche Angebot außerschulischer Bildungsorte vielfach in Anspruch, da dieses gemeinhin als Erweiterung des schulischen Bildungsauftrags angesehen wird (Groß, 2011). Der Erfolg außerschulischen Lernens hängt dabei nach Thomas (2009) entscheidend von der Vor- und Nachbereitung der außerschulischen Lernerfahrung im Unterricht ab, jedoch zeigen Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, dass dies bisher zu selten gelingt (u.a. Klaes, 2008a; Anderson & Zhang, 2003). Als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration von außerschulischen Bildungsangeboten in die schulische Unterrichtspraxis gelten laut Klaes (2008b) gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Bedarfe, Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie ein gezielter Austausch des jeweiligen Professionswissens über die Grenzen der Institutionen hinweg. Eine zielgerichtete Kollaboration, die institutionenübergreifendes wechselseitiges Lernen mit- und voneinander ermöglicht und die Integration der vielfältigen Wissensbestände fördert, erscheint somit als notwendige Voraussetzung für eine umfassende Implementierung von BNE in das deutsche Bildungssystem und wird von BNE-erfahrenen Lehrkräften als erforderlich für eine erfolgreiche Umsetzung von BNE im Unterricht angesehen (Hellberg-Rode & Schrüfer, 2016).

Transdisziplinäre Forschung, die in der Nachhaltigkeitswissenschaft Tradition hat, ermöglicht eine gemeinsame Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen und wissenschaftlicher Fragestellungen durch relevante Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis (Rieckmann, 2015) und bietet hierdurch vielfältige Anknüpfungspunkte, um Raum für ein solches institutionenübergreifendes wechselseitiges Lernen zu schaffen. Durch die Integration unterschiedlicher Wissensbestände können gemeinsame Problemlösungen entwickelt werden und zugleich Erkenntnisse von wissenschaftlicher Relevanz gewonnen werden (Lang et al., 2012). Anknüpfungspunkte für die konkrete Gestaltung innovativer Orte für transdisziplinäre Zusammenarbeit und die Ermöglichung wechselseitiger Lernprozesse bietet das Konzept der *Communities of Practice* (CoP), die nach Lave and Wenger (1991) Gemeinschaften sind, deren Mitglieder bestimmte Ziele teilen und Interessen verfolgen, um gemeinsam Wissen zu generieren und sich sowohl persönlich als auch professionell weiterzuentwickeln. CoPs leben von der grundsätzlich freiwilligen Teilnahme ihrer Mitglieder, Form und Grad der Teilhabe sind dabei jederzeit dynamisch und nicht von außen plan- oder gar steuerbar (Bliss et al., 2006). Die Mitglieder organisieren sich selbst und stehen über einen längeren Zeitraum hinweg in stetiger Interaktion miteinander (Wenger et al., 2002; Zboralski, 2007). Somit schaffen sie Räume, um nützliches Wissen für die Organisationen zu entwickeln, erhalten und zu teilen, denen die Mitglieder zugehörig sind (Agrifoglio, 2015). Eine präzisere Beschreibung der CoP schaffen Wenger et al. (2002) mit der Definition der drei Merkmale (1) *Domain*, (2) *Community* und (3) *Practice* als zentrale Voraussetzungen einer CoP. Das Merkmal *Domain* steht für den Wissensbereich, um den herum sich eine Gruppe bildet und definiert bestimmte Themen, mit denen die Mitglieder sich auseinandersetzen wollen. Sie ist Ausgangspunkt für die Fragestellungen und unterstützt den gemeinsamen Lernprozess durch das Schaffen einer gemeinsamen Identität und Zugehörigkeit, die weniger durch eine geteilte Aufgabe als vielmehr durch den Wissensbereich entsteht, der gemeinsam entwickelt werden soll (Agrifoglio, 2015; Wenger et al., 2002; Wenger, 2004). Das Merkmal *Community* steht für die sozialen Strukturen, die das Lernen durch Interaktion und die Beziehungen der CoP-Mitglieder untereinander fördern, da die Zusammenarbeit auf den zwischenmenschlichen Beziehungen fußt (Agrifoglio, 2015). Soziale Beziehungen begünstigen wechselseitiges Lernen, indem Diskussionen im Rahmen der *Domain* und die Entwicklung von Ideen ermöglicht werden und Engagement gefördert wird (ebd.). Regelmäßige Treffen und die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses der gemeinsamen *Domain* sind hierfür eine zentrale Voraussetzung (Wenger et al., 2002). Das dritte Merkmal *Practice* beschreibt die tatsächliche Praxis der CoP und bezieht sich auf das spezifische Wissen ihrer Mitglieder, das diese einbringen, gemeinsam entwickeln und untereinander teilen (Agrifoglio, 2015), um in ihrer *Domain* erfolgreich zu sein (Wenger et al., 2002). Die Entwicklung eines geteilten Repertoires an Ressourcen wie z.B. gemeinsame Routinen, Sichtweisen oder Vokabular unterstützt dabei die Wissensgenese (ebd.).

Inwiefern die Arbeit in CoPs zu Nachhaltigkeitsherausforderungen tatsächlich dazu beitragen kann, schulische und außerschulische Bildung enger miteinander zu verknüpfen und

wechselseitige Lernprozesse zu initiieren, die die Integration von BNE in die Unterrichtspraxis unterstützen, wird anhand der folgenden Fallstudie dargestellt. Hierfür wird zunächst ein Beispiel eines spezifischen transdisziplinären Settings beschrieben und anschließend anhand eines konkreten Projekts zur kollaborativen Entwicklung von Material ausgeführt, wie Lernen in diesem Rahmen stattgefunden hat. Das empirische Design beschreibt anschließend die Gewinnung qualitativer Daten zur Beantwortung der Frage nach wechselseitigen Lernprozessen im Rahmen der Zusammenarbeit rund um die Materialentwicklung sowie möglichen Unterstützungsfaktoren. Die Ergebnisse werden anhand einiger Schlaglichter skizziert und abschließend diskutiert.

Fallstudie „Kollaborative Materialentwicklung im Entwicklungsteam Sachunterricht“

Das Setting: Entwicklungsteam Sachunterricht

Zur Ermöglichung von Räumen transdisziplinärer Zusammenarbeit wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „ZZL-Netzwerk“¹ an der Leuphana Universität Lüneburg das sog. *Entwicklungsteam Sachunterricht* gegründet, in dem Forschende der Leuphana mit Sachunterrichtslehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern außerschulischer Bildungsorte zusammenarbeiten. Innerhalb des Entwicklungsteams (ET) werden Fragestellungen zu Herausforderungen schulischer Praxis in Zusammenhang mit BNE institutionen- und phasenübergreifend generiert und aus gemeinsam identifizierten konkreten Bedarfen der Praxispartnerinnen und -partner werden spezifische Aufgabenstellungen abgeleitet. Diese werden einerseits in studentischen Projektseminaren sowie andererseits im ET selbst bearbeitet. Die dadurch generierten Outputs in Form von innovativen Konzepten und Unterrichtsmaterialien können nach einer anschließenden Erprobungsphase durch die Praktikerinnen und Praktiker des ETs an den beteiligten Schulen und zum Teil an den außerschulischen Bildungsorten eingesetzt werden und sollen somit Verstetigung in der Praxis finden (s. Abb. 1).

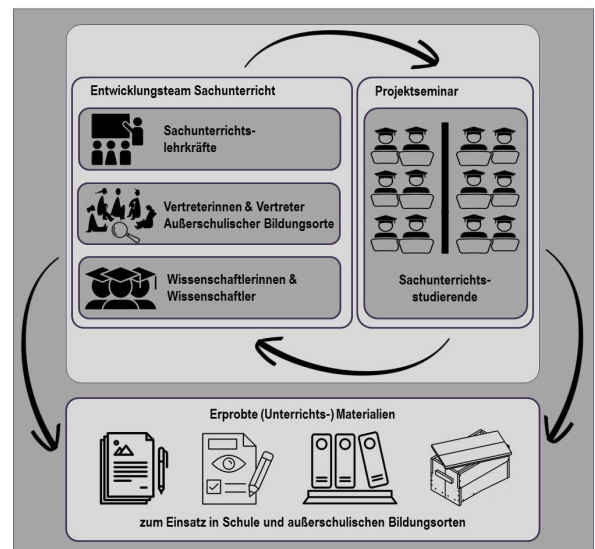


Abb. 1: Transdisziplinäres Entwicklungsteam Sachunterricht, Quelle: eigene Darstellung mit Icons von thenounproject.com

Begleitforschung: Empirisches Design

Den Ausgangspunkt der Kooperation im ET bildet die gemeinsame (1) Identifikation schulpraktischer Herausforderungen und Problemstellungen (s. Abbildung 2), der die (2) Reflexion und Analyse der eigenen Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung der eingesetzten Materialien zu Grunde liegt. Im dritten Schritt werden (3) spezifische Bedarfe identifiziert und daraus konkrete Aufgabenstellungen formuliert. Die Aufgabenstellungen fokussieren die Entwicklung praxisfähiger Outputs in Form von Konzepten und Unterrichtsmaterialien unter der Perspektive BNE, die jeweils (4.1) im ET selbst oder (4.2b) im Seminar von Sachunterrichtsstudierenden des 4. Semesters im Bachelorstudiengang Lehren und Lernen erarbeitet werden (Bürgener & Barth, 2018). Die Bearbeitung im ET (4.1) erfolgt unter Einbezug der Expertise aller Beteiligten. Nach der ersten Fertigstellung des Materials (durch die Studierenden

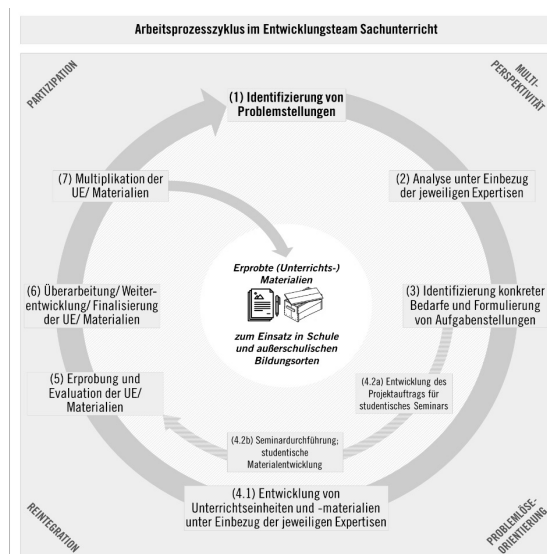


Abb. 2: Arbeitsprozesszyklus, Materialentwicklung im Entwicklungsteam Sachunterricht, Quelle: orientiert an Waschewski & Weinhold (2020)

bzw. das ET) wird dieses von den Praktikerinnen und Praktikern im eigenen Unterricht (5) erprobt und anschließend gemeinsam evaluiert. Auf die abschließende (6) Überarbeitung oder ggf. Weiterentwicklung und Finalisierung folgt die (7) Multiplikation des Materials in die beteiligten Schulen und außerschulischen Bildungsorte sowie das Studierendenseminar. Nach erfolgreichem Abschluss eines Projekts beginnt der Arbeitsprozess von vorn.

Die einzelnen Phasen sind dabei nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen und gehen teilweise dynamisch ineinander über. Der gesamte Arbeitsprozess im ET ist charakterisiert durch *Problemlöseorientierung*, *Multiperspektivität*, *Partizipation* sowie *(Re-)Integration* und orientiert sich damit an den vier Gestaltungsprinzipien transdisziplinärer Forschungs- und Entwicklungsarbeit (Straub & Dollreder, 2019). Die Forschenden gestalten punktuell bedarfsorientierte Professionalisierungsangebote in Form von Kurzinputs oder spezifisch aufbereiteten Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen. Zudem werden die Entwicklungsteammitglieder selbst zu Forschungsobjekten, die mittels qualitativer Forschungsmethoden Einblicke in ihre Lernprozesse geben und somit wissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich der Expertiseentwicklung in Hinblick auf BNE liefern.

Das hier vorgestellte Fallbeispiel fokussiert auf das erste kollaborative Entwicklungsprojekt, das im ET Sachunterricht durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die kollaborative Materialentwicklung zum Thema *Umgang mit Ressourcen am Beispiel Papier* durch das ET, eine parallele Bearbeitung derselben Aufgabenstellung im studentischen Seminar fand nicht statt. Die thematische Schwerpunktsetzung wurde von allen Beteiligten als besonders relevant angesehen, da eine Legitimation des Themas durch das Curriculum gegeben war, bestehende Materialien jedoch überwiegend als wenig anschlussfähig an den eigenen Unterricht oder unzureichend insbesondere unter der Perspektive BNE angesehen wurden.

Für die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit an den verschiedenen Schulen und in unterschiedlichen Klassenstufen wurde als gemeinsame Herausforderung die Aufgabe for-

muliert, ein generisches Modell einer in sich geschlossenen Unterrichtseinheit zum Thema *Umgang mit Ressourcen am Beispiel Papier* jeweils für die Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 zu konzipieren und dieses anschließend in den einzelnen Schulen zu erproben und zu evaluieren (s. Abb. 3 für die einzelnen Schritte des Materialentwicklungsprozesses).

Das Projekt: Kollaborative Materialentwicklung

Die Begleitforschung fokussiert auf die im Fallbeispiel beschriebene transdisziplinäre Kollaboration und deren mögliches Potenzial als Treiber für wechselseitigen Lernprozess im Kontext einer BNE:

- Inwiefern findet wechselseitiges Lernen zu BNE im Sinne einer CoP statt?
- Durch welche Faktoren werden die wechselseitigen Lernprozesse unterstützt?

Zu diesem Zweck wurden unterschiedliche qualitative Daten über den gesamten Entwicklungszeitraum vom Auftakttreffen im Dezember 2016 bis zur Erprobung der Einheit im April 2018 erhoben (s. Tabelle 1). Bei allen Treffen des ETs wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, Protokolle der Treffen angefertigt sowie Feldnotizen erstellt. Etwa zur Hälfte des Entwicklungsprozesses wurden leitfadengestützte Interviews mit vier der beteiligten Lehrkräfte sowie der Angehörigen des außerschulischen Bildungsortes geführt. Mit der fünften Lehrkraft wurde nach der Erprobung des Materials ein weiteres leitfadengestütztes Interview geführt.

Nach dem Abschluss der Entwicklungsarbeiten und vor der Pilotierung des Materials wurde zudem in einer Sitzung ein Audiomitschnitt angefertigt, in der die bisherige Zusammenarbeit gemeinsam mit allen Beteiligten reflektiert wurde. Die Interviews und der Audiomitschnitt wurden transkribiert und das gesamte schriftliche Material basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet und in mehreren Feedback-Schleifen überarbeitet sowie deren Reliabilität überprüft.

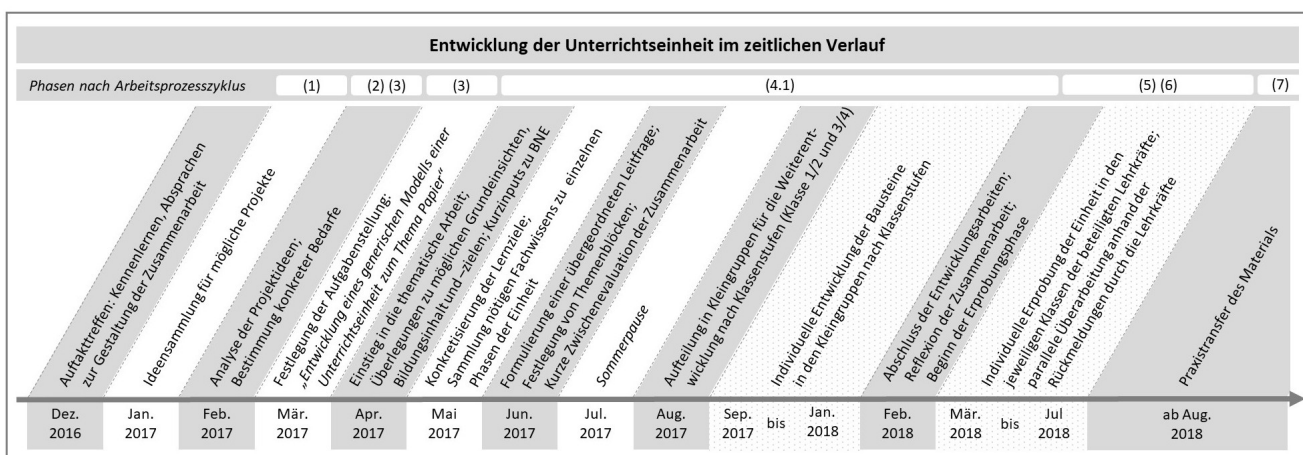


Abb. 3: Entwicklungsprozess der Unterrichtseinheit im zeitlichen Verlauf, Quelle: eigene Darstellung

Leitfadengestützte Interviews	Reflexion der bisherigen Zusammenarbeit, Fokus auf wechselseitiges Lernen zu BNE N=5 im Juni 2017 (etwa zur Halbzeit des Entwicklungsprozesses); N=1 im April 2018 (nach erstmaliger Erprobung des Materials) 28-56 min.
Audiomittschnitt des Entwicklungsteamtreffen	Gemeinsame Reflexion der Zusammenarbeit N=1 (Teilnehmende: n=7) im Februar 2018 (nach Entwicklung und vor Erprobung des Materials) 120 min.
Teilnehmende Beobachtung in den Entwicklungsteam-treffen	Schritte der kollaborativen Materialentwicklung N=11 Protokolle plus Feldnotizen (über den gesamten Verlauf des Entwicklungsprozesses von Dezember 2016 bis Februar 2018)

Tab. 1: Datenerhebungen während des Entwicklungsprozesses, Quelle: eigene Darstellung

Über den gesamten Verlauf des Entwicklungsprozesses von etwa eineinhalb Jahren waren neben zwei Forschenden kontinuierlich fünf Sachunterrichtslehrkräfte von vier verschiedenen Grundschulen aus Stadt und Landkreis Lüneburg sowie eine Angehörige eines außerschulischen Bildungsortes aus Lüneburg beteiligt. Weitere Mitglieder schieden im Verlauf des Prozesses aus oder kamen später dazu und sind daher nicht Teil dieser Studie.

Einblicke in die Ergebnisse

Qualität der Zusammenarbeit

Die Mitglieder des ETs eint zunächst das übergeordnete Interesse an der Frage, wie Unterricht konkret unter der Perspektive BNE gestaltet werden kann. Sie teilen eine große Offenheit gegenüber Perspektiven und Sichtweisen anderer und sind daran interessiert, die eigene Praxis durch einen disziplinen- und institutionenübergreifenden Austausch weiterzuentwickeln. Äußere Rahmenbedingungen wie z.B. die Regelmäßigkeit der Treffen, deren Vorstrukturierung durch die Forschenden, Ergebnisprotokolle nach jedem Treffen, konkrete Absprachen und transparente Zielvereinbarungen bewerten die Teilnehmenden als Unterstützungsfaktoren für die Zusammenarbeit: „Also die Vorstrukturierung und generell der Ablauf, den finde ich ganz gut. Auch dass es Hinterher das Protokoll gibt zeitnah und sehr ausführlich, so mit den ganzen Anhängen, das finde ich total gut.“ (IET_102).

Die bereits von Beginn an hohe Motivation der ET-Mitglieder wird zum Einstieg in die Projektarbeit durch den kollaborativen Aushandlungsprozess zur möglichen Schwerpunktsetzung des Projekts weiter gesteigert. Die Identifizierung konkreter Bedarfe der einzelnen Beteiligten und die gemeinsame Zuspitzung auf die Entwicklung der Unterrichtseinheit zum Thema Papier unter BNE-Perspektive, die anschlussfähig für alle Beteiligten ist, schafft eine persönliche Involviertheit mit hoher Relevanz für die eigene Praxis: „Und

jetzt ist halt die Aufgabenstellung auch so ein bisschen so, dass jeder auch sein eigenes immer im Hinterkopf hat und mitreflektiert. Deswegen glaube ich, werden alle auch so ein bisschen stärker aktiviert.“ (IET_101). Die Verlässlichkeit bei der Teilnahme an den Treffen und in Hinblick auf Absprachen sowie das Engagement und die aktive Beteiligung aller Mitglieder an Diskussionen rund um den Anlass der Zusammenarbeit ermöglichen den Aufbau persönlicher Beziehungen unter den Teilnehmenden und fördern die Bildung eines Vertrauensverhältnisses: „Also ich bin jemand der sehr straight arbeite, gerne und auch klare Absprachen hat. Und das finde ich, läuft total gut. Es wird ganz klar gesagt, dann und dann Termin und ich schicke Protokoll oder ich hänge die und die Sachen an. Und das ist verlässlich. Und das ist was, womit ich sehr gerne arbeite. Mit verlässlichen Partnern. Und das finde ich, klappt total gut.“ (IET_103). Gegenseitige Wertschätzung, die Begegnung auf Augenhöhe und die Reflexion der eigenen Kompetenzen, die in den Entwicklungsprozess eingebracht werden können, führen zu einer konstruktiven und produktiven Arbeitsatmosphäre. „Ich fahr immer total gerne da hin. Ich finde es ist ein total wertschätzender, netter Umgang miteinander. [...] Also ich habe das Gefühl, das ist immer sachlich. Also, dass jede Meinung auf jeden Fall akzeptiert ist.“ (IET_106).

Methodisch-didaktisch fokussierter Austausch

Der intensive fachliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und die dadurch gewonnenen Einblicke in die Herangehensweisen, Erfahrungen und Zugänge anderer führen zu einer Perspektiven- und Wissenserweiterung in Bezug auf die Umsetzungsmöglichkeiten von BNE im eigenen Unterricht. Außerschulische Partner bekommen durch die gemeinsame Unterrichtsplanung und den dadurch ermöglichten intensiven Austausch vertiefte Einblicke in didaktisch-methodische Zugänge, die sie im normalen Arbeitsalltag nicht erhalten. „Also, ich kriege jetzt da schon noch mal mehr mit, wie die Themen eingeführt werden, wie man die Schüler beteiligt. Also zu diesem intensiven Austausch komme ich sonst gar nicht.“ (IET_101).

Das über die kollaborative Materialentwicklung eingebrachte Fachwissen und die stark handlungsorientierte Herangehensweise des beteiligten außerschulischen Bildungsortes liefern vielfältige Inspirationen und Anregungen für die Praxis der Lehrkräfte. „So dieses ganz Handlungsorientierte. Wir machen ein Spiel dazu, [...], da fehlt mir manchmal die Kreativität. Und das hat mich sehr befruchtet, wo ich dachte, ja echt noch mehr spielerisch gucken.“ (IET_106).

Auch weiterführendes Hintergrundwissen zu den Angeboten des außerschulischen Bildungsortes, das die Lehrkräfte durch den engen Austausch erhalten, eröffnet zusätzliches Potenzial für dessen Einsatz und es entwickelt sich ein Vertrauensverhältnis, von dem beide Seiten durch die Anbahnung bzw. Intensivierung langfristiger Kooperationen profitieren: „Und da ist es auch noch mal echt, finde ich, so ein Bonusfaktor, weil wir sonst dann in dem Beratungsgesprächen, also wir können praktisch auf das aufbauen, was im Entwicklungsteam schon passiert ist.“ (IET_101). Die Setzung wissenschaftlicher Impulse durch die Forschenden stärkt zum einen die theoretische Fundierung des Materials, zum anderen führt die intensive Auseinandersetzung mit Literatur und Konzepten beruhend auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem Wissenszuwachs in Bezug auf die Möglichkeiten der Integration von BNE in den Unter-

richt seitens der Praktikerinnen und Praktiker und eröffnet ihnen neue Zugänge und Anschlussmöglichkeiten. „[...]so Material, wie diese Querblicke². [...] Ich fand immer diesen didaktischen Kommentar total gut dazu. [...] Dass es nämlich doch auch wirklich gar nicht so groß immer sein muss“ (IET_106).

Inhaltliche Auseinandersetzungen zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung finden zwar statt, eine dadurch erzeugte Perspektivenerweiterung wird von den ET-Mitgliedern jedoch nur sehr vereinzelt hervorgehoben: „Also ich fand halt, als er [außerschulischer Praxispartner] mit so einer ganz neuen Perspektive, da [...] wollte er eigentlich nicht, dass der Papierverbrauch dann so verteufelt wird und die ganze Wirtschaft, die da dran hängt sozusagen, weil er aus der Forstwirtschaft kommt. Und das war für mich so ein Aspekt, den ich jetzt als gar nicht so wichtig, sag ich jetzt mal ganz ehrlich, erachtet hab. [...] und dass man natürlich auch sagen muss, ja, es kann auch eher Landwirtschaft, Forstwirtschaft in diesem Fall, kann ja eben auch nachhaltig betrieben werden. [...]“ (IET_105). Insgesamt ist festzuhalten, dass für die Praktikerinnen und Praktiker der Austausch und die Wissenserweiterung in Bezug auf methodisch-didaktische Fragen und Herausforderungen als besonders gewinnbringender Faktor der Zusammenarbeit angesehen wird.

Potenzial für den Praxistransfer von BNE

Die gemeinsame Entwicklungsarbeit in Verbindung mit der Auseinandersetzung über Möglichkeiten der praktischen Implementierung erzeugt einerseits ein vertieftes konzeptionelles Verständnis von BNE seitens der Lehrkräfte und führt andererseits zu einer Steigerung der Motivation, die erarbeiteten und kennengelernten Konzepte, Herangehensweisen und Zugänge (auch längerfristig) in den eigenen Unterricht integrieren. „Dass man das versucht in mehrere Unterrichtseinheiten immer wieder rein zu bringen. Damit die Kinder da auch nicht so auf einmal mit konfrontiert sind, sondern regelmäßig immer wieder diese Fragen sich stellen, wo wollen wir eigentlich hin?“ (IET_104).

Die Diffusion des erarbeiteten Materials sowie des durch die Entwicklungsarbeit erzeugten Wissens in die Schulen gestaltet sich hingegen insgesamt schwierig und ist stark abhängig von der Offenheit des Kollegiums und der Schulleitung. Während einige ET-Mitglieder beispielsweise auf Dienstbesprechungen über Arbeit und Ergebnisse des ETs berichten, findet an anderen Schulen keinerlei Austausch statt. Es zeigt sich, dass vereinzelt über ET-Mitglieder, die Funktionsstellen innehaben (z.B. Fachkonferenzleitung) eine direkte Verankerung von BNE bspw. bei der Neugestaltung von Arbeitsplänen möglich werden kann: „Ein neuer Arbeitsplan ist ja auf Kompetenzen aufgebaut in erster Linie. Und vielleicht, also da sind wir gerade dabei, das zu schreiben und versuchen das auch zu berücksichtigen. Vielleicht kann man das da jetzt irgendwie dann besser berücksichtigen, noch weiter berücksichtigen“ (IET_105). Die Weitergabe des erarbeiteten Materials findet hingegen überwiegend im persönlichen Kontakt mit engen Kolleginnen und Kollegen, weniger gezielt in das gesamte Kollegium statt. Über die Beratung und Fortbildung von Lehrkräften ergibt sich jedoch zusätzlich ein indirektes Transferpotential über den außerschulischen Partner: „[...] also das, was ich jetzt auch von den Lehrerinnen mitnehme, was ich aus den Querblicken mitnehme, das wird auf jeden Fall in die Beratungen einfließen an den Schulen.“ (IET_101)

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass ein wechselseitiges von- und miteinander Lernen zu BNE im vorgestellten Setting ermöglicht wird und Professionalisierungsprozesse sowohl seitens der Lehrkräfte als auch des außerschulischen Akteurs insbesondere auf didaktisch-methodischer Ebene angestoßen werden. Die Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen wirkt unterstützend auf die wechselseitigen Lernprozesse und auch die sich entwickelnde Qualität der Beziehungen zeigt sich in diesem Zusammenhang fördernd für die Ermöglichung der Professionalisierungsprozesse. Dadurch eröffnet diese Form der Zusammenarbeit die Möglichkeit einer engeren Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Bildung. Ein Transfer von BNE in die schulische Praxis wird durch diesen Ansatz sowohl direkt (über die involvierten Lehrkräfte) als auch indirekt (über den außerschulischen Partner) ermöglicht, die Ergebnisse bestätigen jedoch die Annahme, dass dies insbesondere abhängig von Motivation und Engagement der Lehrkräfte (Trempler et al., 2013) und der Haltung von Kollegien und Schulleitungen ist (Stoltenberg, 2014). Es erscheint daher sinnvoll, gezielt Lehrkräfte auf Funktionsstellen und Schulleitungen mit in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen und die Bildung von Tandems durch die Integration weiterer interessierter Lehrkräfte der beteiligten Schulen zu forcieren, um einen größeren Rückhalt in kritischen oder ablehnenden Kollegien zu erreichen.

Bereits durch die Freiwilligkeit der Teilnahme gilt für die Zusammenarbeit im ET eine positive „Vorauswahl“, indem sich auch hier die schon zuvor engagierten Praktikerinnen und Praktiker einbringen, die sich durch ein intrinsisch motiviertes Interesse an der Auseinandersetzung mit BNE-relevanten Fragestellungen und eine hohe Innovationsbereitschaft auszeichnen. Auch daran wird die Bedeutsamkeit der Motivation und des Engagements von Lehrkräften für den Transfer von BNE in die Praxis deutlich (u.a. Vare 2018; Bertschy et al., 2013; Trempler et al., 2013). Die Gestaltung von ansprechendem, inhaltlich überzeugendem und für verschiedene Lerngruppen anschlussfähigem Material könnte eine Möglichkeit sein, auch diejenigen Lehrkräfte zu erreichen, die BNE nach wie vor als Zusatzaufgabe sehen. Eine zusätzliche Steigerung der Reichweite und ein erhöhter Transfer in die Praxis ließe sich über die Veröffentlichung des Materials (z.B. über Open Educational Resources) erreichen und ist im Rahmen einer durch die Hochschule herausgegebenen Materialreihe geplant.

Es bleibt festzuhalten, dass der Transfer von BNE in Schule und Unterricht über den Weg der kollaborativen Materialentwicklung insbesondere abhängig von Motivation, Engagement und Veränderungswille der Praktikerinnen und Praktiker ist sowie einer intensiven Begleitung durch die Forschenden sowohl einerseits in Hinblick auf Schaffung der Rahmenbedingungen und der Setzung wissenschaftlicher Impulse sowie andererseits der kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitforschung bedarf. Die Fallstudie kann an dieser Stelle erste Hinweise für das Transferpotential des beschriebenen Settings liefern, inwiefern tatsächlich eine langfristige Wirkung auf die schulische Praxis ermöglicht wird, bleibt Anknüpfungspunkt für weitere Forschung.

Anmerkungen

- 1 Gefördert durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBWF, 1. Förderphase von 2016–2019.
- 2 Die Lehrmittelreihe „Querblicke“ basiert auf einem Verständnis von BNE als Vermittlung von spezifischen Kompetenzen nach Künzli and Bertschy (2008). Vgl hierzu auch <https://www.querblicke.ch>

Literatur

- Agrifoglio, R. (2015). *Knowledge preservation through community of practice: Theoretical issues and empirical evidence*. SpringerBriefs in information systems. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-22234-9>
- Anderson, D. & Zhang, Z. (2003). Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6–11.
- Barth, M. (2015). *Implementing sustainability in higher education: Learning in an age of transformation*. Routledge studies in sustainable development. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488355>
- Bertschy, F., Künzli David, C. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), S. 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>
- Bliss, F. R., Johanning, A., & Schicke, H. (2006). *Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung*. o.O.: O.V.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Research. Soziale Innovation und Nachhaltigkeit: Perspektiven sozialen Wandels* (Vol. 25, S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1_14
- Brandt, J.-O., Bürgener, L., Barth, M., & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 630–653. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0183>
- Brock, A. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In A. Brock, G. d. Haan, N. Eitzkorn, & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE. Wegmarken zur Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 67–115). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddz7n.8>
- Bürgener, L. & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821–826. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>
- DESA (2015). *Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World*. Zugriff am 15.06.2020 <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- DUK (2015). *UN-Dekade mit Wirkung: 10 Jahre „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland*. Bonn: o.V.
- Gräsel, C. (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groß, J. (2011). Orte zum Lernen – Ein kritischer Blick auf außerschulische Lehr-Lernprozesse. In K. Messmer, R. von Niederhäusern, A. Rempfler, & M. Wilhelm (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik: Band 1. Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Wien, Berlin: LIT.
- Hellberg-Rode, G. & Schrüfer, G. (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – Ergebnisse einer explorativen Studie. *Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20(1), 1–29.
- Klaes, E. (2008a). *Außerschulische Lernorte im naturwissenschaftlichen Unterricht: Die Perspektive der Lehrkraft. Studien zum Physik- und Chemielernen*. Berlin: Logos.
- Klaes, E. (2008b). Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In D. Höttecke (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP). Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken. Jahrestagung der GDGP in Essen 2007* (S. 263–265). Münster: LIT.
- KMK (2017). *Zur Situation und zur Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017*. Zugriff am 16.07.2020 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf
- Künzli, C., & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Arbeitspapier Nr. 1 aus dem Forschungsprojekt des Nationalfonds und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern: „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“*. Bern: o.V.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. PRISMA – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive. Bern: Haupt.
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. *Learning in doing*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511815355>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4: Sachunterricht*. Hannover: o.V.
- Redman, E., Wiek, A., & Redman, A. (2018). Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Applications, Outlook. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(1), 59–80. <https://doi.org/10.1177/2455133318777182>
- Reinke, V., & Hemmer, I. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung – über welche Kompetenz verfügen Lehrkräfte und Akteur/innen aus den außerschulischen Einrichtungen? *Zeitschrift ZfB.Ku*, 1(1), 38–43.
- Rieckmann, M. (2015). Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen. *Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 38(3), 4–10.
- Stoltenberg, U. (2013). Sachunterricht für das 21. Jahrhundert: Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In U. Stoltenberg (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergarten und Grundschule: Bd. 1. Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule* (S. 13–45). Bad Homburg, Waldkirchen: VAS, Südost-Verl.-Service.
- Stoltenberg, U. (2014). Potenziale für Kinder und Gesellschaft. Frühkindliche Bildung als Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In Umweltdachverband (Hrsg.), *Forum edition Jahrbuch – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (S. 47–57). Wien: o.V.
- Thomas, B. (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Auflage, S. 283–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Educational governance: Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (21), 329–347. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_14
- UNESCO (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Vare, P. (2018) A rounder sense of purpose: developing and assessing competences for educators of sustainable development. *Form@re*, 18(2), 164–173.
- Waschewski, T. & Weinhold, S. (2020). Kooperativ forschen und Unterricht entwickeln. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 94–105.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(1), 1–8.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Zboralski, K. (2007). *Wissensmanagement durch Communities of Practice. Strategisches Kompetenz-Management*. Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

Lina Bürgener

ist Doktorandin an der Leuphana Universität Lüneburg und forscht zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Lehrkräftebildung. Besonderes Forschungsinteresse: Kompetenzerwerb von (angehenden) Lehrkräften durch neue Formen der Kollaboration zwischen Theorie und Praxis in innovativen Lehr-Lern-Formaten.

Dr. Matthias Barth

ist Professor für Sachunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkt: Lernprozesse und nachhaltige Entwicklung, mit besonderem Fokus auf Kompetenzerwerb der Lernenden.

Katarina Roncevic & Thomas Hoffmann

Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess

Zusammenfassung

Nichtregierungsorganisationen (NRO), die sich der Gemeinnützigkeit verpflichtet haben, führen ihren Beitrag zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags auch mit Bildungsarbeit aus. Ihr Interesse ist es, aktuelle gesellschaftliche Themen aus zivilgesellschaftlicher Perspektive in den schulischen Unterricht zu bringen. Hierzu entwickeln sie zahlreiche und vielfältige Bildungsmaterialien. Im Gegensatz zu staatlich genehmigten Lehr- und Lernmaterialien müssen diese Materialien der NRO keinen (staatlichen) externen Prüfprozess durchlaufen, bevor sie im Unterricht zum Einsatz kommen können. Doch welchen spezifischen Mehrwert können NRO-Bildungsmaterialien für alle am Schulleben Beteiligten bieten? Nach welchen Prämissen wird dieses Material entwickelt? Und wie kann sichergestellt werden, dass die darin zum Ausdruck kommende spezifische Expertise von NRO möglichst anschlussfähig an das formale Bildungssystem ist? Diese Fragen werden in diesem Beitrag entlang des jüngst erschienenen Greenpeace-Bildungsmaterials „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“, der Entwicklungsprozess und die darin ausgehandelten Interessen und Ansprüche analysiert.

Schlüsselworte: *Materialentwicklung, Unterrichtsmaterial, BNE, NRO/NGO, Globales Lernen*

Abstract

Non-governmental organizations (NGOs) which are committed to the benefit to the society, carry out their contribution to the fulfillment of their societal mission also in the field of education. Their interest often is to bring current societal issues into the classroom from a civil society perspective. Numerous and diverse educational materials are developed for this purpose. In contrast to state-approved teaching and learning materials, NGO materials do not have to go through a (state) external review process before they can be used in class. But what are the specific added value of teaching materials offered by NGOs for all members involved in school life. According to which premises this teaching material is developed? And how can it be ensured that the specific expertise of NGOs expressed in the material is compatible to the formal education system?

These questions are analyzed in this article as well as the development process and the interests and claims negotiated alongside the recently published Greenpeace educational material „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“.

Keywords: *material development, teaching material, ESD, NRO/NGO, global learning*

Rahmensetzungen einer Kooperation von Schule und NRO

Mit den komplexen globalen Herausforderungen wachsen auch die Herausforderungen, auf die Schulen mit ihrem Bildungsauftrag zeitnah und fachlich angemessen reagieren müssen. Komplexen Herausforderungen stehen oft komplexe Lösungsansätze gegenüber, die Kompetenzen, wie kritisches und systemisches Denken, aber auch Kreativität und Engagement voraussetzen. Kontroverser, debattenorientierter Unterricht ist hier insofern von großer Bedeutung, als dass Lernende in einem solchen Unterricht ihre individuellen Kompetenzen stärken können, die sie benötigen, um diese Herausforderungen verstehen sowie sachgerecht Entscheidungen treffen zu können und entsprechend handlungsfähig zu werden.

In den letzten Jahren lässt sich eine Zunahme an Bildungsangeboten von zivilgesellschaftlichen Organisationen beobachten, die ein solches Lernen explizit anregen wollen. Laut des ZiviZ-Survey 2017 ist Bildung das zweitgrößte Handlungsfeld zivilgesellschaftlicher Organisationen (ZiviZ-Survey, 2017, S. 7), wobei die meisten Kooperationen mit der Organisation Schule stattfinden. Das Konzept der offenen Schule, außerschulische Partner aktiv in Bildungsprozesse einzubinden, gibt NRO, wie beispielsweise Umweltschutz- oder entwicklungspolitischen Organisationen vielfältige Möglichkeiten, ihr spezifisches Themenspektrum aus der Perspektive der Zivilgesellschaft in Schule einzubringen und ihre Expertise so für Schule und Unterricht nutzbar zu machen (Moeller, 2009, S. 4). Als Potenzial wird dabei gesehen, dass NRO-Vertreter*innen „in ihrer Rolle als engagierte und aktive BürgerInnen eine Vorbildfunktion für SchülerInnen“ übernehmen und „Handlungsmöglichkeiten der politischen Beteiligung

unmittelbar erfahrbar“ (Böhme, 2019, S. 436) machen können. Insofern überrascht es nicht, dass Kooperationen zwischen Schule und NRO mittlerweile kein Nischenthema mehr sind und von den Bildungsverwaltungen der Länder sogar explizit unterstützt werden (ebd., S. 436). Mit ihrer Hilfe können die Rahmenlehrpläne mit aktuellen gesellschaftlichen Themen ergänzt und insbesondere im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in globalen Zusammenhängen gefördert werden. In einigen Bundesländern werden Kooperationen zwischen Schulen und NRO auch von ministerialer Ebene systematisch gefördert: So werden zum Beispiel in der Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (BER e.V.) konkrete Formen der Zusammenarbeit benannt. Dazu zählt u.a. die Fortbildung von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern, die Umsetzung von Projekttagen oder -wochen sowie die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen von Schulprogrammen oder die Mitgestaltung von Ganztagschulen.

Auch Hessen praktiziert seit vielen Jahren im Bereich der Umweltbildung eine enge Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Gruppen und dem offiziellen Fortbildungssystem des Landes. So führen 11 regionale unabhängige Bildungszentren für nachhaltige Entwicklung im Namen des hessischen Kultusministeriums Lehrerfortbildungen durch und beraten die Schulen bei der Konzeptentwicklung und Umsetzung. Für den Bereich Klima wurde ab 2018 gar ein eigener Schwerpunktbereich mit dem Portal <https://www.klimabil-dung-hessen.de/startseite.html> aufgebaut, in dem alle Fortbildungs- und Beratungsangebote gebündelt werden. In Baden-Württemberg bestehen vielfältige, wenn auch nicht in der gleichen Verzahnung gestaltete Kooperationen mit einer Vielzahl außerschulischer Lernorte, die im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im landeseigenen BNE-Kompass (<https://www.bne-kompass.de/start/>) gelistet werden. Unterhalb dieser Kooperationsebene von landesspezifischen Ministerien und NRO hat sich eine bunte Vielfalt intensiver Kooperationsnetzwerke entwickelt, die von kurzzeitigen oder langfristigen Projekten bis hin zu auf Dauer angelegte Maßnahmen unterschiedliche Angebote umsetzen. Ein Beispiel dafür ist die vielfältige Kooperation der im Herbst 2019 eröffneten KlimaArena in Hoffenheim mit unterschiedlichsten Schulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. Zudem wird im Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung (KMK/BMZ, 2015) explizit auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schule und NRO hingewiesen. Diese kann im Sinne einer Aufgabe der ganzen Schule als fester Bestandteil im Schulprogramm verankert werden (ebd., S. 428).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die hier deutlich werdenden unterschiedlichen Formen der Kooperation einen entsprechenden Mehrwert für die am Schulleben Beteiligten entfalten und Wirkung zeigen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich dabei auf die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien als Kooperationsform. In diesem Kontext ist zu fragen: Welchen schulischen Mehrwert bieten NGO-Bildungsmaterialien und wie kann sichergestellt werden, dass die darin zum Ausdruck kommende spezifische Expertise von NRO anschlussfähig für das formale Bildungssystem ist?

Überlegungen zum potenziellen Mehrwert von NRO-Materialien im Kontext Schule

Lehrkräfte wissen vor dem Hintergrund der Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler oder deren Lebensweltbezug um die – wenn auch in verschiedenen Unterrichtsfächern ungleiche – Relevanz aktueller Ereignisse als Herausforderung für die Konzipierung und Gestaltung von Unterricht. Dessen Bedeutung liegt vor allem darin, dass sich Schüler*innen angesichts aktueller, ergebnisoffener Ereignisse und Entwicklungen (etwa mit Blick auf den Klimawandel, die interkontinentalen Migrationsprozesse oder die Digitalisierung) in besonderen Lernsituationen befinden. Solche Lernsituationen sind zumeist stark von der allgemeinen Medienberichterstattung sowie von Aspekten, die in Social-Media-Kanälen diskutiert werden, dominiert. Entsprechend sehen die Schüler*innen sich gefordert, die aktuellen Entwicklungen für sich einordnen und bewerten zu müssen. Gleich, ob ein Vulkan ausgebrochen ist, neue Zoonosen wie Covid-19 mit gravierendem globalem Ausmaß auftreten, große Bereiche eines Landes durch Unwetter überflutet wurden oder Giftstoffe verheerende Umweltschäden verursachen, in all diesen Fällen stehen Fragen im Raum, wie mit solchen Szenarien umzugehen ist, welche Wirkungen sie für wen entfalten und ob und wie sie künftig vermieden werden können. Wenngleich hier Erfahrungswerte vorliegen, Katastrophenpläne erstellt wurden und Schutzmaßnahmen in vielen Fällen greifen, besteht für Schule die Herausforderung, solche Ereignisse im Unterricht qualitativ hochwertig thematisieren zu können. Hier bedarf es entsprechend valider Informationen und Unterrichtsmaterialien.

Schulbücher können einem entsprechenden Aktualitätsbezug nur bedingt gerecht werden. Bedingt deswegen, weil sie vergleichbare Ereignisse aus der Vergangenheit, etwa Naturereignisse oder sozioökonomische und politische Konflikte beispielhaft aufbereitet und die dahinterstehenden Strukturen und Prozesse grundsätzlich dargelegt haben, aber eben auf die absolute Aktualität nicht eingehen können. Hierzu bedarf es eines entsprechenden, die Schulbücher ergänzenden Zusatzmaterials. Aus der Perspektive der Lehrenden sind dies analoge wie digitale Medien, die von der lokalen über die überregionale Zeitung und wöchentliche Magazine bis hin zu YouTube-Videoclips oder Mitschnitten von Nachrichtensendungen reichen. Vielfach aber lassen auch solche hier angesprochenen potenziellen Unterrichtsmaterialien die Perspektive von direkt Betroffenen – und somit die Innenperspektive – eines aktuellen Ereignisses oder einer entsprechenden Expertin bzw. eines entsprechenden Experten vermissen, da sie letztlich mit einem medialen nicht pädagogischen Anliegen angefertigt und bereitgestellt werden.

Aus der Sicht des Globalen Lernens wäre diese Innenperspektive aber insofern von großer Bedeutung, da die Reproduktion von Stereotypen durch eurozentristische Perspektiven zu vermeiden und asymmetrischen Machtverhältnissen entgegen zu wirken ist (vgl. Danielzik, 2013, S. 26). Aufgrund ihrer oft globalen Netzwerke und vielfältigen Kontakte vor Ort sowie ihrer besonderen Expertise können an genau dieser Stelle von NRO verfügbar gemachte und eventuell gar bereits didaktisch aufbereitete (Unterrichts-)Materialien den entscheidenden Unterschied gegenüber anderen Anbietern von Informations- und Bildungsmaterialien ausmachen.

Darüber hinaus bieten von NRO vorgelegte Bildungsmaterialien oftmals auch sach- und zeitgerechtere pädagogisch-didaktische Ansätze, die in die meist alle zehn bis fünfzehn Jahre neu gestalteten Bildungs- und (Rahmen-)Lehrpläne der Bundesländer noch nicht eingegangen sind. In der Vergangenheit ließ sich eine solche Diskrepanz bei umweltpädagogischen Ansätzen ebenso beobachten wie bei friedens-, entwicklungs- oder gesellschaftskritischen Bildungskonzepten. In jüngster Zeit wiederholt sich dieser Effekt grundsätzlich, wenngleich derzeit vor allem am Nachhaltigkeitsprinzip ausgerichtete, zukunftsorientierte Bildungskonzepte im Vordergrund stehen. Seit mit der Verabschiedung der „Agenda 21“ und ihrem vielzitierten Kapitel 36 vor nunmehr drei Jahrzehnten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als pädagogisch-didaktischer Ansatz entstand, entwickelt sich der fachliche Diskurs zu angemessenen Themen und didaktischen Prinzipien stetig weiter. Seit zwei Jahrzehnten lässt sich diese Entwicklung hinsichtlich der Präzisierung von als relevant erachteten spezifischen (B)NE-Kompetenzen beobachten, die Lernende zur aktiven Teilhabe an der „Großen Transformation“ hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft entwickelt haben sollen (vgl. z.B. Menon & Hoffmann 2012; Hoffmann 2016, Rieckmann 2018; Wiek et al. 2016). Von NRO bereitgestellte Bildungsmaterialien können aufgrund ihrer wesentlich kürzeren Entwicklungsphasen den Erkenntnisstand der fachlichen und didaktischen Debatte schon berücksichtigen bevor die Lehrpläne der Länder entsprechend angepasst und Schulbücher entwickelt werden konnten. So haben trotz der langen fachlichen wie didaktischen Diskussion (B)NE-Themen erst in den letzten fünf Jahren tatsächlichen Eingang in Bildungspläne und damit auch Schulbücher gefunden, etwa als „Leitperspektive BNE“ im Bildungsplan für allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass von NROs angebotene Bildungsmaterialien nicht nur unter dem Aspekt der Aktualität von Realereignissen, sondern auch unter dem Aspekt der Aktualität bildungskonzeptioneller Entwicklungen eine Vorreiterrolle einnehmen können. Darüber hinaus bieten sie häufig spezifische Perspektiven und stehen zeitnah zu aktuellen Ereignissen und zudem häufig kostenfrei zur Verfügung. Gleichwohl bedeutet dies aus schulischer Perspektive, dass Lehrkräfte die Vielzahl der etwa zum Thema Klimawandel aktuell vorliegenden Bildungsmaterialien der NRO (u.a. von GermanWatch e.V., Heinrich Böll-Stiftung, Greenpeace e.V., Klima Stiftung für Bürger/Klima Arena, Klimahaus Bremerhaven) sondieren und eigenständig prüfen, ggf. vor dem Hintergrund ihrer Lerngruppe anpassen müssen.

Das Greenpeace Unterrichtsmaterial „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“: ein Fallbeispiel

Eine der zahlreichen NRO, die in Schulen aktiv sind und Bildung mitgestalten, ist der gemeinnützige Verein Greenpeace e.V. Dieser nimmt seine Rolle als NRO auch im schulischen Kontext wahr und informiert durch seine Bildungsangebote insbesondere über globale ökologische und soziale Herausforderungen. Greenpeace e.V. ist laut Satzung international, überparteilich und völlig unabhängig von Politik, Parteien und

Industrie. Der „Zweck des Vereins ist die Förderung des Umwelt- und Tierschutzes sowie des Friedens und der Völkerverständigung. Greenpeace macht als international tätige ökologische Organisation die Probleme der Umwelt, insbesondere die globalen, bewusst und will so die Beeinträchtigung oder Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen von Menschen, Tieren und Pflanzen verhindern. Greenpeace nimmt im Sinne des Umweltschutzes die Interessen der Verbraucher wahr“ (Greenpeace e.V. Satzung § 2 Zweck). Greenpeace e.V. bietet vielfältige Unterrichtsmaterialien, darunter auch didaktisch aufbereitete Unterrichtsvorschläge, an. Der Verein ist in der Lage, Unterrichtsmaterial innerhalb weniger Wochen nach einem aktuellen Ereignis zu erstellen und für die Schule nutzbar zu machen (https://www.greenpeace.de/bildung_bne).

Besonders wichtig und grundlegend bei der Erstellung dieser Unterrichtsmaterialien ist zum einen methodisch die Debatten- und Handlungsorientierung und zum anderen grundsätzlich der Beutelsbacher Konsens. Dieser fordert, kontroverse gesellschaftliche Debatten auch im Unterricht kontrovers und ergebnisoffen anzugehen und die Schülerinnen und Schüler nicht mit der dezidierten Meinung der Lehrenden gleichsam zu „überwältigen“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>). Insbesondere zielt die schulische Bildungsarbeit von Greenpeace e.V. neben der Informations- und Wissensvermittlung sowie des „respektvollen und nachhaltigen Umgangs mit unseren Lebensgrundlagen“ (https://www.greenpeace.de/bildung_bne) darauf ab, die Handlungsfähigkeit, das Engagement sowie das politische Handeln der Lernenden im Hinblick auf Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung im umfassenden Sinn zu stärken.

Die Fridays-for-Future-Bewegung hat das Thema Klimawandel und Klimakrise in die erste Reihe der gesellschaftlichen Diskussion gerückt und damit die Debatte belebt. Gute Debatten brauchen nicht nur Engagement, sondern vor allem eine argumentativ klare Grundlage. Hier setzt das Unterrichtsmaterial „Heiße Zeiten“ an. Wovon sprechen wir eigentlich beim Klimawandel? Was verursacht den Klimawandel? Gibt es tragfähige Lösungsansätze oder nur gute Ideen? Diese und viele andere grundlegende Fragen stehen daher im Mittelpunkt des schüleraktivierenden und zum kritischen Denken anregenden altersgerecht aufbereiteten Materials. Eine Reise durch Deutschland zum Thema Klimawandel und ein globaler Überblick zeigen, welche Auswirkungen der Klimawandel heute bereits aus der Perspektive der Ökologie (GREEN) und der potenziellen Konflikte (PEACE) zeigt. Der Klimawandel ist eine globale Herausforderung, die nur gemeinsam und über Grenzen hinweg gemeistert werden kann. Gleichwohl bilden unsere natürlichen Lebensgrundlagen und das friedliche, gerechte Miteinander die Voraussetzungen für das Leben auf der Erde. Diese werden durch den Klimawandel massiv verändert. Umweltschutz und Frieden sind unmittelbar miteinander verknüpft: Kein Umweltschutz ohne Frieden, kein Frieden ohne Umweltschutz. Mit diesem komplementären Perspektivwechsel von Umwelt und Frieden kann komplexen globalen Herausforderungen wie dem Klimawandel angemessen begegnet werden. Das Bildungsmaterial ist schulartübergreifend an die Bildungspläne der Länder für die Klassen 9–11 angelehnt, eignet sich insbesondere zur Kompetenzentwicklung in den

Fächern Geographie, Politik und Gesellschaftswissenschaften und fördert den fächerübergreifenden Unterricht. Die in alle naturräumlichen wie gesellschaftlichen Sphären hineinreichenden Wirkungen des Klimawandels können durch interdisziplinäre Ansätze, wie sie in der Geographie verfolgt oder aber durch fächerübergreifende Unterrichtsansätze möglich werden, adäquat aufgegriffen und unterrichtlich thematisiert werden. Das Bildungsmaterial „Heiße Zeiten“ knüpft an den Nationalen Aktionsplan „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ an und möchte zur Umsetzung der „Agenda 2030“ mit ihren 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung beitragen (online abrufbar: <https://www.greenpeace.de/bildungsmaterialien>).

Kriterien der Erarbeitung von „Heiße Zeiten“

Im Erstellungsprozess des Unterrichtsmaterials „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“ wurden im reflexiven Prozess didaktische Kriterien diskutiert, die aus der Perspektive BNE/Globales Lernen von Relevanz sind. Das an der Erstellung beteiligte Redaktionsteam (Externer Autor, Vertreter*innen von Greenpeace e.V.) orientierte sich u.a. an (Beurteilungs-)Kriterien für Unterrichtsmaterialien des Welthauses Bielefeld (2007), educación 21 (2012) sowie am Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2015). Tab. 1 legt die leitenden Kriterien dar, die bei der Entwicklung des Unterrichtsmaterials „Heiße Zeiten“ besondere Berücksichtigung fanden und im Folgenden näher beleuchtet werden. Anschließend folgt eine kritische Auseinandersetzung mit Herausforderungen beim Entstehungsprozess des Materials.

Berücksichtigung der Kriterien im Entwicklungsprozess des Materials „Heiße Zeiten“

Im Folgenden wird exemplarisch dargestellt, wie einzelne Bausteine des Unterrichtsmaterials gezielt angelegt wurden, um die in Tabelle 1 beschriebenen Kriterien zu berücksichtigen.

Orientierung an aktuellen BNE-Bildungskonzepten und damit verbundenen Bildungszielen

Bei der Erstellung dieses Bildungsmaterials war von Beginn an von großer Bedeutung, dass die Relevanz der „Agenda 2030“ und ein ganzheitliches, die ökologische, soziale, ökonomische, politische und kulturelle Perspektive berücksichtigendes Nachhaltigkeitsverständnis im gesamten Material deutlich zum Ausdruck kommen sollte. Diesen leitenden Kriterien folgend, wurde beispielsweise sowohl im Titel, als auch bereits im Vorwort des Materials signalisiert, dass es nicht allein um eine klimazentrierte Auseinandersetzung der Veränderungen geht, sondern um ein sich gegenseitig beeinflussendes Wechselspiel zwischen den Dimensionen, Umweltschutz und Frieden. Dabei ist nahliegend, dass der Terminus „Gesellschaft“ sowohl politische als auch soziale, ökonomische und kulturelle Aspekte subsummiert. So wurde die Berücksichtigung aller genannten Nachhaltigkeitsdimensionen durch das gesamte Bildungsmaterial beibehalten. Dies kommt beispielsweise in der Darlegung von Umwelt und Frieden anhand dreier ausgewählter Fallbeispiele aus unterschiedlichen Weltregionen (vgl. S. 4f.) ebenso zum Ausdruck, wie hinsichtlich der Formulierung der Arbeitsaufträge (Aktionismus oder gute Idee, S. 20f.) oder mit Blick auf die Auswahl bereits eingetretener Veränderungen im Zuge des Klimawandels.

Orientierung an aktuellen BNE-Bildungskonzepten und damit verbundenen Bildungszielen	Anschlussfähigkeit an Schule
<ul style="list-style-type: none"> – Kommt die Relevanz der „Agenda 2030“ im Rahmen des Bildungsmaterials zum Tragen? – Liegt dem Bildungsmaterial sowie den Arbeitsaufträgen ein ganzheitliches (ökologisches, soziales, ökonomisches, politisches, kulturelles) Nachhaltigkeitsverständnis zugrunde? – Werden die Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens „Erkennen“, „Bewerten“, „Handeln“ in Konzeption und Umsetzung adäquat berücksichtigt? – Finden die von der UNESCO 2017 formulierten (B) NE-Schlüsselkompetenzen Berücksichtigung? 	<ul style="list-style-type: none"> – Ist das Bildungsmaterial zielgruppenspezifisch konzipiert und gestaltet? – Werden Möglichkeiten zur Vertiefung bzw. Weiterarbeit geboten? – Ist die Anschlussfähigkeit des Bildungsmaterials an Bildungs- bzw. (Rahmen-)Lehrpläne gegeben? – Werden bestehende Kontroversen der Fachdiskussion dargestellt? – Sind die Lernziele benannt? – Finden Operatoren Eingang in die Aufgabenkultur? – Sind die Aktivitäten im Rahmen von Unterricht realisierbar (z.B. 45 od. 90 Minuten, ein Projekttag)?
Methodisch-didaktische Gestaltung	Multiperspektivität
<ul style="list-style-type: none"> – Sind Handlungsoptionen angesprochen bzw. in der Aufgabenstellung berücksichtigt? – Leistet das Bildungsmaterial mit seinen Arbeitsaufträgen einen Beitrag zur Stärkung des individuellen Engagements bzw. der individuellen Bereitschaft zur aktiven Teilhabe (z.B. in Gestalt politischen Engagements)? – Ist die Aufgabenkultur durch eine angemessene Methodenvielfalt charakterisiert? 	<ul style="list-style-type: none"> – Wird das Thema multiperspektivisch (z.B. Akteursperspektiven) behandelt? – Wird der globale Kontext in der Darbietung deutlich? – Werden Stereotype oder Diskriminierung in der Darstellung zugunsten einer objektiven Betrachtung vermieden?

Tab. 1: Kriterien für die Erstellung des Unterrichtsmaterials „Heiße Zeiten“ von Greenpeace e.V. im Rahmen einer BNE, Quelle: eigene Darstellung

Ziel war es, die Kerndomänen des OR-Ansatzes (Erkennen, Bewerten, Handeln) sowie die von der UNESCO formulierten Schlüsselkompetenzen die im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung individuell zur Entfaltung kommen, in der Konzeption des Materials zu berücksichtigen. Gelöst wurde dies beispielsweise auf den beiden Doppelseiten (S. 6–9) „Klimawandel – wovon sprechen wir eigentlich?“. Hier sollen die Schüler*innen die klimarelevanten physikalischen Faktoren und Prozesse erkennen, die zur Ausprägung des aktuellen Klimas führen. Komplementär hierzu soll mit der Aufgabe „Analysiere die verschiedenen Faktoren, die Einfluss auf unser Klima haben. Dazu stehen dir die Informationstexte und Grafiken zur Verfügung“ die Kompetenz zum systemischen Denken gestärkt werden.

Für Konzipierung der Doppelseite „Eine gute Idee oder wirkungsloser Aktionismus“ (S. 20f.) sollten die Kerndomäne Bewerten und insbesondere die Kompetenz zum vorausschauenden Denken leitend aufgegriffen werden. Schüler*innen werden aufgefordert, begründete Stellungnahmen zu den gebotenen diversen Beispielen zu beziehen, inwieweit die Lösungsansätze einen Beitrag zur Minderung der Erderwärmung leisten. Handlungsoptionen und damit eine im Schulalltag oft nur schwer erreichbare Handlungsebene wird insbesondere beim Thema „Meine Schule für den Klimaschutz“ (S. 28f.) hervorgehoben. Die konkrete handlungsorientierte Aufgabenstellung entlang eines Leitfadens, die eigene Schule näher zu beleuchten und den „Klima-Fußabdrucks“ an der eigenen Schule durch selbst entwickelte Maßnahmen zu reduzieren, greift auf die Idee des Whole School Approaches zurück. Schulgebäude zählen schließlich zu den größten Energieverbrauchern der öffentlichen Hand.

Mit der Senkung des „Klima-Fußabdrucks“ an der eigenen Schule durch selbst entwickelte Maßnahmen kann dann ein konkreter Beitrag zum Klimaschutz geleistet werden. Mit diesem Impuls zum konkreten Handeln werden insbesondere die Kompetenzen zum kritischen Denken sowie zur Problemlösung betont, indem die Schüler*innen am konkreten Beispiel der eigenen Schule differenziert eigene Handlungsoptionen entwickeln sollen.

Methodisch-didaktische Gestaltung

Ziel war es, bei der methodisch-didaktischen Gestaltung des Materials dem Anspruch einer Methodenvielfalt gerecht zu werden. Dies wurde insbesondere durch den Aufbau des Gesamtmaterials realisiert: die Methodenvielfalt ist durch die Kombination von Arbeitsseiten, Arbeitsaufträgen und Operatoren auf unterschiedlichen Anforderungsbereichen gegeben.

Sie reicht von der fragengeleiteten Auswertung von Texten und unterschiedlichen Grafiken, der Verwendung einer Analysematrix zu den verschiedenen Faktoren, die Einfluss auf unser Klima haben (S. 6–9) über die Bewertung unterschiedlicher Maßnahmen und Aktionen zum Klimaschutz (S. 20 f.) bis hin zur Herausbildung einer eigenen Position zum Klimawandel der Bundesregierung (S. 18f.) oder der Planung und Organisation einer themengebundenen Reise zu Orten des Klimawandels in Deutschland (S. 26f.). In der Kombination dieser Aspekte wird der spezifische didaktische Mehrwert des Bildungsmaterials manifest.

Anschlussfähigkeit an Schule

Bestehende Kontroversen mit Blick auf den Klimawandel kommen im Rahmen der Pariser Klimabeschlüsse (S. 17) ebenso zum Tragen wie am Beispiel der Stellungnahme verschiedener Gruppierungen und Verbände zum Klimapaket (S. 18f.), womit eine vielperspektivische und diskursive Darstellung gewährleistet werden soll. Eine Darlegung der Position der sogenannten Klimaskeptiker ist jedoch als Quellenmaterial bewusst nicht aufgenommen worden, da eine solche Debatte weit über das hier für die Schüler*innen und aufbereitete Material hinausgehen würde. Die Auseinandersetzung mit dieser Position kann bei Bedarf jedoch mittels der angegebenen Internetseite „Klimafakten.de“ angebahnt werden.

Mit dem Ziel, die Anschlussfähigkeit an Schule zu gewährleisten, wurden die Arbeitsaufträge überwiegend unter Verwendung von Operatoren aus unterschiedlichen Leistungsbereichen formuliert und entsprechen somit der Konzeption kompetenzorientierten Unterrichtens, wie beispielsweise in den folgenden Aufgaben: „Stelle Bezüge der Beispiele Anden, Tschad oder Lausitz zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung dar (siehe S. 4 und 5). Gibt es Zielkonflikte?“ (S. 25) oder „Formuliert einen Titel für eure Reise zum Thema Klimawandel. Formuliert einen programmatischen, motivierenden Ankündigungstext“ (S. 27).

Der Einsatz von W-Fragen sollte das Verständnis aus Schülerperspektive verbessern und einen stärkeren Aufforderungscharakter einbringen. So wurden einzelne Aufgabenformulierungen entlang von W-Fragen strukturiert, wie beispielsweise auf S. 8: „Was sagen Bürgermeister*innen, was die Parteien? Was sagen Umwelt- und Entwicklungsorganisationen?“.

Multiperspektiven

Für die Auseinandersetzung mit dem komplexen, globalen Thema Klimawandel bedarf es der Berücksichtigung diverser Perspektiven, von global bis lokal, aus ökologischer oder sozialer, aber auch aus ökonomischer sowie politischer Perspektive, als Individuum, Kommune oder Staat. Diese sollten konsequent in „Heiße Zeiten – Gesellschaft und Klima im Wandel“ zum Ausdruck kommen. Klimawandel und die existenzielle Bedrohung für Menschen werden dafür aus ökologischer und friedenspolitischer bzw. gesellschaftlicher Perspektive näher beleuchtet (S. 4f.) oder auch das Pariser Klimaschutzabkommen sowohl aus der Perspektive der politischen Entscheidungsträger sowie aus der Perspektive der F4F-Bewegung thematisiert (S. 16f.). Insbesondere wurden die Perspektiven verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Verbände am Beispiel klimapolitischer Beschlüsse der Bundesregierung, die Ende 2019 Eingang in das sogenannte „Klimapaket“ fanden, bewertet (S. 18f.). Auch die auf S. 30 gelisteten Literatur- und Internethinweise erweitern das Perspektivenspektrum auf freiwilliger Basis um weitere Diskutanten und Gruppierungen.

Die globale Perspektive wurde bei der Konzipierung des Materials als leitendes Kriterium genannt. Der globale Kontext kommt deswegen an vielen Stellen des Bildungsmaterials zum Tragen, wie beispielsweise bei der Auswahl der konfliktträchtigen Wirkung klimawandelbedingter Veränderungen in Deutschland, am Tschadsee und in den Anden (S. 4f.). Die Seiten (S. 22f.) „Heiße Zeiten – weltweit spürbar“ sind explizit

global ausgerichtet und führen anhand vielfältiger Beispiele in die bereits eingetretenen Veränderungen des Weltklimasystems ein. Auch die SDG-Perspektive unterstreicht die globale Dimension der Herausforderung sowie eines notwendigen global-gesellschaftlichen Lösungsansatzes (S. 24f.).

Herausforderungen Interessensvertretung vs. Neutralität?

Bei der Erstellung des Unterrichtsmaterials „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“ sind das Bildungsteam von Greenpeace e.V. mit dem Autor des Materials auf Herausforderungen gestoßen. Zwischen Interessensvertretung und angemessenem und gefordertem Maße an Neutralität aufgrund des Beutelsbacher Konsens, welcher – so betont Prof. Bernd Overwien (2016) – kein Neutralitätsgebot sei, tat sich ein Spannungsverhältnis auf, mit welchem es umzugehen galt. Dieses kristallisierte sich z.B. an der Überschrift der Doppelseiten 14 und 15. „Warum ist der Klimawandel so gefährlich?“. So ließe sich am kleinen Wörtchen „so“ aus der Überschrift eine Bewertung ablesen, die den Schüler*innen bei der Stärkung ihrer Kompetenz des Bewertens vorgreifen könnte. Demgegenüber stand die Argumentation, dass bei den gewählten Blickpunkten der Auswirkungen des Klimawandels und deren Dimensionen, wie z.B. Artensterben, Klimafolgekosten, Konflikte durch Hunger und Migration oder Kippelemente im Klimasystem, das Wort „so“ in der Überschrift durchaus gerechtfertigt sei, um Ernst und Tragweite der Situation zu verdeutlichen. Zugleich signalisiert der Einbezug des Wortes bereits eine Wertung und dokumentiert somit den Konflikt zwischen politischer Positionierung und sachorientierter Neutralität.

Eine ähnlich gelagerte Diskussion zwischen Klima- und Bildungsexpert*innen ging der ausführlichen Darstellung des natürlichen Klimawandels in dem Bildungsmaterial voraus: Warum, so die Frage, sollte den natürlichen Ursachen des Klimawandels in dem Material verhältnismäßig viel Raum gegeben werden? Über 90% der internationalen Klimaforscher*innen sind der Überzeugung, dass der heutige fortschreitende Klimawandel in seinen Dimensionen überwiegend anthropogen – von Menschen – verursacht ist. Dennoch wurde bei der Frage, „Klimawandel – wovon sprechen wir eigentlich“ (S. 6 f.) umfangreich und kontrovers auch auf die Ursachen natürlichen Klimawandels eingegangen, um den Schüler*innen ein physikalisches Verständnis hierüber zu ermöglichen und den Anteil natürlicher und anthropogener Ursachen des Klimawandels selbstständig zu bewerten.

Basierend auf klimawissenschaftlichen Analysen, wie etwa denen des Weltklimarates (IPCC), besteht kein Zweifel, dass der anthropogene Klimawandel zur aktuellen Klimakrise geführt hat. Die vorliegenden wissenschaftlichen Belege sind eindeutig und dokumentieren, dass die aktuelle Klimakrise mit ihren weltweiten Auswirkungen (u.a. Dürre, Extremwetter, Anstieg des Meeresspiegels) sehr gefährlich für das Leben auf der Erde ist. Dies gilt für Menschen, Tiere und Pflanzen gleichermaßen. Deshalb setzt sich Greenpeace in öffentlichen Diskussionen sowie politischen Forderungen für wirksamen und ambitionierten Klimaschutz ein. In der Bildungsarbeit von Greenpeace wird insbesondere darauf Wert gelegt, dass Schüler*innen ausreichend über die Ursachen und Auswirkungen informiert sind, alternative klimafreundliche Handlungsoptionen kennenlernen und diese auch in ihrem Alltag sowie spä-

terem beruflichen Leben verfolgen können. Im Kontext eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses ist es jedoch gleichermaßen wichtig, sich auch mit den unterschiedlichen Faktoren der Klimaveränderungen analytisch und kritisch-reflektierend auseinanderzusetzen, um eigene Urteile und Bewertungen entwickeln zu können. Nur die differenzierte fachliche Durchdringung klimarelevanter Faktoren und Prozesse schafft ein ausreichendes Verständnis, um Fehlinterpretationen von sogenannten „Klimaskeptikern“ zu erkennen, auf der Basis naturwissenschaftlicher Logik zu entlarven und entsprechend dagegen argumentieren zu können.

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde exemplarisch am Unterrichtsmaterial „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“ von Greenpeace e.V. sowie entlang von ausgewählten Kriterien diskutiert, inwieweit von gemeinnützigen Nichtregierungsorganisationen (NRO) erstellte Bildungsmaterialien einen Mehrwert für Schüler*innen darstellen können. Dabei wurde herausgearbeitet, dass NRO sich oftmals besonders durch die spezifische Innenperspektive, Aktualität der Thematik und innovative didaktisch-methodische Ansätze hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Themen auszeichnen, die mittels entwickelter Unterrichtsmaterialien und -impulse Eingang in den schulischen Alltag finden können. Darin liegt zum einen eine Chance, zum anderen aber auch die Herausforderung Anschlussfähigkeit für Schule und Unterricht zu schaffen, wie z.B. durch eine Operatoren Konformität, Bezüge zu Lehrplänen oder auch wissenschaftspropädeutischem Unterricht, der nicht zwangsläufig und prioritär im Erfahrungsbereich und der Expertise einer NRO liegt. Vor allem letzteres unterstreicht die Empfehlung, Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit Didaktiker*innen zu erstellen. Der Beitrag macht deutlich, dass von NRO entwickeltes Unterrichtsmaterial durchaus eine sinnvolle Ergänzung sowie einen Mehrwert für Schüler*innen bieten kann, solange die im Beitrag genannten Kriterien berücksichtigt werden. Am konkreten Beispiel „Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel“ von Greenpeace e.V. beruht dieser Mehrwert insbesondere auf der Aktualität der dargestellten Entwicklungen sowie auf dem spezifischen Blickwinkel, Ökologie bzw. naturräumliche Veränderungen dezidiert mit Friedensaspekten in Verbindung zu bringen. Dies ist in vorliegenden Lehrbüchern zwar ansatzweise berücksichtigt, aber in der Regel nicht mit dieser starken Akzentuierung.

Literatur

- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- Danielzik, C. (2013). Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 13(1), 26–33.
- education 21 (2020): *Qualitätskriterien | Evaluation von Unterrichtsmedien | Globales Lernen & BNE*. Zugriff am 20.05.2020 https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/Kriterienkataloge_Medienevaluation_GL%26UB.pdf
- Greenpeace e.V. (2020): *Heiße Zeiten – Klima und Gesellschaft im Wandel*. Zugriff am 20.04.2020 https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/gpbm_bildungsmaterial_heisse_zeiten.pdf

Greenpeace e.V. (2020): *Greenpeace e.V. zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 20.04.2020 https://www.greenpeace.de/bildung_bne

Hoffmann, T. (2016). Welche Kompetenzen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung brauchen Lehrende? *Lehren & Lernen*, 16(8/9), 34–38.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: *Der Beutelsbacher Konsens*. Zugriff am 01.06.2020 <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>

Menon, S. & Hoffmann T. (2012). *Out of the confusion of E-S-and D-competences*. Zugriff am 01.06.2020 http://www.esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Introduction_3_Out-of-the-confusion.pdf

Möller, J. (2009). Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(1), 27–30.

Overwien, B. (2016) Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.

Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, Heiss & W.J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (S. 39-59). Paris: UNESCO. Zugriff am 02.05.2020 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Zugriff am 20.04.2020 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Welthaus Bielefeld (2007). *Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale Lernen“*. Hrsg. v. Welthaus Bielefeld. Zugriff am 20.05.2020 http://doku.cac.at/0709_pw_beurteilungskriterien_ums_globales_lernen.pdf

Wiek, Armin et al. (2016). Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. In: M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, I. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 241–260). London & New York: Routledge.

Zivilgesellschaft in Zahlen (ZiviZ) (2017). *Vereine, Stiftungen und Co: Die Neuen Bildungspartner? Sonderauswertung des ZiviZ-Surveys 2017*. o.O.: o.V.

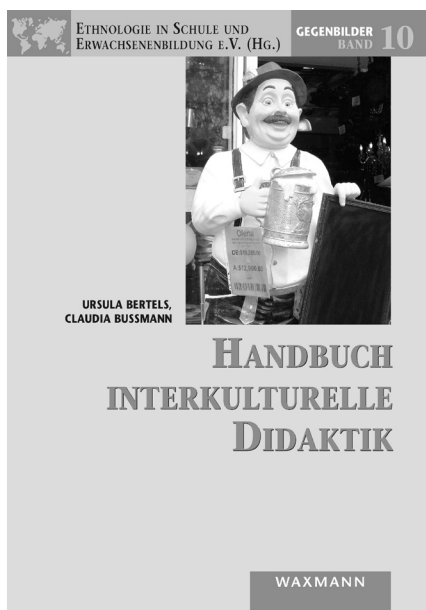
Katarina Roncevic

verfügt über mehr als 8 Jahre Erfahrung in den Bereichen BNE, inklusive Bildung und Whole School Approach. Seit 2019 arbeitet sie für Greenpeace Deutschland im Bildungsteam und ist Doktorandin an der Universität Vechta. Sie ist Mitglied des internationalen ESD Expert-Net.

Dr. Thomas Hoffmann

Fachleiter Geographie am Studienseminar Karlsruhe, Lehrbeauftragter für Geographiedidaktik am Karlsruhe Institut für Technologie (KIT), Gymnasiallehrer für die Fächer Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Gründungsmitglied des ESD Expert Net.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Gegenbilder, Band 10
2020, 2., überarbeitete Auflage,
236 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4212-2

E-Book: 21,99
ISBN 978-3-8309-9212-7

Claudia Bußmann, Ursula Bertels

Handbuch interkulturelle Didaktik

Nur durch interkulturelles und globales Lernen ist es möglich, Kindern und Jugendlichen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und sie damit auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft auf globaler und lokaler Ebene vorzubereiten.

Doch was ist Interkulturelle Kompetenz überhaupt? Welche Lernziele interkulturellen und globalen Lernens gibt es? Und wie lassen sich diese im Unterricht umsetzen?

Ziel des Handbuchs *Interkulturelle Didaktik* ist es, die theoretischen Hintergründe des interkulturellen und globalen Lernens sowie die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Obwohl der Schwerpunkt des Handbuchs auf der Schule liegt, lassen sich die vorgestellten Methoden und Materialien in angepasster Form auch in der Erwachsenenbildung einsetzen.



WAXMANN
www.waxmann.com

Wiebke Schwinger

Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik und seine Materialien – ein Schlaglicht

Zusammenfassung

Die Globalisierung bringt wesentliche Veränderungen für jeden von uns mit sich. Sie sind Teil unserer Lebenswelt, der Umgang mit ihnen ist immer mehr Alltag – heute mehr denn je, Tendenz steigend. Unter dem Stichwort *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* unterstützen die Angebote von Engagement Global Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte darin, sich diesen Veränderungen zu stellen. Ein Beispiel hierfür: Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik. Seit 2003 ruft dieser Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen, Schulformen und -fächer dazu auf, sich mit der EINEN WELT auseinanderzusetzen. Ziel des Wettbewerbs ist es, Kinder und Jugendliche für nachhaltiges und verantwortliches Denken und Handeln in einer globalisierten Welt zu sensibilisieren und zu ermutigen, sich für diese zu engagieren. Um den Weg für Lehrkräfte wie Lernende für eine Auseinandersetzung mit Themen Globaler Entwicklung zu ebnen, bietet der Schulwettbewerb begleitend zu jedem Durchgang passende Unterrichtsmaterialien, die versuchen, der Breite und Pluralität der Bildungsansätze gerecht zu werden und gleichzeitig bedarfsgerechte, in der Praxis gut handhabbare und qualitativ hochwertige Unterrichtsvorschläge zur Verfügung zu stellen.

Schlüsselworte: *BNE, Schulwettbewerb, Unterrichtsmaterial, Kompetenzerwerb*

Abstract

Globalisation is bringing about major changes for each of us. They are part of our living environment, and dealing with them is more and more part of everyday life – today more than ever, and the trend is rising. Under the heading of *Education for Sustainable Development (ESD)*, the services offered by Engagement Global support pupils and teachers in facing up to these changes. An example of this: The school competition on development policy. Since 2003, this competition has been calling on students of all ages, school types and subjects to engage with

ONE WORLD. The aim of the competition is to sensitize children and young people to sustainable and responsible thinking and acting in a globalized world and to encourage them to get involved. In order to pave the way for teachers and learners alike to deal with issues of global development, the school competition offers suitable teaching materials to accompany each round. These materials attempt to do justice to the breadth and plurality of educational approaches and at the same time contain teaching suggestions that are tailored to needs, easy to handle in practice and of high quality.

Keywords: *ESD, school competition, learning material, acquisition of competencies*

Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik: EIN Weg zu BNE im Unterricht

Ein Bewusstsein für einen nachhaltigen Umgang mit Themen Globaler Entwicklung zu schaffen, stellt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar. Der Lernort Schule bietet hierfür gute Voraussetzungen und kann maßgeblich dazu beitragen, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

So geht es bei der Stärkung von BNE an Schulen vor allem darum, ein ganzheitliches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung zu vermitteln und einen entsprechenden Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen. Doch stellt die Behandlung von Themen Globaler Entwicklung nach wie vor für viele Lehrkräfte eine große Herausforderung dar und viele betrachten die Behandlung dieser Themen als *zusätzliche* Vermittlungsarbeit.

Unter dem Stichwort *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* unterstützen die Angebote von Engagement Global Lehrkräfte daher darin, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Ein Beispiel hierfür: Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik. Seit 2003 ruft dieser Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen, Schulformen und -fächer dazu auf, sich mit der EINEN WELT auseinanderzusetzen. Ziel des Wettbe-

werbs ist es, Kinder und Jugendliche für nachhaltiges und verantwortliches Denken und Handeln in einer globalisierten Welt zu sensibilisieren und zu ermutigen, sich für diese zu engagieren. Zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit globalen Themen bietet der Wettbewerb alle zwei Jahre besonders durch sein rundenspezifisches Motto. In der aktuell neunten Runde wurden zu dem Thema „Meine, deine, unsere Zukunft?! Lokales Handeln – globales Mitbestimmen“ zahlreiche Beiträge eingereicht.

Didaktische und inhaltliche Grundlage: Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Die inhaltliche und didaktische Grundlage des Wettbewerbs bildet der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Engagement Global 2016) (OR), dessen Kompetenzmodell den Bewertungskriterien und den didaktischen Begleitinstrumenten des Wettbewerbs zugrunde liegt. Für viele Fächer sind in vielen Bundesländern bereits BNE-relevante Inhalte in den Lehrplänen festgeschrieben (siehe Deutsche UNESCO-Kommission, o.J.). Dies vermittelt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und bietet Hilfestellung, BNE direkt in den Lehrplanunterricht zu integrieren und den Unterricht qualitativ zu gestalten.

Innerhalb von Fachkapiteln stellt der OR mögliche Unterrichtsthemen und allgemeine sowie fachbezogene Kompetenzen vor, die bis hin zu Leistungsanforderungen in Aufgabenbeispielen ausgearbeitet werden. Er dient aber nicht nur als ein Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, sondern macht ebenso deutlich, wie BNE an

Schulen verankert werden kann – nicht nur in den Unterrichtsfächern, sondern auch fächerübergreifend, von der Grundschule über die Sekundarstufe I bis zur beruflichen Bildung. Zugleich legt er die Grundlagen für eine Verankerung in der Sekundarstufe II.

BNE und Kompetenzerwerb: Die Unterrichtsmaterialien des Schulwettbewerbs auf einen Blick

Um den Weg für Lehrkräfte wie Lernende für eine Auseinandersetzung mit Themen Globaler Entwicklung zu ebnet und ihnen einen schnellen und einfachen Zugang zu ermöglichen, sind passende Unterrichtsmaterialien ein adäquates Hilfsmittel. Die Unterrichtsbeispiele des Schulwettbewerbs zur Entwicklungspolitik unterstützen Lehrkräfte somit bei der Unterrichtsgestaltung – eine der zentralen Aufgaben, die von Lehrenden ohnehin tagtäglich geleistet werden muss.

Die Herausforderung bei der Konzeption dieser Materialien besteht darin, der Breite und Pluralität der Bildungsansätze gerecht zu werden und gleichzeitig bedarfsgerechte, in der Praxis gut handhabbare und qualitativ hochwertige Unterrichtsvorschläge zu entwickeln. Denn auch für Lehrkräfte, die bisher wenig Erfahrung mit BNE haben, muss das Material leicht zugänglich sein – und unterschiedliche Fächer und Schulformen sowie die Interessen der Lernenden müssen mitgedacht werden.

Die Unterrichtsmaterialien des Schulwettbewerbs zur Entwicklungspolitik bieten daher Anknüpfungspunkte für eine Vielzahl von Schulfächern: Die beiden Materialhefte für die Grundschule (Klasse 1-6) und die Sekundarstufe (Klasse 7-13) enthalten jeweils mehrere Themendossiers, die für unter-

**OBST-DETEKTIVE?!
AUF DEN SPUREN VON ORANGE UND BANANE**

Bananen sind nach den Äpfeln das liebste Obst der Deutschen – dabei wachsen sie gar nicht hier, sondern kommen aus Südostasien, Afrika und Amerika. Als Saft steht die Orange auf Platz 1 in deutschen Haushalten – dabei kommen die dafür verarbeiteten Früchte meistens aus Brasilien. Hieran zeigt sich für Kinder anschaulich die globale Vernetzung. Und auch die Auswirkungen auf Mensch und Umwelt lassen sich an diesen Beispielen deutlich machen. Durch die Zertifizierungen mit Siegeln (FLO-Standards für fair gehandelte Produkte bzw. WFTO-Standards für Organisationen des Fairen Handels) gibt es für kleine und große Käufer Handlungsoptionen beim Konsum von Obst.

In dieser Lerneinheit ...

- ... erkennen Kinder den Zusammenhang zwischen ihrem Konsum und Auswirkungen auf Mensch und Umwelt hier und anderswo. Sie erlangen Wissen über Anbau, Klimazonen, Orientierung auf der Weltkarte, Arbeitsbedingungen, Lieferketten und reflektieren ihre Wertvorstellungen und ihren Konsum kritisch. Sie erarbeiten Möglichkeiten, wie sie durch lokales Handeln globale Wirkungen erzielen können, und beleuchten biologische, wirtschaftliche, soziale, ethische und politische Aspekte.

- Untersuchung eines altersgemäßen Konsumartikels von der Herstellung bis zum Kauf
- Meinung zu Konfliktfällen bilden: Was ist ungerecht, was wäre fair?
- Umweltbewusstes Verhalten als wichtig und sinnvoll darstellen und gemeinsame Aktion planen

Abb. 1: Obst-Detektive, Lerneinheit aus dem aktuellen Unterrichtsmaterial zum Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik für die erste und zweite Klasse, Quelle: © Engagement Global, Fotograf: David Ertl

schiedliche fachliche Schwerpunkte geeignet sind sowie eine Einführung, die die Grundsätze von BNE, den Orientierungsrahmen und sein Kompetenzmodell passend für den Unterricht in den jeweiligen Altersstufen zusammenfasst. Zudem wird die Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung als international gültiger Bezugsrahmen für den Themenkomplex globale Entwicklung erläutert.

Diese Punkte werden in den einzelnen Themendossiers wieder aufgegriffen und geben ihnen eine einheitliche Struktur, an der sich die Lehrkraft leicht orientieren kann: alle Dossiers sind klar entlang der drei Kompetenzbereiche Erkennen – Bewerten – Handeln gegliedert. Am Beginn jedes Dossiers befindet sich eine kurze Übersicht, mit deren Hilfe man auf einen Blick erfassen kann, welche Themen und Kompetenzen in dieser Einheit vermittelt werden und mit welchen der 17 Nachhaltigkeitsziele diese Themen verknüpft sind. So lässt sich unmittelbar entscheiden, ob die Lerneinheit passend für den eigenen Unterricht ist (vgl. Abb. 1).

Am Ende jedes Themendossiers ist ein QR-Code abgedruckt, der zu ergänzenden Arbeitsblättern sowie weiteren inhaltlich passenden Materialhinweisen auf der Webseite des Schulwettbewerbs führt, zum Beispiel zu Webseiten und Unterrichtsmaterialien anderer Organisationen, Videos, Presseartikeln u.v.m. Damit erleichtert das Material einen direkten, niedrigschwelligen Einstieg in BNE-Themen und hält den zusätzlichen Aufwand so gering wie möglich, um die Chancen auf die Umsetzung von BNE im Unterricht zu erhöhen. Um zugleich das Interesse der Schülerinnen und Schüler an diesem Bereich zu wecken, wurde besonders auf eine aktuelle und jugendaffine Themenauswahl geachtet, die sich im Alltag der Zielgruppe wiederfinden lässt.

Alltagsthemen von Schülerinnen und Schülern im Fokus

Jede Runde wird von einem thematischen Slogan begleitet, der sich stets am aktuellen Weltgeschehen orientiert und versucht, Themen aufzugreifen, die gerade im Fokus von Schülerinnen und Schülern stehen, um ihnen möglichst viele Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit globalen Themen zu bieten. So nutzten viele Lerngruppen in der Wettbewerbsrunde 2015/2016 das Thema „Umgang mit Vielfalt. Unterschiede verbinden – gemeinsam einzigartig!“ unter dem Eindruck der Ankunft zahlreicher Geflüchteter in Europa dazu, Beiträge zum Thema Flucht und Migration zu erarbeiten und einzureichen.

Ebenso wurde das Thema der Wettbewerbsrunde 2019/2020 „Meine, deine, unsere Zukunft?! Lokales Handeln – globales Mitbestimmen“ in 2020 von vielen Schülerinnen und Schülern mit der aktuellen Protestbewegung „Fridays for Future“ und dem Klimawandel in Verbindung gebracht. Hier kann BNE ansetzen, indem sie aktuelle (welt-)politische Ereignisse in einen Kontext setzt und aufzeigt, wie diese im Zusammenhang mit dem eigenen Leben und Handeln stehen. So haben wir dem Thema Klimawandel, das auch für immer mehr Jugendliche immer dringlicher wird, in den Unterrichtsmaterialien zur aktuellen Wettbewerbsrunde ein eigenes Themendossier gewidmet, in dem wissenschaftliche Fakten zur globa-

len Erwärmung, die Folgen insbesondere für den Globalen Süden und innovative Lösungen für eine CO²-neutrale Zukunft vorgestellt werden.

Aktuelle Themen sind aber nur ein möglicher Ausgangspunkt für BNE. Auch alltägliche Themen und Gegenstände abseits der großen politischen und medialen Bühne sind geeignet, die Gegenwart des Globalen im Alltag sichtbar zu machen – gerade für jüngere Schülerinnen und Schüler oder diejenigen, die sich (bisher) nicht besonders für Politik interessieren. Alltägliche Konsumprodukte wie Lebensmittel, Bekleidung oder Handys führen niedrigschwellig zu Fragen nach Produktionsbedingungen, Ressourcenverbrauch und möglichen Alternativen und lassen die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass ihr lokales (Konsum-)Verhalten in einem globalen Zusammenhang steht.

Für die Grundschule eignen sich besonders Produkte, die zum (Aus-)Probieren einladen und keine zu komplizierte Lieferkette aufweisen. In einem der aktuellen Unterrichtsbeispiele für die Klassenstufen 1 und 2 wurde deshalb das Thema Obst mit den Beispielen Bananen und Orangen gewählt. Anhand dieser Beispiele können Kompetenzen wie die Orientierung auf der Weltkarte, die Untersuchung eines altersgemäßen Konsumartikels von der Herstellung bis zum Kauf, die Bewertung von Arbeitsbedingungen als fair oder unfair und das Planen gemeinsamer Aktionen eingeübt werden. Zudem wurden auch praktische Tätigkeiten wie gemeinsames Einkaufen und Kochen und spielerische Elemente wie z.B. ein Quiz in das Material eingebunden, um einen abwechslungsreichen und kindgerechten Unterricht zu ermöglichen.

In der Sekundarstufe kann die Auswahl der untersuchten Konsumartikel breiter und nach den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden. Je nach Altersstufe und Lernstand der Jugendlichen können zum Beispiel die Produktionswege von Textilien nachgezeichnet werden, es ist aber auch denkbar, auf einer abstrakteren Ebene die Problematik von Konsum, Ressourcenverbrauch und des ökologischen Fußabdrucks zu diskutieren. Das Themendossier „Konsum“ zur aktuellen Runde des Schulwettbewerbs bietet deshalb unterschiedliche Impulse zu Konsum und Lebensstil, Arbeitsbedingungen, Ressourcenverbrauch, Umweltbelastungen und nachhaltigem Konsum. Allen Impulsen ist gemeinsam, dass sie einen Kompetenzerwerb in den Bereichen Erkennen von global-lokalen Zusammenhängen, Bewertung von ökologischen und sozialen Folgen und Entwicklung von nachhaltigen Handlungsalternativen anregen.

Die unterschiedlichen Themen- und Unterrichtsvorschläge sind dabei immer lediglich als Orientierungshilfe und Impulsgeber für eine Beschäftigung mit globaler Nachhaltigkeit und zur Erstellung eines Wettbewerbsbeitrags zu verstehen. Denn der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik zeichnet sich gerade durch eine große Offenheit gegenüber verschiedenen Themen und Formaten aus: Alles ist erlaubt, solange es dazu geeignet ist, bei den Schülerinnen und Schülern einen Kompetenzerwerb im Sinne von BNE anzuregen. Good-Practice-Beispiele aus den vergangenen Wettbewerbsrunden, die auf der Webseite und in Form einer Wanderausstellung verfügbar sind, bilden daher eine wichtige Ergänzung zu den Unterrichtsmaterialien und eine weitere Inspirationsquelle.

Die Wanderausstellung: Good Practice von Schulen für Schulen

Runde für Runde erarbeiten Schülerinnen und Schüler nicht nur kreativ gestaltete und optisch beeindruckende Beiträge für die Teilnahme am Schulwettbewerb, sondern auch Beiträge, die eine inhaltlich tiefgreifende Auseinandersetzung mit globalen Themen im Unterricht erahnen lassen. Um auch andere von diesen beispielhaften Ergebnissen profitieren zu lassen, fließen diese in eine Wanderausstellung zum Schulwettbewerb ein. Diese besteht aus ausgewählten Beiträgen aus den vergangenen Durchgängen und wird jede Runde um neue Beiträge erweitert. Die Ausstellung wird interessierten Schulen und Bildungseinrichtungen für eine Dauer von zwei Wochen kostenfrei zur Verfügung gestellt, um diese bei der Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens im Unterricht, bei Projektwochen, Schulfesten oder anderen Veranstaltungen zu unterstützen. Vor dem Versand der Ausstellung findet immer ein Beratungsgespräch statt, um die Exponate den Bedarfen der Lerngruppe entsprechend zusammenzustellen: Nach Altersgruppe, Schulform, gewünschten Themen und Beitragsmedien.

Die Ausstellung basiert auf einem Peer-to-Peer-Ansatz, da die jeweilige Lerngruppe mit Produkten arbeitet, die andere Schülerinnen und Schüler erstellt haben. Im Idealfall können die Kinder und Jugendlichen so voneinander lernen. Ob ein Beitrag geeignet ist, einen solchen Multiplikationseffekt zu erzeugen und deshalb in die Ausstellung aufgenommen werden soll, wird sowohl im Bewertungsverfahren als auch bei der Auswahl der Beiträge für die Ausstellung berücksichtigt. Gleichzeitig spiegeln die ausgewählten Exponate die Vielfalt der Wettbewerbsbeiträge wieder, was Themen, Medien und Art der Umsetzung betrifft. So ermöglichen sie einen niedrigschwelligen Zugang zum Wettbewerb und können von der Lerngruppe als Inspiration für einen eigenen Wettbewerbsbeitrag genutzt werden.

Jede Ausleihe wird evaluiert, die Ergebnisse der Evaluation fließen in die weitere Aufbereitung der Ausstellung ein. Ein didaktisches Begleitheft zur Nutzung der Ausstellung ist in Konzeption, so dass Lehrkräften und Multiplikatoren perspektivisch ein methodisches Handwerkszeug zur Arbeit mit der Ausstellung mitangeboten wird. Zudem fließen Praxisbeispiele aus dem Wettbewerb auch in den Orientierungsrahmen und die Materialentwicklung ein und bereichern ihn durch Impulse aus dem Schulalltag an. Beispielsweise wurde das Preisträger-



Abb. 2: Neue Wege sehen: Für diesen Wettbewerbsbeitrag tauschten sich Kinder aus Deutschland und Uganda per E-Mail über ihre Schulwege aus und verarbeiteten ihre Eindrücke in einem gemeinsamen Kunstprojekt.
Quelle: © Engagement Global

projekt „Neue Wege sehen“ aus dem Jahr 2012 für die überarbeitete Fassung des Orientierungsrahmens als Unterrichtsbeispiel aufbereitet.

Expertise nutzen: Qualitätssicherung beim Schulwettbewerb

Seit seinem Bestehen wird der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik im Prozess der Materialentwicklung von Expertinnen und Experten unterschiedlicher Fachrichtungen begleitet. Es handelt sich hierbei um ein mehrstufiges Prozedere, bei dem Fachleute mit ihren unterschiedlichen Expertisen Aspekte wie die inhaltliche Ausrichtung des Materials, die didaktische Ausgestaltung und die Praxistauglichkeit in den Blick nehmen. In der Aufbereitung globaler Themen für den schulischen Kontext unterstützen erfahrene Autorinnen und Autoren bei der Erstellung der rundenspezifischen Unterrichtsmaterialien. Diese werden schließlich auf ihre praktische Anwendbarkeit hin im schulischen Kontext erprobt und im Rahmen der inhaltlichen Qualitätssicherungen durch die entsprechenden Fachreferate des BMZ auf ihre inhaltliche Richtigkeit geprüft. Um stets auch die Entwicklung pädagogischer Ansätze im Blick zu behalten, besteht besonders während des Materialentwicklungsprozesses in Vorbereitung einer jeden Wettbewerbsrunde ein ständiger Austausch mit pädagogischen Fachleuten aus dem Bereich BNE. Ein aktuelles Beispiel: In der Wettbewerbsrunde 2019/2020 wurde die methodisch-didaktische Beratung durch Mitarbeitende der Professur für „Inter- und transkulturelle Bildung und Sachunterricht“ der Leuphana Universität Lüneburg und des Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Karlsruhe durchgeführt.

Die fachliche Beratung ging dabei von der Frage aus, wie sehr die bisher gewählten methodischen Ansätze tatsächlich in der Lage sind, Kompetenzen für eine globalisierte Welt gemäß den Zielen des Wettbewerbs zu vermitteln. Als Ergebnis der Beratung wurden einige strukturelle und methodische Neuerungen vorgenommen. Beispielsweise wurde im Material für die Grundschule der bisherige erzählende Ansatz mit Identifikationsfiguren durch einen produktorientierten Ansatz ersetzt, der noch unmittelbarer im Alltag der Kinder ansetzt. Beide Ansätze sind mögliche Ausgangspunkte für den Unterricht, die eine direkte Verbindung zur Lebenswelt der Kinder und zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten zulässt. Wie in den vorhergegangenen Wettbewerbsrunden auch, werden die Kinder aufgefordert, ihre eigenen Ideen für eine gerechtere Welt zu erarbeiten. Bei der Materialerstellung für die Sekundarstufe wurde insbesondere auf eine weniger kleinteilige Struktur geachtet. Stattdessen wurden BNE-relevante Oberthemen – Entwicklungspolitik, Klima, Konsum, Kultur – kompetenzorientiert aufbereitet und mit konkreten methodischen und thematischen Vorschlägen sowie begleitenden Arbeitsblättern versehen. Insgesamt wurden die Themenauswahl und der Aufbau des Materials noch stärker an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, um Interesse an Themen der globalen Entwicklung zu wecken und einen Brückenschlag zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen. Zugleich wurde darauf geachtet, das Material noch übersichtlicher und zugänglicher für die Lehrkraft zu gestalten, um eine direkte Anwendung im Unterricht zu ermöglichen.

Ausblick

Um Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung weiterzubilden, bietet der Schulwettbewerb in regelmäßigen Abständen kostenfrei durch das BMZ finanzierte Fortbildungen für Lehrkräfte der Grundschule und Sekundarstufe in den Stufen „Anfänger“ und „Fortgeschrittene“ an. Dort erhalten die Teilnehmenden fachlichen Input von erfahrenen Referentinnen und Referenten aus dem Bereich der BNE, Informationen zum Wettbewerb und die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Lehrkräften. In der Fortbildung für Grundschullehrkräfte im November 2019 wurde erstmalig ein neues Konzept erprobt, bei dem Lehrkräfte in verschiedenen Workshops die Möglichkeit hatten, mit den rundenspezifischen Unterrichtsmaterialien zu arbeiten. Die Teilnehmenden versetzten sich in die Rolle von Lernenden und probierten die Materialien selbst aus, anschließend tauschten sie sich zur Adaption ihres Materials für den eigenen Unterricht aus. Diese Art der Erprobung soll in Zukunft noch weiter ausgebaut werden und die Ergebnisse in die künftige Konzeption von Materialien einfließen. Ebenso soll bei der Materialerstellung in den nächsten Runden stärker auf die Expertise der NRO-Partner zurückgegriffen werden. Bereits in der aktuellen Runde wurden nicht nur eigene, sondern erstmals auch von den NRO-Partnern des Wettbewerbs selbst Bildungsmaterialien erstellt, die sich in den Themenkanon des aktuellen Rundenmottos einfügen. Die Idee dabei war zum einen, Lerngruppen von der Expertise unserer Partner in ihren Fachthemen wie zum Beispiel Wasser und Gesundheit, Kinderrechte, Inklusion und Geschlechtergerechtigkeit profitieren zu lassen. Zum anderen sollen Schulen und NROs Möglichkeiten aufgezeigt werden, zusammen zu arbeiten, um den Weg für Kooperationen zum Beispiel im Rahmen der Beitragserstellung für den Wettbewerb, aber auch darüber hinaus zu ebnen. Für die nächste Wettbewerbsrunde sind eine Neuentwicklung begleitender Materialien wie oben beschrieben, eine Verstärkung und Erweiterung des Fortbildungsangebots sowie die genannte didaktische Anreicherung der Ausstellung geplant. Zudem wird die

Online-Materialsammlung auf der Webseite des Wettbewerbs derzeit überarbeitet und soll in Zukunft durch eine optimierte Suche, verbesserte Filtermöglichkeiten und kurze Beschreibungstexte zu den Materialien Nutzerinnen und Nutzern eine bessere Orientierung bieten. Alle didaktischen Instrumente des Wettbewerbs werden dabei beständig auf ihre Nutzerfreundlichkeit und Wirksamkeit hin geprüft, damit Lehrkräfte weiterhin mit qualitativ hochwertigen Angeboten bei der Umsetzung von BNE in ihrem Unterricht unterstützt werden können.

Literatur

Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) Berlin: Cornelsen. Zugriff am: 01.06.2020 http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf

Engagement Global (Hrsg.) (2019). *Meine, deine, unsere Zukunft?! Lokales Handeln – Globales Mitbestimmen. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 1–6*. Bonn: Cornelsen. Zugriff am: 01.06.2020 https://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user_upload/unterricht/material_klassen_1_bis_6/eg_swb_2019_ummat-abb_klassen_1-6.pdf

Engagement Global (Hrsg.) (2019). *Meine, deine, unsere Zukunft?! Lokales Handeln – Globales Mitbestimmen. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 7–13*. Bonn: Cornelsen. Zugriff am 01.06.2020 https://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user_upload/unterricht/material_klassen_7_bis_13/eg_swb_2019_ummat-abb_klassen_7-13.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o. J.). BNE-Portal. Bundesländer. Zugriff am 01.06.2020 <https://www.bne-portal.de/de/bundesweit/bundes%C3%A4nder>

Wiebke Schwinger

Seit 2016 Projektkoordinatorin im Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik mit dem Arbeitsschwerpunkt Didaktik. Zuvor u. a. Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zu politischen Engagement-Biographien Jugendlicher und junger Erwachsener.

Allgemeine Wettbewerbsdaten: Der „Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik“ hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche für nachhaltiges und verantwortliches Denken und Handeln in der globalisierten Welt zu sensibilisieren. Seit 2003 findet er alle zwei Jahre statt, aktuell befindet sich die Runde 2019/2020 in der Bewertungsphase. Beiträge zur nächsten Wettbewerbsrunde können voraussichtlich ab Herbst 2021 eingereicht werden. Der Wettbewerb richtet sich an Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen und Schulformen. Die Teilnahme erfolgt in vier Alterskategorien, zudem können sich Schulen mit einer besonderen Profilbildung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung um den Schulpreis bewerben. Eingereicht werden können Beiträge aus allen Fächern und in jeder erdenklichen Form (z. B. Dokumentationen, Filme, Kunstobjekte, gemeinschaftlich erstellte Facharbeiten). Der Wettbewerb wird vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung beauftragt und finanziert und seit 2012 von Engagement Global durchgeführt. Der Bundespräsident ist Schirmherr des Wettbewerbs. Begleitend zum Schulwettbewerb wird der Song Contest „Dein Song für EINE WELT!“ durchgeführt, der Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 25 Jahren dazu aufruft, sich musikalisch mit Themen globaler Entwicklung auseinanderzusetzen. Weitere Informationen zu den Wettbewerben gibt es unter www.eineweltfueralle.de und www.eineweltsong.de.

Partner der Wettbewerbe: Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik und der Song Contest werden in jeder Runde von Fachpartnern sowie Partnern aus den Bereichen Medien, Wirtschaft und Zivilgesellschaft unterstützt. In der Wettbewerbsrunde 2019/2020 sind dies: der Cornelsen Verlag, Christoffel-Blindenmission Deutschland e.V., Deutsches Medikamentenhilfswerk action medeor e.V., Kindernothilfe e.V., Plan International e.V. und SPIESSER – Die Jugendzeitschrift. Der Schulwettbewerb wird außerdem vom Grundschulverband e.V. als Fachpartner sowie von Zeit für die Schule als Medienpartner unterstützt. Der Verband deutscher Musikschulen e.V. ist Fachpartner des Song Contests. Backspin, BigFM und die Blogrebellin begleiten den Song Contest als Medienpartner. Darüber hinaus unterstützen prominente Patinnen und Paten den Song Contest.

Abb. 3: Infokasten mit den Rahmendaten zum Wettbewerb, Quelle: eigene Darstellung

Lydia Kater-Wettstädt & Sarah Désirée Lange

Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter – Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren?

Zusammenfassung

„Alternative“ Unterrichtsmaterialien (als im Internet frei zugängliche, in der Regel nicht staatlich geprüfte Materialien unterschiedlichen Ursprungs) gewinnen im digitalen Zeitalter neben dem Schulbuch immer mehr an Bedeutung. Lehrkräfte greifen als Inspiration oder Ergänzung darauf zurück, vor allem auch um aktuelle Themen, wie zum Beispiel das Thema Flucht und Geflüchtete, im Unterricht aufzugreifen. Träger wie Nicht-regierungsorganisationen (NROs) oder Stiftungen vermögen Themen zügiger pädagogisch aufzubereiten als beispielsweise Schulbuchverlage. Das große Angebot an Unterrichtsmaterialien und deren Prüfung stellt allerdings komplexe Anforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich deren Auswahl und Evaluation. Die vorliegende Studie geht in diesem Kontext empirisch der Frage nach, wie angehende Lehrkräfte alternatives Material zum Thema Flucht evaluieren – also welche Strategien die Studierenden zur Auswahl und zur Bewertung des Materials heranziehen. Datengrundlage sind Gruppendiskussionen ($N=22$), in denen Grundschullehramtsstudierende ausgewähltes „alternatives“ Material diskutieren. In der rekonstruktiven Auswertung mit der Dokumentarischen Methode wurden zwei unterschiedliche Evaluationsstrategien herausgearbeitet, die im Hinblick auf Anforderungen in der Lehrkräftebildung diskutiert werden.

Schlüsselworte: *Flucht, Geflüchtete, Grundschule, Unterrichtsmaterial, Sachunterricht, Grundschullehrkräfte*

Abstract

“Alternative” educational material (as material of differing origin, which is freely accessible on the Internet and generally not state-approved) become increasingly important in the digital age, alongside the schoolbook. Teachers use it as an inspiration or complement, especially to address current topics, such as flight and refugees, in class. Organizations such as non-governmental organisations (NGOs) or foundations are able to prepare topics for educational aims more quickly than, for exam-

ple, school book publishers. However, the wide range of teaching materials and their assessment is demanding for teachers in terms of their choice and evaluation. This study empirically examines how future teachers evaluate an alternative material on flight – i.e. which strategies the students use to select and evaluate the material. The data is based on group discussions ($N=22$) in which elementary school students discuss a selected ‘alternative’ material. In the reconstructive analysis with the documentary method two different evaluation strategies were identified, which are discussed with regard to requirements for teacher training.

Keywords: *flight, refugees, primary school, teaching material, social and science studies, primary school teachers*

Das Angebot von „alternativen“ Unterrichtsmaterialien im digitalen Zeitalter

Schnell mal ein illustrierendes Bild oder ein passendes Arbeitsblatt zum Unterrichtsthema recherchieren, die Fragen der Schülerinnen und Schüler über das Klassenpadlet beantworten oder die Idee für die nächste Unterrichtsstunde in einem Forum entdecken – für Lehrkräfte, die sich auf die Nutzungsmöglichkeiten des Internets einlassen, hat sich das Unterrichten verändert. Dazu gehört vornehmlich die Frage nach der Auswahl und der Evaluation von Unterrichtsmaterialien. Die Veröffentlichung von häufig frei zugänglichem Lehr- und Lernmaterial – insbesondere im Internet – hat in den letzten Jahren rapide zugenommen; diese online verfügbaren Materialien bezeichnen wir im vorliegenden Beitrag als „alternative Unterrichtsmaterialien“.

„Alternative“ Unterrichtsmaterialien – eine begriffliche Annäherung: Unterrichtsmaterialien aus dem Internet lassen sich durch folgende grundsätzliche Eigenschaften charakterisieren (vgl. Matthes, 2014): Es sind didaktisch aufbereitete Darstellungen eines Themas, primär für die Zielgruppe der Lehrkräfte konzipiert und für den zeitlich begrenzten, partikularen Einsatz im Unterricht aufbereitet. Sie sind kostenlos ver-

fugbar und häufig, wenn nicht von den Schulbuchverlagen zur Verfügung gestellt, keinem (staatlichen) Zulassungsverfahren unterworfen. Damit sind sie dem Ansatz der „Open Educational Resources“ (OER) sehr nah (zu Definitionsansätzen: Brees, Cohen & Massar, 2013; Wiley, Bliss & McEwen, 2014). Die Diskussion zur Qualität von OERs richtet sich dabei vor allem auf Fragen nach der Rolle des Nutzenden und auf Möglichkeiten der Qualitätssicherung (Brückner, 2018; Zawacki-Richter & Mayrberger, 2017). Die Bezeichnung „alternativ“ hebt einerseits auf die Verwendungsebene ab und meint alle Materialien, die Lehrkräfte potenziell nutzen können, da sie über die digitale Bezugsquelle frei zugänglich sind. Andererseits verweist er auf die Bandbreite des Ursprungs. Fey und Matthes (2015) konnten allein in den Jahren 2011 bis 2013 einen enormen Anstieg an Veröffentlichungen von digital verfügbaren Unterrichtsmaterialien beobachten und konstatieren eine Zunahme von 854 auf 17.118 Angebote, die von Verlagen, Vereinen, Stiftungen, aber auch von Unternehmen zu unterschiedlichsten Themen zur Verfügung gestellt werden. Diese Angebote umfassen unterschiedlichste Formate und reichen von einzelnen Arbeitsblättern bis hin zu komplett ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten inklusive didaktischen Umsetzungshinweisen und Handreichungen für Lehrkräfte.

Solche „alternativen“ Materialien haben das Potenzial, das Schulbuch als Medium zu ergänzen bzw. an manchen Stellen mit diesem sogar zu konkurrieren (vgl. Hiller, 2013). Von bildungspolitischer Seite wird dies als Chance postuliert: „Durch eine an die neu zur Verfügung stehenden Möglichkeiten angepasste Unterrichtsgestaltung werden die Individualisierungsmöglichkeit und die Übernahme von Eigenverantwortung bei den Lernprozessen gestärkt“ (KMK, 2016, S. 12). Das Drängen anderer und teilweise neuer Akteure auf den Markt schulischer Materialien kann Vorteile bringen, wie die Aufbereitung ganz aktueller Themen oder spezifischer Akteursperspektiven, ist aber auch kritisch zu betrachten. Es kann vermutet werden, dass insbesondere Vereine, Stiftungen und Unternehmen spezifische lobbyistische Ziele verfolgen (Fey & Matthes, 2015, S. 44; Verbraucherzentrale Bundesverband, 2014). Die von außerschulischen Akteuren angebotenen Unterrichtsmaterialien bilden „einen bestimmten Teil von gesellschaftlicher Realität“ (ebd., S. 45) ab, geleitet durch die eigene Perspektive, die eigenen Interessen und die eigene Expertise. Problematisch wird dies, wenn (gerade in Unterrichtsmaterialien für jüngere Kinder) normative Positionierungen bspw. in Form von Verabsolutierungen von Standpunkten nicht transparent dargestellt werden (vgl. Fey, 2015, S. 214). Forderungen hinsichtlich einer zentralen Prüfung von alternativen Unterrichtsmaterialien wurden bisher nicht umgesetzt (vgl. Muuß-Merholz & Schaumburg, 2014, S. 51). Auch für das Thema Flucht gibt es mittlerweile ein umfangreiches Angebot von Unterrichtsmaterialien, das vor allem von NROs in teilweise sehr unterschiedlicher Art und Weise gestaltet wird (vgl. Kater-Wettstädt, 2018).

„Alternative“ Unterrichtsmaterialien – im Unterricht: Der große Umfang des Angebots von digital zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien und die Bandbreite der unterschiedlichen Bezugsquellen birgt für Lehrkräfte die Herausforderung, zunächst auf in Frage kommende Materialien zu reduzieren und anschließend auf der Grundlage selbst entschiedener Qualitäts-

kriterien auszuwählen. Das Angebot „alternativer“ Materialien – die i.d.R. nicht wie beispielsweise Schulbücher eine Approbation durchlaufen (vgl. Stöber, 2010) – rückt die Verantwortung und die Kompetenz des Nutzenden in den Fokus. In der entwicklungspolitischen Szene wurden Qualitätskriterien beschrieben (Überblick: Lange, 2017a, S. 123–124; Pädagogisches Werkstattgespräch, 2007; z.B. Stiftung Bildung und Entwicklung, 2012), die ein Angebot für Akteurinnen und Akteure in der Praxis zur Reflexion von Unterrichtsmaterialien darstellen können (vgl. Asbrand & Lang-Wojtasik, 2009), aber nicht auf die Verwendung von Lehrenden zugeschnitten sind.

Eine adäquate Auswahl und Verwendung von „alternativen“ Materialien birgt das Potenzial weitergehende Perspektiven und Expertise (vgl. Roncevic & Hoffmann in diesem Heft) sowie innovative und kreative Zugänge zu Themen einzubinden. In der bildungspolitischen Einordnung wird hinsichtlich des Einbezugs der Materialien ein „Primat des Pädagogischen“ formuliert; damit ist gemeint, dass diese eingesetzt werden soll mit dem Ziel, curriculare Vorgaben einzulösen, eingesetzt werden sollen (KMK, 2016, S. 12). Die Ergebnisse der Studie von Neumann (2015) zeigen, dass eine Vielzahl von Lehrkräften angibt, dass sie, um ihren Unterricht interessant und zeitgemäß zu gestalten, häufig auf Materialien aus dem Internet zurückgreifen (Neumann, 2015; Verbraucherzentrale Bundesverband, 2014). Es wurden 720 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Bereichen zu verwendeten Lehrmitteln befragt; dabei wird deutlich, dass Lehrkräfte Lehrmaterialien aus dem Internet vor allem nutzen, um sich „Anregungen für den eigenen Unterricht/eigenes Material“ (Neumann, 2015, S. 100) einzuholen. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt als zweitwichtigste Funktion die „Arbeit mit Aufgaben“ (ebd.) an. Hier deutet sich an, dass alternative Materialien häufig der Ausgangspunkt für *weitere* Anpassungsschritte sind. Alternative digitale Materialien finden demnach graduell und in unterschiedlicher Gewichtung Eingang in den Unterricht. Die damit verbundene Herausforderung ist der Prozess der didaktischen Anpassung, Überarbeitung oder Weiterentwicklung z.B. vor dem Hintergrund der eigenen Lerngruppen (z.B. Peacock & Gates, 2000).

Den Fragen danach, welche Rolle alternative Online-Materialien im Unterricht einnehmen können, wie Lehrkräfte mit den Materialien umgehen – also auch konkrete Strategien der Evaluation – werden vor dem Hintergrund des rasant angestiegenen digitalen Angebots für Lehrkräfte bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Nutzung wird derzeit ansatzweise im internationalen Lehrkräftebildungskontext (z.B. Clements & Pawlowski, 2012; Sawyer & Myers, 2018) bzw. im Hochschulkontext allgemein beforscht (z.B. Nikoi & Armellini, 2012; Winitzky-Stephens & Pickavance, 2017). Sawyer und Myers (2018) zeigen z.B. dass zunehmende Praxiserfahrungen von angehenden Lehrkräften den Gebrauch von Internetmaterial reduzieren. Clements und Pawlowski (2012) stellten in der Frage nach der Qualität von Internetmaterial fest, dass Lehrkräfte vor allem die Passung zum Curriculum als zentral beurteilten. Allgemeine Qualitätsstandards waren begrenzt bekannt und eigene Standards bezogen sich z.B. auf die Einbindung unterschiedlicher medialer Angebote oder auf die wissenschaftliche Korrektheit des Materials (vgl. ebd., S. 10f.). Strategien des Umgangs selbst wurden jedoch nicht herausgearbeitet. Ausgehend von diesem Desiderat steht im Zentrum

dieses Beitrages die Frage, welche Auswahl- und Bewertungsstrategien (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte mit einem im Internet zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterial zum Thema Flucht und Geflüchtete zeigen.

Das Thema Flucht im (Sach-)Unterricht der Grundschule

Flucht als komplexes gesellschaftliches Phänomen: Der Themenbereich Flucht und Geflüchtete kann exemplarisch für ein gesellschaftlich hoch aktuelles und politisches Thema gesehen werden, das zudem für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen im Sinne sozialer Nachhaltigkeit von zentraler Bedeutung ist. Trotz der langen deutschen Migrationsgeschichte wird Einwanderung, „(...) erst seit der Jahrtausendwende [...] als Faktum politischer Gestaltung (...)“ postuliert (Meinhardt & Schulz-Kaempff, 2015, S. 54). Dahinter verbirgt sich die zunehmende Gewissheit, dass eine Reduktion von Migration auf ein Phänomen der Wanderung unrealistisch ist, da Migration als „(...) mit der Veränderung und der Bestätigung des Bestehenden (...)“ (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 35) einhergeht. Diese Veränderungen betreffen nicht nur die Gesellschaft als Ganzes, sondern stellen auch die bisherige Organisation von Schule und Unterricht, in Frage. Diese Frage jedoch, ob es „(...) um Erhalt oder Umgestaltung (...)“ (ebd.) von bestehenden Strukturen und Orientierungen aller beteiligten Akteure geht, wird kontrovers diskutiert. Des Weiteren ist Fluchtmigration ein vielschichtiges Thema, welches in der Diskussion um Ursachen gesellschaftliche, geographische, politische oder auch klimatische Aspekte umfasst (vgl. Oltmer, 2013).

Aktualität im Kontext Grundschule: Migrationsbewegungen sind historisch und auch weltweit eine Selbstverständlichkeit. Dies wird strukturell-organisatorisch und auch hinsichtlich curricular-inhaltlichen Fragen für Grundschulen relevant: zum einen durch zunehmend heterogene Lerngruppen und zum anderen im Hinblick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule. Laut dem Statistischen Bundesamt (2019) haben von den insgesamt 3,5 Mio. Kindern im Alter zwischen 5 bis 10 Jahren 1,4 Mio. einen Migrationshintergrund (ebd., S. 39). Das entspricht 40 Prozent der Kinder im Grundschulalter. Um spezifischer den Blick auf Kinder mit Fluchterfahrung zu richten, bietet der Umfang der für Grundschulkindern gestellten Asylanträge eine Orientierung. Maurice et al (2020) fassen die Daten des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge zusammen: „In den Jahren 2015 bis 2017 wurden insgesamt 321.707 Asylanträge für Kinder unter 11 Jahren in Deutschland gestellt.“ Mit Blick auf den Familiennachzug ist anzunehmen, dass diese Zahlen in den letzten Jahren angestiegen sind.

Mit diesen Entwicklungen gehen, gerade auch im Hinblick auf Kinder mit Fluchthintergrund, Fragen hinsichtlich der Unterrichtung nicht alphabetisierter Kinder, Kinder ohne vorschulischer Bildung oder auch traumatisierter Kinder einher (Ritter & Albers, 2016). Vor dem Hintergrund unserer Migrationsgesellschaft sind dabei Fluchterfahrungen und -migration nicht nur Kontext für pädagogisches Handeln, sondern auch zentrale Unterrichtsinhalte und sollten dementsprechend auch fester inhaltlicher Bestandteil der Ausbildung von Lehr-

kräften sein (Lange, 2017b). Der Umgang mit Diversität, interkultureller Bildung oder Globalem Lernen fanden und finden zunehmend Eingang in die Kerncurricula als übergeordnete Aufgaben der Grundschule. Dabei nehmen gerade die Sprachbildung (Becker-Mrotzek & Roth, 2017) und der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Lange & Pohlmann-Rother, 2020) eine zentrale Rolle ein.

Verortung des Themas Flucht im Sachunterricht: Sachunterrichtslehrkräfte stehen in der besonderen Verantwortung, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die Welt in Form vieler unterschiedlicher Themen mit den diversen sachunterrichtlichen Perspektiven zu erschließen (Kaiser, 2006; Stoltenberg, Holzmann & Lienau, 2013). Sie unterliegen damit der Herausforderung der interdisziplinären und vielperspektivischen Aufbereitung von Unterrichtsinhalten, was die Notwendigkeit auf unterschiedliche Materialien zurückzugreifen gegebenenfalls noch dringlicher macht.

Schon Klafki (1996) forderte mit seinem Ansatz der Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen die Thematisierung von Krieg und Frieden, womit die Themen Flucht und der Umgang mit Vielfalt als Resultate gesellschaftlicher Verschiebungsprozesse durch kriegerische Auseinandersetzungen eng verwoben sind (vgl. Kiel, 2018). In der curricularen Umsetzung des Sachunterrichts lassen sich entsprechende Anknüpfungspunkte finden. Inhalte der Thematik Fluchtmigration sind im Perspektivrahmen der GDSU (2013) beispielsweise im perspektivvernetzenden Themenbereich Mobilität („Unterscheidung zwischen verschiedenen Zwängen und Bedürfnissen der Mobilität“), in der sozialwissenschaftlichen Perspektive („Wahrnehmung der gesellschaftlichen Vielfalt“) (Gläser & Peuke, 2015), in der geographischen Perspektive („Vielfalt und Verflechtung von Räumen – Lebenssituationen nah und fern“) sowie in der historischen Perspektive („Alterität und Identität“) zu finden (GDSU, 2013).

Fluchtmigration in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien: Curricular sind die Themen Migration und Integration feste Bestandteile im Themenkanon von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien (z.B. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015; Geuenich, 2015; Höhne, Kunz, Radtke & Kugler, 2005). Häufig können Schulbücher für eine zeitgemäße Umsetzung von Themen, die rasanter gesellschaftlicher Veränderungen unterliegen – wie auch das Thema Flucht – aufgrund administrativer Prozesse jedoch nur begrenzt oder auch nur zeitversetzt Orientierung liefern.

Gomolla und Radtke (2002) stellten bereits vor 20 Jahren fest, dass Schulbücher und die ergänzenden Materialien sowohl Schülerinnen und Schülern als auch Lehrkräften „(...) mit Deutungsmustern aus dem Diskurs über Ausländer/ Migration/ Fremde/ Kulturkonflikt“ (ebd., S. 274) versorgten. Wie die aktuellere Schulbuchstudie der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) zeigt, thematisieren in Schulbüchern vorzufindende Darstellungen Einwanderung häufig (immer noch) vor allem problembehaftet und mit stereotypisierenden Betrachtungen zum Thema Flucht und Geflüchtete. Ähnliche Kritik üben aktuelle Studien im Hinblick auf rassistische Darstellungen von z. B. Subsahara Afrika in Schulbüchern (Awet, 2018).

Dem steht eine lange Tradition in der Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen gegenüber, die sich dem interkulturellen oder globalen Lernen, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Friedenserziehung, der Integrationsarbeit oder der Entwicklungspädagogik verschrieben haben. Entsprechend lassen sich viele Angebote von Lehrmaterialien zum Thema Flucht, wie oben beschrieben, finden (vgl. Kater-Wettstädt, 2018). Dabei zeigte sich, dass es ein besonderes Anliegen der NROs ist, gewissermaßen stellvertretend die Perspektiven von Geflüchteten oder die Sicht auf Geflüchtete anzubieten, z.B. durch authentische Selbstberichte oder abstrakte Schilderungen. Auch das Wissen um Aktionen und Handlungsmöglichkeiten steht im Fokus vieler dieser Materialien und reicht vom Aufzeigen lokaler Handlungsspielräume hin zur Unterstützung der Arbeit der herausgebenden NROs (ebd., S. 145ff.). Die Analyse der Materialien zeigt, dass die untersuchten Materialien überwiegend alternative Narrative zu der Thematisierung von Flucht und Migration im Unterricht bieten. Darin zeigen sich zum einen die Potenziale dieser Materialien wie die Darstellung verschiedener Perspektiven – sowie zum anderen Herausforderungen, wie eine mögliche Vereinnahmung für lediglich eine Narrative in der pädagogischen Aufarbeitung eines Themas.

Methodisches Vorgehen

Datenerhebung: Um der Frage nach den Evaluationsstrategien der (angehenden) Sachunterrichtslehrkräfte bezogen auf ein aus dem Internet zur Verfügung stehendes Unterrichtsmaterial zum Thema Flucht und Geflüchtete zu untersuchen, wurden zwischen 2016 und 2018 insgesamt 22 Gruppendiskussionen mit Studierenden des Faches Sachunterricht an der Universität Lüneburg sowie an der Universität Bamberg durchgeführt. Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen von sechs verschiedenen Seminaren erhoben und dauerten jeweils etwa 45-65 Minuten. Die Diskussionen fanden in Form von partizipativen „peer-Diskussionen“ statt; Dies bedeutet, dass die Studierenden die Diskussion nach einer kurzen Einführung mit vorgegebenen Frageimpulsen selbst leiteten. Der Gegenstand dieses Beitrags sind die Diskussionen zu der Frage: Was denken Sie über das Material? Vorab hatten die Studierenden den Auftrag sich mit dem online verfügbaren Unterrichtsmaterial zum Thema „Flucht“ vertraut zu machen und auseinanderzusetzen.

Das eingesetzte Unterrichtsmaterial¹, das für die Gruppendiskussionen genutzt wurde, besteht aus einem Schülerheft (insg. 26 Seiten) sowie einer zusätzlichen Handreichung für Lehrkräfte (vier Seiten), die beide frei online zugänglich und herunterladbar sowie in analoger Form verfügbar sind. Das Material ist explizit für die unterrichtliche Verwendung vorgesehen und – anders als die Vielzahl der Materialien – von staatlicher Seite geprüft. Das Material ist für die Sekundarstufe eins vorgesehen, jedoch können die Inhalte für den Einsatz in der Grundschule adaptiert werden. Diese Ausgangssituation sollte die Auseinandersetzung der Studierenden mit Fragen zur möglichen didaktischen Passung, zum Einsatz und zur Bewertung anregen. Das Material lässt sich in fünf Teile untergliedern: es beginnt mit einem „Wissenstest“ zum Thema „Was weißt du über Flüchtlinge?“, daraufhin folgen zwei Darstellungen von Prominenten und ihren Meinungen zum Thema Flucht, im

Anschluss findet man einen „Faktencheck“, der häufige Vorurteile aufgreift (z.B. „Unsere Gesellschaft kann so viele Flüchtlinge nicht verkraften“) und Antworten darauf anbietet. Anschließend werden zwei Personen und ihr Fluchtweg sowie ihre Erfahrungen auf der Flucht beschrieben (gezeichnete Figuren, daher unklar, ob es sich um reale Gegebenheiten handelt); abschließend findet sich eine Linksammlung zu unterschiedlichen themenbezogenen Internetseiten.

Datenauswertung: Die Gruppendiskussionen wurden qualitativ-rekonstruktiv mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) ausgewertet. Ziel der Auswertung ist die Annäherung an das Handlungswissen, also die impliziten Wissensbestände, die den Umgang mit einem Unterrichtsmaterial zu diesem Themenschwerpunkt bestimmen. Für die Dokumentarische Methode ist die an Karl Mannheims Wissenssoziologie (1980) angelehnte analytische Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zentral. Das kommunikative Wissen bezeichnet explizites, den Erforschten reflexiv verfügbares, theoretisches Wissen. Das konjunktive Wissen wird demgegenüber als implizites, atheoretisches Wissen verstanden. Die dokumentarische Methode bildet diese Unterscheidung in der Analyse durch zwei Interpretationsschritte ab (vgl. zum Folgenden ausführlich Bohnsack, 2007, S. 134 ff.). In der formulierenden Interpretation wird das kommunikative Wissen in der Betrachtung dessen, was gesagt oder getan wird, fokussiert und das sogenannte Orientierungsschema erfasst. In der reflektierenden Interpretation wird die Art und Weise, wie die Themen innerhalb der Gruppe diskutiert werden, in den Blick genommen. Durch die Beschreibung dieses „Wie“ der Diskussion lassen sich Rückschlüsse auf das konjunktive Wissen innerhalb der Gruppe ziehen, also auf ihren sogenannten Orientierungsrahmen. Diese analytische Trennung von theoretischem und atheoretischem Wissen, also zwischen Orientierungsschema und -rahmen wird in der Beschreibung von Orientierungsmustern wieder zusammengeführt (im Folgenden als Orientierungen beschrieben). Auf dieser Ebene der Rekonstruktion erfolgt eine sinngenetische Typenbildung, die Gegenstand der vorliegenden Analysen ist. Für die Analyse wurden in den Gruppendiskussionen Sequenzen identifiziert, die eine hohe Relevanz für die Fragestellung sowie eine erhöhte interaktive Dichte aufwiesen und fallintern und übergreifend nach dem Prinzip von minimalen und maximalen Kontrasten vergleichend analysiert. Die empirisch basierte komparative Analyse, als Kernelement der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2007, S. 141ff.), erlaubt die Abstraktion vom Einzelfall und die Rekonstruktion der Orientierungsmuster über die Gruppen hinweg. Die in der rekonstruktiven Auswertung herausgearbeiteten Orientierungen werden folgend als Strategien der Studierenden zur Auswahl und Bewertung bezeichnet.

Ergebnisse: Auswahl- und Bewertungsstrategien der Studierenden

Im Rahmen der Gruppendiskussionen der Studierenden konnten zwei unterschiedliche Strategien zur Auswahl und Bewertung des Materials identifiziert werden: eine Orientierung an Praktikabilität und damit an einer direkten Verwertbarkeit des Materials und zum anderen eine Orientierung an Werten und

übergeordneten Bildungszielen. Als übergeordneter kriterialer Fokus lässt sich in allen Gruppen die didaktische Frage der Passung zur Lerngruppe ausmachen, wobei häufig die Sinnhaftigkeit erwogen wird, für den Fall, dass Kinder mit Fluchterfahrungen in der Klasse wären. Die jeweilige Betrachtung der Passung des Materials für die Lerngruppe selbst unterliegt zwei grundlegenden Orientierungen. So werden von den Studierenden zwar ähnliche oder teils gleiche Kriterien an das Material angelegt, aber von einem jeweils anderen Ausgangspunkt bzw. übergeordnetem Interesse und Gestaltungsverständnis von unterrichtlicher Interaktion zu diesem Themenbereich: die einen Gruppen nehmen die Gestaltung einer adäquaten Interaktion zwischen den Lernenden und ihnen als Lehrkräfte als Ausgangspunkt und betrachten die Beschäftigung mit dem Material im Sinne einer Informationsquelle für die Lernenden. Die anderen Gruppen stellen die Gestaltung einer Wertebildung der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund, vor allem mit dem Fokus auf einen Perspektivenwechsel, der als moralisch-ethische Aufgabe und als Voraussetzung für tiefergehendes Verstehen gedeutet wird. Im Folgenden werden beide Orientierungen ausführlicher beschrieben.

Orientierung an Praktikabilität (direkte Verwertbarkeit)

Mit dieser pragmatischen Orientierung stellen die Studierenden die Praktikabilität und die direkte Verwertbarkeit des Materials in den Fokus. Die Passung der Inhalte für die Zielgruppe steht in diesen Diskussionen vor allem in *methodischer* Dimension im Vordergrund – also im Hinblick auf die angebotenen Aufgabenformate und die Durchführbarkeit der Vorschläge sowie der Aufgaben für die Lerngruppe. Die Gruppen explorieren und entwickeln in der Auseinandersetzung mit dem Material in ihren Augen angemessene Aufgabenformate, die stärker eine Passung zur Zielgruppe herstellen. In Abgrenzung zur zweiten Orientierung an übergeordneten Werten spielen in dieser ersten Orientierung Themen wie Perspektivenwechsel oder gegenseitiger Respekt zwar auch eine Rolle, werden jedoch als theoretische Schlagworte verwendet, die für die weitere Betrachtung des Materials und im Hinblick auf die Umsetzung selbst keine Rolle spielen. Im Folgenden werden anhand von beispielhaften Auszügen aus den unterschiedlichen Gruppendiskussionen die Reaktionen auf den Impuls nachgezeichnet.

Der erste Ausschnitt aus der Gruppendiskussion (Gruppe London)² zeigt die erste Positionierung zweier Studierender auf die Frage nach dem Material. Zuvor hatte eine Studierende kommentiert, dass die Begriffsklärungen sowie auch das Beispiel der Stellungnahme der prominenten Person positiv sind. Sie resümiert, dass das Material „als Info“ dienen könne. Dann schließt Dw mit ihrer Stellungnahme an.

TK GD London, Z. 383–391

Dw „(.) Ich fand da waren eigentlich, gute; Gedanken und Ansätze dabei, aber es hat sich trotzdem eher auf; die Sekundarstufe, bezogen. Also da waren einige Sachen (.) zum Beispiel dieses Lied von Raggabund, (.) das war für Grundschule; einfach,

nicht geeignet. Also ich finde es waren echt gute Ideen, aber teilweise einfach für unsere Zwecke nicht so richtig gemacht. Aber ich finde das Heft, an; sich? kann man auch gut; für die Grundschule nehmen, vor allem aber dann halt erst dritte vierte Klasse; wo die Kinder trotzdem selbstständig, sich das alles erlesen und an schauen können. Für erste und zweite Klasse ist es denke ich einfach trotzdem von der Menge her noch zu viel, (...)“

Cw: Ich denke auch dass man es dosiert einsetzen kann einfach, zum Beispiel zur; keine Ahnung erstmal zur Frage, was ist Asyl; oder so das mal so Begriffserklärungen, einfach. Ich glaub da erst mal so einen ersten Einstieg, zu finden ist glaube ich ganz gut; (.) Und was ich noch ganz gut fand, war diese (.), Kinderauschnitte. wo ein Kind, wirklich erzählt hat; wie es hier nach Deutschland gekommen ist? oder nach Italien war glaube ich das eine Beispiel; noch? Das fand ich ganz gut; eigentlich, (1) zum (.) privaten Eindruck // Um Persönlichkeiten zu sehen //

Dw elaboriert zunächst einmal den Bewertungsmodus, der durch die erste Studierende bereits gesetzt wurde und stellt fest, dass das Material inhaltlich gute Aspekte liefert, aber dass die Passung für die Grundschule nicht gegeben ist. Sie bezieht sich in ihrer Stellungnahme vor allem auf die Zielgruppenpassung, die auch anhand eines Beispiels („Lied von Raggabund“) negiert wird. Daran schließt sich ein Globalurteil über das Material an sich an, für welche Altersgruppe es geeignet erscheint. Sie löst damit einen pädagogischen Blick auf das Material ein, der das eigene professionelle Handeln bereits als auf die spezifische Zielgruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler ausgerichtet markiert. Sie inkludiert dabei den Rest der Gruppe und markiert die adäquate Unterrichtung in der Grundschule als den gemeinsamen „Zweck“, gewissermaßen rahmt sie die Gruppe damit als eine Art „Zweckgemeinschaft“, wobei der Zweck in der adäquaten Beschäftigung der Kinder liegt. Die Kriterien, die der Zielgruppenadäquatheit zu Grunde gelegt werden, sind hier mehr oder weniger Formale: zum einen die Passung der Inhalte für die Kinder und damit verbunden der Umfang. Die Passung der Inhalte oder des Themas selbst oder was hier wichtige Lernziele wären, werden von Dw nicht in Frage gestellt; es ist eher eine Frage der „Menge“. Cw validiert die Aussage Dws bezüglich der partiellen Umsetzbarkeit des Materials. Die Begriffsklärungen werden hier als „Einstieg“ in das Thema ausdifferenziert. Damit würde sie die Integration des Materials zunächst auf die Entnahme der Definitionen beschränken. Hier wird der Horizont der grundsätzlichen Einsetzbarkeit des Materials ausgelotet, ausgehend von einem adäquaten strukturellen Aufbau als gelingende thematische Annäherung. Daran schließt Cw noch eine Bewertung eines Inhaltes (der „Kinderauschnitte“) an, was sie wiederum mit

dem Zweck eines „privaten Eindrucks“ oder auch personalisierten Zugangs verknüpft. Auch in diesen Erwägungen geht es um die methodische Dimension zu der Frage, was für Kinder vermutlich anschlussfähig ist, nämlich die Verbindung mit (realen) Figuren („Persönlichkeiten“). Insgesamt zeigt sich damit bei Cw und Dw als übergeordnete Richtlinie die Zugänglichkeit für die Schülerinnen und Schüler in methodischer Hinsicht, das Material fungiert sozusagen als „Mittler“ der Informationen und Impulsgeber im Hinblick auf das Arrangement des Unterrichts, während sie sich selbst als Expertinnen für die Zielgruppe markieren. Um die konkreten Impulse des Materials herum wird ein „methodisches Gerüst“ gebaut, das die Umsetzung gewährleisten soll. Mit dem Herausgreifen einzelner Aufgabenformate wird ein eher eklektizistisches Vorgehen, also eine Entnahme von vereinzelt Teilen, wie der Begriffsdefinition und ein Rearrangieren und Anpassen für den möglichen Einsatz deutlich.

Der zweite Ausschnitt zeigt noch einmal eine andere Gruppe (Gruppe Vancouver), die sich auf gleiche Weise mit dem Material auseinandersetzt und einen konsensuellen Fokus auf die methodisch-funktionale Passung des Materials mit der Zielgruppe legt. Der Ausschnitt zeigt Dws erste ausführliche Annäherung an das Material, die in der Weiterführung einer methodischen Idee durch Cw aufgegriffen wird:

TK GD Vancouver, Z. 172–183

- Dw: Weil auch fürs Gymnasium finden wir es irgendwie ein bisschen zu runtergebrochen. Und ähm, aber, ja oder auch alle Flüchtlinge kommen nach Europa, das ist so eine Generalaussage. Ähm, mit der man einfach arbeiten kann und da kann sich vielleicht auch einfach jeder mit nem Thema auseinandersetzen. Oder jede Gruppe und dann Referat, also da kann man schon ein schönes Projekt draus machen. Aber ich finde, man kann es nicht einfach so abstemeln und dann übernehmen, das geht nicht.
- Cw: Ja, finde ich deine Idee gut, dass man, wenn man so ne Gruppendiskussion oder irgendwie so was machen, machen würde und was du halt dann auch meinst mit dem, dass man eben nicht äh, gleich so von diesem Negativen ausgeht, sondern das ist so ne Frage, wie unsere Gesellschaft kann so viele Flüchtlinge nicht verkraften einfach, einfach umformuliert.

Die Aspekte der methodischen Passung zur Zielgruppe, die Dw und Cw hier in den Fokus rücken, sind denen aus dem Ausschnitt zuvor sehr ähnlich. Auch für Dw geht es zunächst darum, zu bestimmen für welche Zielgruppe das Material angemessen ist. Ausgehend von einer Aussage im Material, die zuvor bereits von ihr ausgeführt wurde, entwickelt sie umgehend eine Art Grobplanung von Unterricht, z.B. ein „schönes Projekt“ daraus zu machen und betont im Anschluss die Notwendigkeit der Adaption. Lernziele oder Erwartungen für die thematische Auseinandersetzung und Kompetenzen bleiben dabei außen vor. Die methodische Idee einer Gruppendiskussion wird über-

nommen und soweit konkretisiert, dass ein entsprechender Impuls aber ebenfalls angepasst und „umformuliert“ werden muss. Bei beiden rückt damit der konkrete unterrichtliche Einsatz ins Zentrum, ein Explizieren oder Verhandeln von dem, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen sollen, rückt wiederum fast gänzlich in den Hintergrund. Es geht der Gruppe vorrangig um die Gestaltung „schönen“ Unterrichts. Anders verhält sich das in den Gruppen, die ausgehend von einer Wertevermittlung über das Material diskutieren.

Orientierung an bestimmten Werten und übergeordneten Bildungszielen

Diese Orientierung ist an idealistischen Werten und übergeordneten Bildungszielen interessiert, die die Schülerinnen und Schüler in der Beschäftigung mit dem Thema nach Ansicht der Studierenden auf jeden Fall erlernen oder erreichen sollten. Die Studierenden diskutieren zwar auch die Passung zur Lerngruppe als ein wichtiges und zentrales Kriterium, aber die Passung wird hier ausgehend von einem übergeordneten Anliegen, von bestimmten Wertvorstellungen und Bildungszielen diskutiert, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Thema als zentral erachtet werden. Dabei rücken vor allem die Adäquatheit und Qualität der Inhalte – als dem Thema angemessen – in den Fokus, also die Frage, ob das Material der Problematik entsprechend gerecht wird. Dafür geht es nicht um die „Menge“ an Informationen, sondern um deren inhaltliche Beschaffenheit. Das zentrale Motiv, was sich hier wiederholt zeigt, sind die Bildungsziele „Empathie entwickeln“ und „Perspektivenwechsel“ einzuüben. Meist durchlaufen diese Gruppen den Perspektivwechsel sogar in der Gruppendiskussion selbst und schlüpfen gedanklich z. B. in die Rolle eines geflüchteten Kindes. Sie lösen damit selbst den Anspruch ein, den sie für eine angemessene Auseinandersetzung formulieren und bringen so gedankenexperimentell Motiv- oder Gefühlslagen Anderer in das Gespräch ein. In der Diskussion der Gruppe Teheran wird das an vielen Stellen deutlich. In der Auseinandersetzung findet sogar eine reflexive Abgrenzung zu einer reinen Wissensvermittlung statt; dies geschieht vor dem Hintergrund der ethischen Verantwortung, das Menschliche in diesem Zusammenhang in den Vordergrund zu stellen.

TK GD Teheran, Z. 159–177

- Dw: Also auch der Einstieg mit den Flüchtligründen, das ist wirklich so offen, was da auch gesagt ist, gestellt wird, ehm, aus welchen Gründen würdet ihr eure Heimat verlassen? Das ist nicht so, wir thematisieren jetzt die Flüchtlinge direkt, sondern so, von der eigenen persönlichen Ansicht mal zu schauen, was da wirklich auch zugehört, ehm zu sagen, ich gehe jetzt. So ich meine, das würde uns total schwerfallen, vielleicht unsere Heimat einfach hinter uns zu lassen. Das die über so nen persönlichen Zugang das mal auf, auf ihre Heimat so zu projizieren und dann aufzu schreiben, auch welche Gründe würde es geben, damit ich gehen

würde, so. (.) ehm, finde ich, ist
 Cw: /Mhm
 Dw: ein guter Zugang, das erst einmal von der eigenen Perspektive dann auf die andere so zu übertragen. (.) Weil, (.), wie gesagt, wenn man das halt immer so als, als Wissensvermittlung oder Fakten-
 Cw: /Mhm
 Dw: wissen oder so vermittelt be-
 Fm: /dann sieht man
 Dw: kommt, dann
 Fm: es so als Objekt. Und kann nicht
 Dw: /genau ja
 Fm: empathisch werden, wenn man sich mal wirklich () nicht nur der Flüchtling (und ich und)
 Dw: /Ja (.) hmh.

Ausgehend von der Aufgabenschilderung und dem im Material gestellten Impuls, stellt Dw den Kompetenzerwerb als Fähigkeit das eigene Verhalten in einer entsprechenden Situation zu reflektieren in den Vordergrund. Diese Fähigkeit wird wiederum als Voraussetzung für die Betrachtung der anderen Perspektive verstanden. Auch geht sie darauf ein, dass der Zugang deshalb sinnvoll ist, weil er nicht das Sprechen für eine Zielgruppe initiiert, sondern einen gemeinsamen Anlass anbietet, über beispielsweise das Thema Heimat zu sprechen. Gleich im Anschluss exploriert sie auch kurz diese (eigene) Perspektive, nämlich, dass es einem vermutlich sehr schwerfallen würde (zu fliehen). Die Erkundung der eigenen Emotionalität in dem Szenario „Gehen zu müssen“ erlaubt dann eine in ihren Augen adäquate Übertragung auf die Perspektive von Menschen mit Fluchterfahrungen. Diesen Punkt der Reflexion – also die Art und Weise des Herangehens an das Thema – arbeitet sie gemeinsam mit Em aus. Sie beleuchten damit das Spannungsverhältnis zwischen Informationsvermittlung und Wertebildung im Hinblick auf das Verhältnis etwas als Objekt zu betrachten oder zum Subjekt zu machen. Dies macht deutlich, dass die höchste Priorität auf der Entwicklung von Empathie liegt, was Dw entsprechend validierend konkludiert. Um das wirkliche „Verstehen“ der Situation von Menschen mit Fluchterfahrungen geht es auch in der folgenden Passage derselben Diskussion:

TK GD Teheran, Z. 216–224

Bw: /Ich fand auch ganz gut, dass hier diese Geschichten nicht so (.) richtig, (.) äh richtig schlimm beschrieben werden, dass du jetzt fast anfängst zu heulen und so übelst Mitleid hast, sondern das, das ist da einfach beschrieben, wie ihr Weg war und das ist übelst krass, aber (.) es ist jetzt nicht so, dass man, also das die nur Mit-
 Aw: /ja/
 Bw: leid irgendwie ehm, jetzt erreichen wollen sondern das man das versteht, dass es echt heftig ist mal son, wenn man
 Cw: /ja/
 Bw: von zu Hause flüchten (.) muss

Die inhaltliche Qualität der geschilderten Erfahrungen bzw. der Geschichten, die in diesem Material aus der Sicht von zwei geflüchteten jungen Menschen dargestellt wird, beurteilt Bw anders als in der Gruppe Vancouver oder London im Hinblick auf das übergeordnete Ziel des Verstehens. Dabei geht es vordergründig darum, der Situation der Geflüchteten gerecht zu werden, und die Sachverhalte entsprechend adäquat abgebildet zu sehen, um ihre Perspektive übernehmen zu können. Mitleid wird dabei kritisch als wenig hilfreiche Perspektive auf die Zielgruppe eingeschätzt, die ggf. auch einem Verstehen im Wege stehen könnte. In der Gruppe wird hier also ein Impuls aus dem Material für die Reflexion des Bildungsauftrages im Sinne einer Wertevermittlung genutzt. Das Motiv der Perspektivenübernahme und des tatsächlichen Verstehens der Beweggründe der Flucht steht auch in dem folgenden Abschnitt aus der Diskussion „Accra“ im Zentrum. Hier wird zudem eine ethisch-moralische Verpflichtung direkt mit dem Thema verbunden.

TK GD Accra, Z. 639–649

Cw: Genau. Aber dann finde ich den, finde ich trotzdem, dass es wichtig ist zu verstehen, warum, weil die Flucht ist nicht, ist vielleicht in diesem Heft das Eigentliche und viele denken bei Flüchtlingen auch eher an die Flucht und die ist bestimmt auch schlimm, aber ehm, man muss sich ja mal vorstellen, okay, die Menschen gehen zwei Jahre auf die Flucht und das bedeutet, dass das vorher viel viel schlimmer gewesen sein muss, um diesen Schritt zu wagen, die zwei Jahre auf sich zu nehmen und auf ein Boot zu steigen, wo du wahrscheinlich stirbst. Da muss es ja vorher viel schlimmer gewesen sein. Und ich mein, dass ist ein Globalisierungsproblem und da kann sich niemand von freimachen und deswegen muss man das ja auch noch mal betrachten so.

Cw aus der Gruppe Accra formuliert ihren Standpunkt hier recht spät im Diskussionsverlauf, nachdem bis dahin vor allem die kritische Reflexion und der Bezug eines eigenen Standpunktes aufgrund einer ausgewogenen Informationslage diskutiert wurden. Sie weitet dabei das Verstehen über das emotionale Nachempfinden hinaus auf den tiefergehenden Nachvollzug der Motivlage der geflüchteten Menschen, der im weiteren Verlauf von der Gruppe differenzierend elaboriert und konsensuell konkludiert wird. Sie macht deutlich, dass nicht nur die Fluchterfahrung selbst, sondern die Situation, die dazu geführt hat, noch schlimmer gewesen sein muss und negiert damit eine Betrachtung, die sich auf den Fluchtabschnitt reduziert. Dies tut auch sie mit einer Aufforderung die Perspektive zu wechseln („ja mal vorstellen“) und sich in die Situation von Menschen, die sich auf die Flucht begeben, hineinzuversetzen. Sie vollzieht performativ selbst, was sie als Bildungsziel formuliert: die Perspektive zu ändern und Empathie zu entwickeln. Aus dieser Betrachtung heraus leitet sie eine globale Verantwortung ab, die die Thematisierung dieses „Problems“ legitimiert, unabhängig von der Lerngruppe: In

ihren Augen geht dieses Thema jeden etwas an. In den dargestellten Abschnitten tritt damit die Lerngruppe relativ zurück und es geht vor allem um eine Adäquatheit der Darstellung, die der Problematik und dem übergeordneten Ziel, Empathie zu entwickeln und Perspektivübernahme einzuüben, gerecht werden muss.

Das Material und die darin enthaltenen Aufgaben werden hier vor allem für einen Austausch über zentrale Bildungsziele im Sinne einer Wertevermittlung, die mit diesem Thema verbunden sind, genutzt. Die Gruppe erarbeitet diese Perspektive z.B. noch in Bezug auf die Unangemessenheit des Titels („Was geht?“) oder auch methodisch hinsichtlich des Einsatzes eines Rollenspiels und inhaltlich z.B. dahingehend wie der eigene Lebensstandard hinterfragt wird, um „(...)ja wirklich Perspektivenübernahme“ zu schaffen (TK GD Accra, Z. 736).

Rezeptiv-selektiver Umgang mit dem Material

Unabhängig von diesen beiden unterschiedlichen, herausgearbeiteten Orientierungen zu den Auswahl- und Bewertungsstrategien der untersuchten Studierendengruppen ist hervorzuheben, dass die Gruppen insgesamt, eine rezeptiv-selektive Rolle gegenüber dem Material einnehmen. Dies zeigt sich in einer eher eklektizistischen und überwiegend unkritischen Herangehensweise an das Material.

Mögliche Alternativen wie etwa *selbst* das vorliegende Material umzugestalten oder das Material zu entwickeln, das den vorgebrachten Zielen besser entspricht, werden nicht angesprochen. Das Material eignet sich aus Sicht der Studierenden auch dazu, sich selbst Wissen zum Thema Flucht anzueignen, da viele die eigene Unwissenheit zum Thema als Herausforderung hervorheben. Der eklektizistische Umgang mit dem Material wird durch die Entnahme und Reflexion einzelner Aufgaben und Impulse deutlich, anhand derer Fragen zur methodischen Umsetzung oder zu Bildungszielen besprochen werden. Die einzelnen Teile, Aufgaben und Impulse werden als einzelne Angebote wahrgenommen und als solche auf ihre Nutzung und Ihre Passung für die Zielgruppe oder als inhaltlich adäquates Angebot für bestimmte angestrebte Kompetenzen diskutiert. Das Material wird damit vor allem in der Funktion des Anregens, Inspirierens und Vorschlagens bedeutsam, was einen partiellen Eingang in den Unterricht wahrscheinlich macht.

Diskussion: Chancen und Herausforderungen in der Evaluation von Unterrichtsmaterial zum Thema Flucht

Im digitalen Zeitalter bietet das Internet Lehrkräften Zugang zu Unterrichtsmaterialien, in denen zeitgemäß und gerade auch politisch aktuelle Themen wie Fluchtmigration bearbeitet werden. Die Anforderungen an Lehrkräfte sind damit vielfältig in Bezug auf die Herausgeberschaften und damit ggf. bestimmten Realitätsausschnitten, also auf thematisch-inhaltlicher Ebene im Sinne der Beurteilung einer adäquaten Aufarbeitung und Abwägung der Darstellung und Bearbeitung des Themas Flucht sowie im Hinblick auf den potentiellen Einsatz im Unterricht.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen methodisch-didaktischer und inhaltlicher Angemessenheit in der Beurteilung des Materials zeigt sich in den vorliegenden empirischen Ergebnissen. Während die einen vor allem die Umsetzung selbst und damit das Vorgehen, das in den Ausführungen des Materials nahegelegt wird, in den Blick nehmen, fokussieren die anderen Studierendengruppen vor allem die adäquate Darstellung des Themas, die sich aus dem Anspruch zum Perspektivenwechsel und damit verbunden der Entwicklung von Empathie ergibt. In dieser Fokussierung auf übergeordnete Bildungsziele zeigen sich zum einen Potenziale der Bearbeitung des Themas Flucht für eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen, z.B. vor dem Hintergrund der Fluchtgründe. Zum anderen werden in den Ergebnissen Potenziale für eine Wertebildung sichtbar, die auf der Grundlage der Wahrnehmung und dem Nachvollzug anderer Sichtweisen ein selbstständiges und kritisches Urteilen und Position beziehen ermöglicht, wie es im Globalen Lernen, in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (z.B. UNESCO, 2017; Wals & Jickling, 2002), aber auch in der politischen Bildung (z.B. Forum kritische politische Bildung, 2019) und für den Sachunterricht im Allgemeinen gefordert wird. Das kritische Urteilen trägt bei zur „(...) Förderung der Autonomie des Individuums im Sinne der anspruchsvollen Ziele von Mit- und Selbstbestimmung sowie Solidarität“ (Wulfmeyer, 2017a, S. 357). In der Orientierung an einer „direkten Verwertbarkeit“ von Unterrichtsmaterialien können sich auch Schwierigkeiten zeigen; nämlich hinsichtlich der möglichen inhaltlich unkritischen Übernahme von Inhalten, die weniger aus einem Bildungsanspruch heraus genutzt werden, als vielmehr als eine Art Hilfe für die adäquate Gestaltung der Interaktion fungieren und offener für die Übernahme der angebotenen Narrativen erscheinen. Eine Orientierung an übergeordneten Bildungszielen kann dabei ein Gegengewicht bilden zu einer allein pragmatischen Abwägung und einer stärker kompetenzorientierten Umsetzung.

Um für angehende Lehrkräfte hier eine Orientierung anzubieten, mag die Auseinandersetzung mit vorhandenen Qualitätssicherungsansätzen hilfreich sein, einerseits, weil sie auch Ansprüche der Bildungskonzepte konkretisieren (z.B. die unterschiedlichen Handlungsebenen, die globale Perspektive oder die Diversitätssensitivität, siehe z.B. SBE, 2012, auf übergeordneter Ebene z.B. Fey, 2015); andererseits, weil sie das reflexive Verhandeln und das Entwickeln eigener Evaluationsstrategien unterstützen kann. Auf der Grundlage von fundierten Qualitätskriterien und fachlichen Grundlagen zum Themenfeld Flucht und Migration können Studierende eine kritisch-reflexive Haltung entwickeln lernen. Dabei geht es darum, sowohl die eigene, subjektiv geprägte Perspektive als auch die Rolle anderer pädagogischer Akteure und ihrer Angebote zu reflektieren. Gerade die Intentionen von Herausgebenden gilt es dabei kritisch zu hinterfragen sowie die Passung des Angebots im Hinblick auf Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, zu überprüfen.

Eine offene Frage bleibt dabei wer zukünftig die aktive Ausgestaltung von Unterrichtsmaterialien bestimmt und was die „Open Access“-Entwicklungen für die Schule und Unterricht bedeuten. Für die in diesem Beitrag beschriebenen komplexen Aufgaben von Grundschullehrkräften in der Auswahl

und Bewertung von „alternativen“ Unterrichtsmaterialien im digitalen Zeitalter erscheint die Bedeutung von Kooperation und Kollaboration besonders zentral. Multiprofessionelle Zusammenschlüsse mit relevanten Akteuren aus u.a. Verlagen, Stiftungen, NROs – in die sich Lehrkräfte als aktive Gestaltende mit einbringen – können eine wertvolle Verbindung darstellen, um die Bildungsziele, die adäquate methodisch-didaktische Aufarbeitung und die verschiedenen disziplinären Perspektiven zusammen zu bringen, mit dem Ziel, qualitativ hochwertige Unterrichtsmaterialien zu entwickeln bzw. um Vorhandene zu bewerten.

Anmerkungen

- 1 Das Material ist verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/221893/was-geht-das-heft-zu-flucht-und-asyl> (Stand: 8.7.2020). Gefördert durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF, 1. Förderphase von 2016–2019.
- 2 Die Anonymisierung des Datenmaterials erfolgte über eine zufällige Zuordnung von Namen internationaler Großstädte. Die Sprecher wurden in jeder Gruppendiskussion mit A beginnend anonymisiert. Der Zusatz w (weiblich) oder m (männlich) gibt das Geschlecht der Person an. Die Lehrmittelreihe „Querblicke“ basiert auf einem Verständnis von BNE als Vermittlung von spezifischen Kompetenzen nach Künzli and Bertschy (2008). Vgl hierzu auch <https://www.querblicke.ch>

Literatur

- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2009). Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 8–13.
- Awet, K. (2018). *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Geschichtslehre, Erskunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Opladen: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.3224/86388799>
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin. Aufruf am 17.07.2020 <https://repository.gwi.de/handle/11428/65>
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder (Sprachliche Bildung, Band 1)*. Münster: Waxmann.
- Blees, I., Cohen, N. & Massar, T. (2013). *Freie Bildungsmedien (OER). Dossier: Offene Bildungsressourcen / Open Educational Resources – Handlungsfelder, Akteure, Entwicklungsoptionen in internationaler Perspektive (Stand: Juni 2013)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6., durchgesehene und aktualisierte Auflage). (UTB. 8242: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen: Budrich.
- Brückner, J. (2018). Eine Frage der Qualität. Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (32), 51–62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.23.X>
- Castro Varela, M. d. M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 23–53). Weinheim: Beltz Verlag.
- Clements, K. I. & Pawlowski, J. M. (2012). User-Oriented Quality for OER: Understanding Teachers' Views on Re-Use, Quality, and Trust. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 4–14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00450.x>
- Fey, C.-C. (2015). *Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (2015). Unterrichtsmaterialien von Unternehmen und Vereinen. Zielsetzung und zentrale Ergebnisse der Augsburger Studie. *Pädagogik*, 67(10), 44–47.
- Forum kritische politische Bildung. (2019). *Bildung macht Zukunft. Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung*. Zugriff am 17.07.2020 https://akg-online.org/sites/default/files/bildung_macht_zukunft_2019_-_positionspapier.pdf
- GDSU. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geuenich, H. (2015). *Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I (Interkulturelle Studien)*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8>
- Gläser, E. & Peuke, J. (2015). Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisieren. In E. Gläser & D. Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 151–169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6_2
- Hiller, A. (2013). Der Einfluss des Internets auf das Steuerungspotenzial von Staat und Schulbuch in der Schulbildung. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht* (S. 42–52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Höhne, T., Kunz, T., Radtke, F.-O. & Kugler, M. (Hrsg.). (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Monographien, Bd. 3). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Kaiser, A. (2006). Sachunterricht der Zukunft ist Weltorientierung. In S. Pfeiffer (Hrsg.), *Neue Wege im Sachunterricht* (Oldenburger Vor-Drucke. 551, S. 189–208). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Kater-Wertsch, L. (2018). Unterricht zum Thema „Flucht und Flüchtlinge“? Eine Analyse von Lehrmaterialien aus dem Internet. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 137–152. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0217-8>
- Kiel, E. (2018). Schlüsselprobleme weiter denken! In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 109–125). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_10
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43–81). Weinheim: Beltz.
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Berlin: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 17.07.2020 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf
- Lange, S. (2017a). Globales Lernen – Bildungsmaterialien. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon globales Lernen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 122–126). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lange, S. (2017b). Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus, Service Learning-Seminaren. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 32–37.
- Lange, S. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 298). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matthes, E. (2014). *Kostenlose Bildungsmedien online. Massenphänomen im Netz – Lösen sie das Schulbuch ab?* Hamburg: Onlinedokument von der Universität Augsburg; Lehrstuhl für Pädagogik.
- Maurice v., M., Balaban, E., Will, G. & Roßbach, H.-G. (2020). Kinder mit Fluchthintergrund: Zur Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule und den späteren Bildungserfolg. In Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D. & Franz, U. (Hrsg.). (2020). *Kooperation von KiTa und Grundschule. Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (Bd. 2, S. 45–80). Köln: Carl Link.
- Meinhardt, R. & Schulz-Kaempff, W. (2015). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 54–92). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Muuf-Merholz, J. & Schaumburg, F. (2014). *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zur Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen*. Berlin: Internet & Gesellschaft Collaboratory e.V. Zugriff am 17.07.2020 http://www.collaboratory.de/images/6/64/OER-Whitepaper_2014einseitig.pdf; http://www.joeran.de/dox/2.-OER-Whitepaper_OER-f%C3%BCr-Schulen-in-Deutschland-2014.pdf
- Neumann, D. (2015). *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nikoi, S. & Armellini, A. (2012). The OER Mix in Higher Education: Purpose, Process, Product, and Policy. *Distance Education*, 33(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.697439>

- Oltmer, J. (2013). *Migration im 19. und 20. Jahrhundert* (Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Band 86, 2. Auflage). München: Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486756005>
- Peacock, A. & Gates, S. (2000). Newly Qualified Primary Teachers' Perceptions of the Role of Text Material in Teaching Science. *Research in Science and Technological Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/713694982>
- PWG – Pädagogisches Werkstattgespräch. (2007). *Beurteilungskriterien für Unterrichtsmaterialien des „Globalen Lernens“*. Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Bielefeld: Welthaus Bielefeld.
- Ritter, E. & Albers, T. (2016). *Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule*. Zugriff am 7.8.2020 https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Ritter_Albers_Flucht_2016.pdf
- Sawyer, A. G. & Myers, J. (2018). Seeking Comfort: How and Why Preservice Teachers Use Internet Resources for Lesson Planning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1387625>
- SBE – Stiftung Bildung und Entwicklung. (2012). *Qualitätskriterien der SBE für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien*. Bern: education21 - Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Ströber, G. (2010). *Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. Braunschweig: Georg-Eckert-Inst. für internationale Schulbuchforschung. Zugriff am 17.07.2020 <http://d-nb.info/1002260256/34>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0220-2010-00146>
- Stoltenberg, U., Holzmann, V. & Lienau, R. (2013). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schulen. Herausforderungen für die LehrerInnenbildung; eine Tagungsdokumentation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schulen und Unterricht und der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Anspruch von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Lüneburg: Univ.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband. (2014). *Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessenvertreter der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv)*. Berlin: o. V.
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232. <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>
- Wiley, D., Bliss, T. J. & McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: A Review of the Literature. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 781–789). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63
- Winitzky-Stephens, J. & Pickavance, J. (2017). Open Educational Resources and Student Course Outcomes: A Multilevel Analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4), 35–49. Zugriff am 17.07.2020 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146207> <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i4.3118>
- Wulfmeyer, M. (2017). Sachunterricht der Grundschule und Globales Lernen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon globales Lernen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 356–360). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Zawacki-Richter, O. & Mayrberger, K. (2017). *Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University (Sonderband zum Fachmagazin Synergie)*. Hamburg: Universität Hamburg Universitätskolleg.

Dr.ⁱⁿ Lydia Kater-Wettstädt

Verwaltungsprofessorin für „Trans- und Interkulturelle Bildung und Sachunterricht“ am Institut für Integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Migration und Flucht im Unterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in der Lehrkräftebildung.

Dr.ⁱⁿ Sarah Désirée Lange

ist Akademische Rätin mit Forschungsrichtung am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeitsforschung, Fluchtmigration in der Grundschule, Unterrichtsqualität und Professionalisierung von Lehrkräften, International und vergleichende Forschung. In ihrem aktuellen Forschungsprojekt BLUME untersucht sie die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Carla Schelle, Christophe Straub, Carola Hübler, Frédérique Montandon, Mamadou Mbaye (Hrsg.)

Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung

Empirische Studien und Vergleiche zu Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland

2020, 238 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4137-8
E-Book: 30,99
ISBN 978-3-8309-9137-3

Dieser Band versammelt Beiträge zu methodischen, didaktischen und pädagogischen Innovationen in den Praxisfeldern Schule, Unterricht und Lehrerbildung in Frankreich, Deutschland, Senegal, Togo und Burkina Faso. In den überwiegend empirischen, teils vergleichenden Beiträgen werden Traditionslinien, transformative Prozesse, komplexe Implikationen sowie Chancen und Hürden bei der Umsetzung innovativer Projekte in unterschiedlichen Länderbeispielen deutlich. Es werden damit auch Einblicke in kulturelle Kontexte ermöglicht und Befunde sichtbar, die im deutschsprachigen Raum nicht ohne Weiteres zugänglich sind.



WAXMANN
www.waxmann.com

Saikat Ghosh & Tobias Rausch

The Relation between Parents' Child-Rearing Behavior and Their Socioeconomic Status in a Developing Country Context: A Case from West Bengal, India

Abstract

This study examines variation in parents' child-rearing behavior based on their socioeconomic status (SES) in the context of a developing country. The impact of different aspects of SES on the probability of practicing several child-rearing behaviors was examined individually based on a data of 1373 households in West Bengal, India. The study found that components of SES explain great shares of the variance in parents' child-rearing behaviors and the variation was bi-dimensional. There was variation between parental practices due to a change in SES, and also each practice was affected differently for each component of SES. Mother's level of education was found to play a consistent and most significant role in improving parent-child regular interaction.

Keywords: *child-rearing behavior, socioeconomic status, mother's education, developing country*

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Variation im Erziehungsverhalten der Eltern in Abhängigkeit von ihrem sozioökonomischen Status (SES) im Kontext eines Entwicklungslandes. Der Einfluss verschiedener Aspekte des SES auf die Wahrscheinlichkeit, mehrere Erziehungsverhaltensweisen zu praktizieren, wurde individuell auf der Grundlage von Daten von 1373 Haushalten in Westbengalen, Indien, untersucht. Mit der Studie kann gezeigt werden, dass Komponenten des SES große Anteile der Varianz im Erziehungsverhalten der Eltern erklären und dass die Variation zweidimensional ist. Es gab Variationen zwischen den elterlichen Praktiken aufgrund einer Veränderung des SES, und auch jede Praxis war für jede Komponente des SES unterschiedlich betroffen. Es wurde festgestellt, dass das Bildungsniveau der Mutter eine konsistente und hoch signifikante Rolle bei der Verbesserung der regelmäßigen Eltern-Kind-Interaktion spielt.

Schlüsselworte: *Erziehungsverhalten, sozioökonomischer Status, Bildung der Mutter, Entwicklungsland*

Introduction

Parents are a very important source of children's development. They influence their children's development in many ways, and parental influence is great especially during early childhood. Substantial evidence shows that parents' involvement in child development can provide a positive outcome for children as it provides immediate structure to children's development (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Bradley, 2002; Bradley & Corwyn, 1999).

Parents' economic and psychological characteristics, their education goals, parenting style, and behavior are intertwined with the way children are stimulated at their home. From earlier research it is known that the way children grow up does have a strong influence on their later psychological and economic life outcomes (El Nokali et al., 2010). Children with parental support in learning and development face benefit in their educational attainment years later (Feinstein & Duckworth, 2006). However, the effect of parents' involvement on child achievement is not always uniform across different socioeconomic groups. There is evidence that parenting behavior varies across different socioeconomic classes (Hoff, Brett & Tardif, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002), and that parents' beliefs are likely to be complex, heterogeneous and domain-specific (Tuli, 2013). Studies exploring parenting aspects in India show that childcare, adult beliefs and children's expressions were deeply intertwined with the circumstances in which families were living. Also, the cultural differences in childcare practices vary significantly from that of other Asian, and European or American parents (Chaudhary, 2013).

Because research exploring the variation in parental child-rearing behavior seems to be quite restricted to western societies, we apply the current theoretical and empirical background on the relation between parents' SES and parenting behavior in the case of India, as an example of a developing country. Based on these considerations, two research questions were formulated for the present study: Do different aspects of SES cause variation in parents' child-rearing behavior in the Indian context? Does the association between SES and child-rearing practices vary, depending on the type of practice

District	Total Sample Size (Households)	Rural	Urban
Howrah	473	235	238
Murshidabad	900	788	112
Total	1373	1023	350

Tab. 1: Sampling Distribution across Districts and Areas, Source: Own presentation

and the components of SES? It is assumed that each of the components will affect parenting behavior differently and that assumptions from the current, western literature might not hold entirely true in the context of a developing country.

Theoretical Background

The physical and social setting in which the child lives, as well as culturally regulated customs of child-rearing are important components of child development (Super & Harkness, 1986). Darling and Steinberg (1993) disentangled parenting in three different components: (a) the goal towards which socialization is directed, (b) the parenting style within which socialization occurs, and (c) the parental practice to help children reach the goal. Parenting practices include parents' behavior and interactions with their children – categorized as verbal interaction, direct control practices, and managerial control (Hoff et al., 2002). Later, Sigel and McGillicuddy-De Lisi (2002) added parental belief as a component of parenting. These different aspects of parenting are closely associated with socioeconomic status and “parents from different socioeconomic strata rear their children differently partly in response to the different circumstances in which they live and partly because they are themselves different sorts of people with different ways of interacting with the world” (ibid., p. 231). Educational, occupational, and financial factors all generate SES-related differences in child-rearing behavior, with educational factors carrying the highest share of variance (ibid.).

There is substantial evidence that both the amount and the nature of verbal interaction taking place between parents and children differ as functions of SES. E. g., higher-SES mothers address more speech to their children than do lower-SES mothers (Hoff-Ginsberg, 1998; Feiring & Lewis, 1981). Also with respect to the content of verbal interaction, higher-SES children are provided with a greater variety of words, greater syntactic complexity, and a larger proportion of conversation-eliciting questions (Hoff et al., 2002, Hoff-Ginsberg, 1998). Also with respect to direct control practices, lower SES mothers are found to be more controlling and restrictive (Budwig &

Chaudary, 1996; Hart & Risley, 1995), granted children less autonomy, were less equalitarian, less cooperative, compared to higher SES parents (Woodworth, Belsky & Crnic, 1996). Regardless of different approaches to conceptualize parental practice, direct interaction with children is a central aspect of parenting which has been observed by a large body of research (cf. Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Furthermore, different components of SES bear different relations to parenting behavior and child outcomes (Hoff et al., 2002). SES is a multifaceted variable that signifies an individual's, a family's, and a group's position on a hierarchy according to its control over wealth, power, and social status (Mueller & Parcel, 1981). The quality of home learning environment and child-rearing behavior are found to be relatively strongly correlated with parental income and education, social class, ethnic or cultural differences (Jonsen & Erikson, 2000; Gutman & Feinstein, 2007).

Data and Methodology

The study was conducted in West Bengal, located in the eastern part of India. The state West Bengal was purposefully chosen for practical reasons such as convenience in terms of finding the sample more accurately, and efficiency in terms of cost and time. Within the state, the sampling was divided into four stages: selection of districts, sub-districts, schools, and children in their households. At the first stage, all 19 districts of West Bengal were classified according to their literacy rate (Census of India, 2011). Then, one district was selected randomly from the above-average tier (Howrah district; adult literacy rate 83%) and another from the below-average tier (Murshidabad district; adult literacy rate 67%). At the second stage, two sub-districts (rural and urban) from each of the districts with the highest population were chosen. Finally, Howrah district includes the rural sub-district Domjur C.D. Block (7.3% of total district population) and the urban sub-district Howrah Municipal Corporation (23.6% of total district population). Likewise, in Murshidabad district, Berhampur C.D. Block (6.5% of total district population) and Berhampur Municipality (5.3% of total district population) were chosen. Distributing

State/District	Total Population (in million)	Total Workers ^a	Main Workers ^a	Marginal Workers ^a	Non-Workers ^a
West Bengal	91.3	38.1	28.1	9.9	61.9
Howrah	4.8	37.5	30.9	6.7	62.5
Murshidabad	7.1	36.5	28.5	8.0	63.5

Note: ^a percentage of total population

Tab. 2: Occupational Distribution of the Population, Source: Census of India 2011, own presentation

	Yes
Do you play with the child at home?	91.4
Do you supervise the child's study/homework at home?	82.8
Do you ask the child about his/her school experiences?	68.1
Do you tell rhymes/stories to the child?	50.3
Do you help the child managing time in literacy and non-literacy activities?	44.3

Tab. 3: Percentage of Self-disclosed Parenting Practices (n = 1373), Source: Own presentation

the sample into rural-urban habitation was due to the huge variation in socio-economic aspects based on whether parents live in rural or urban areas (Census of India, 2011) and evidence showing significant variation in childcare depending on rural-urban location (Atkinson, 1994). Table 1 provides the sample distribution across districts and rural-urban inhabitation. The unit of analysis for the study is the household having at least one child in Grade 1.

Descriptive statistics: Murshidabad district comprises 6% of the total area and 7.8% of the total population of West Bengal. Howrah district comprises about 1.6% of the total area with a population share of 5.3% of the state. The aggregated population of these two districts represents about 13% of the state's total population. Table 2 provides a comparison of districts with respect to the occupational pattern of the people. There is a considerable difference between districts with respect to the type of main and marginal worker. Whereas Murshidabad is dominated by agriculture workers, Howrah is led by non-agricultural workers mainly consisting of industrial labor and others. Instruments for child-rearing behavior: The primary focus of this study was on direct parent-child interaction in daily life, as this has been considered a central aspect of parenting (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). The second aim was to consider all three types of parenting practices, i.e. verbal

interaction, direct control practices, and managerial control (Hoff et al., 2002). Child-rearing behavior was assessed with parents' self-disclosure on five items (see Table 3).

Socio-economic status (SES): SES is disentangled into economic status, educational status, and social status. The measures for economic status include information on monthly household expenditure (in Indian rupee), house type (concrete, semi-concrete, non-concrete), and house ownership (owned or rented). Parents' educational status was measured in the form of each parents' educational level: up to primary, above primary up to secondary, higher secondary or above. Social status was measured by the type of parents' occupation: self-employment, regular employment (having a stable job and worked at least 3 months in last 6 months), casual employment (worked less than 3 months in last 6 months). Descriptive statistics shows significant variation in SES based on whether parents practice certain child-rearing behavior. The percentage of practicing child-rearing behavior increases with greater household expenditure, higher level of education, and with relatively stable occupation of parents (see Appendix 1¹ and Appendix 2¹).

Control variables: We controlled for cultural background, family structure, and regional variation. To characterize households by social group and religion, dummy variables were used. Controls for household characteristics were family size,

Model	Description	Measures (independent variables)
Model 0	Controls	See Appendix 3
Model 1	Economic Status	Monthly household expenditure (Indian Rupee) Type of house House ownership
Model 2	Educational Status	Father's education Mother's education
Model 3	Social Status	Father's occupation Mother's occupation
Model 4	Economic, educational, and social Status	Combination of Models 1, 2, and 3

Tab. 4: Logistic Regression Models used for the Analyses, Source: own presentation

number of children, presence of grandparents, parents' daily working hours. We also controlled for the child's health status and sex. District and rural/urban dummies were also included (see Appendix 3¹).

Regression strategy: Logistic regression analyses were conducted with the five aspects of child-rearing behavior as dichotomous dependent variables. To see the influence of different socio-economic aspects on the likelihood of practicing a particular behavior, we run different models as described in Table 4. The McFadden curves for each of the dependent variables show the relative variation in parental behavior for each of the SES components measured in this study. The logistic regression coefficients provide direction of the effects of the SES components on child-rearing behavior.

Results and Discussion

Previous studies, conducted mostly in western context, found that practices like reading books or telling stories to children were the most widely practiced child-rearing behaviors among parents. On the contrary, this study found some deviation in practice of different child-rearing behaviors of parents in India. A considerably higher percentage of parents was found to play with children, supervise children's homework, rather than story-telling. This gives the initial impression that the set of parental practices performed by these parents seem to differ considerably from what has been found so far in western countries. Further analyses comprised of how much of the variation in these child-rearing behaviors is due to differences in SES, and if each of these behaviors is affected by SES in a similar fashion. Explained variance in logistic regression models: Overall, we find that aspects of SES, together with the controls, explain great shares of variance in parent's child-rearing behavior. While the control variables (Model 0) explain 15% to 27% of the variance (McFadden's R^2), socio-economic aspects additionally contribute to a significant amount (see Table 5).

Economic status: Household expenditures, type of house and house ownership (Model 1) do not seem to play a very important role in parents' child-rearing behavior. Although the variation explained by economic status was significantly higher than what is explained by controls only, the difference in the

explained variance is small. This especially applies to time management (McFadden's $R^2 = 0.28$, $p < 0.001$) and asking children about their school experiences (McFadden's $R^2 = 0.23$, $p < 0.001$).

Educational status: Father's and mother's level of education (Model 2) explains significantly more variance than the control variables. Especially for child-rearing behaviors requiring parents' education such as rhyming or telling stories (McFadden's $R^2 = 0.33$, $p < 0.001$), and managing child's time (McFadden's $R^2 = 0.28$, $p < 0.001$) we find a higher explained variance.

Social status: Model 3 explains significantly more variance than Model 0. However, by comparing Model 2 and 3, one can assert that social status does not explicate additional variance compared to educational status.

Full model of socio-economic status: As expected, the combination of economic, social, and human capital (Model 4) predicts the highest amount of variance in all our dependent variables, as between 27% and 35% of the variance in the child-rearing behavior can be explained by combining economic, educational, and social status as independent variables (see Table 6).

Differential effects of socioeconomic status on child-rearing behavior: Two different patterns occurred concerning the variation of the explained variance in the dependent variables. Figure 1 shows a similar pattern of variation in managing child's time and playing with the child. These two behaviors do not differ much depending on parents' SES. However, for each of the components of SES, managing time shows slightly higher variation based on SES compared to play. Figure 2, on the other hand, shows a similar pattern of variation in the other three parental behaviors depending on parents' SES, with telling rhymes carrying the highest variance. Among components of SES, educational status (Model 2) represents the highest variances.

Direction of the relations between SES and child-rearing behavior: To explore the effect size and direction of each of the SES components, we present the coefficients from the logistic regressions estimating Model 4. For the estimation of SES on each of the dependent variables see Table 6. Economic status seems important for parenting and monthly household expenditure had a very small, but statisti-

		Econ. Status	Edu. Status	Social Status	Econ. + Edu. + Social
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
play	0.15	0.19***	0.18***	0.22***	0.27***
rhyme	0.25	0.30***	0.33***	0.26***	0.35
ask children	0.20	0.23***	0.29***	0.23***	0.32***
manage time	0.27	0.28***	0.30***	0.28***	0.32**
supervise	0.15	0.19***	0.25***	0.16	0.27

Note: McFadden's R^2 , * show significant changes in McFadden's R^2 between Model 0 and the respective Models. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 5: Explained Variance in Logistic Regression Models, Source: Own presentation

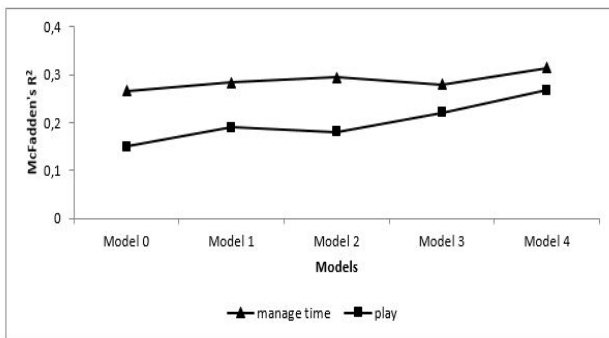


Fig. 1: Variance of child-rearing behavior & different aspects of SES, Source: Own presentation

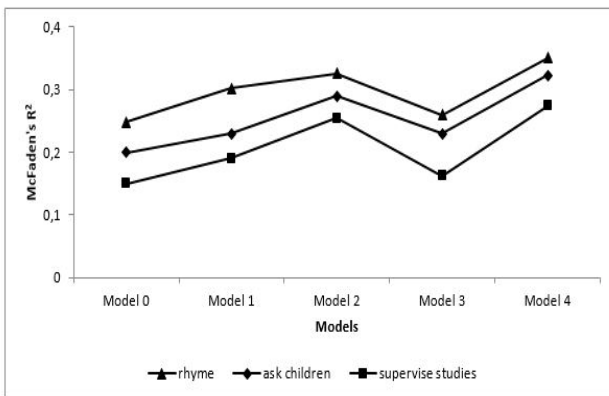


Fig. 2: Variance of child-rearing behavior & different aspects of SES, Source: Own presentation

cally significant positive effect on the probability of involving in those practices, except for asking children about their daily experiences and supervising their study. One possible reason could be parents' involvement and effort in securing their financial status may lead to working for a longer time, which reduces their time spent with children or looking after their studies on a regular basis. However, in this study, we controlled for parents daily working hours and there was no significant effect of that on the probability of parental behaviors. Therefore, an alternative explanation could be that these parents, with their higher income, may allow children to have private tutors who look after their literacy activities and therefore, parents don't personally supervise children's study.

Parents' educational status seems to have a moderately stronger positive effect particularly on the last three practices. Practices such as helping children with their studies and asking them about school experiences, etc. need some educational foundation of parents, and thus, relatively more educated parents were more likely to help children with that. Moreover, mother's educational status has a relatively greater and consistent impact on the probability of managing children's time. Mothers with relatively higher level of education were significantly more likely to practice each of these parental practices in comparison to mothers only with primary education or no education. This may be because, given the patriarchal structure of Indian society, child-rearing responsibilities lay mostly on female family members and they have more interaction with children compared to male family members. Besides, parents' social status, measured in terms of parents' occupation, shows a weak association with parenting practices. This could be due

to parents' involvement in their children's upbringing irrespective of their occupational status. On the contrary, it could also be that occupational status is not a suitable proxy for parents' social status in this context, and there are some other factors such as religion-and caste-based social stratification or other unobserved variables which can explain variation in social status better than parents' occupation did. In fact, evidence from our study advocates for a relatively stronger association between parents' religion and their caste origin and child-rearing behavior (see Appendix 3¹).

Among other factors affecting child-rearing behavior (see Appendix 3), the number of children had a significant negative effect on the probability of practicing most of the behaviors in this study. This may be because a greater number of children implies less attention towards each of them. Parents, especially mothers, may find it difficult to equally take care of each of the children, and in that case, some of them (especially the older ones) are left to themselves. Even after controlling for SES-related differences, parents from Howrah district were found significantly more likely to practice some of the behaviors compared to parents from Murshidabad district. This may be due to some other cultural variation or any other reasons which was beyond the capacity of this study.

It is evident from the findings that there was variation in parents' child-rearing behavior depending on their SES, and the variation was two prongs. Firstly, each of the parenting practices measured in this study gets affected differently by SES. Secondly, each of the components of SES affects each of these child-rearing practices differently. On one hand, some of the child-rearing behaviors were found to have less variability based on SES, whereas some other behaviors vary more rapidly. On the other hand, among different aspects of SES, educational status has a relatively stronger effect on most of the child-rearing behaviors.

The association between SES and different parental behaviors may also depend on the type of behavior considered. Whether a parental practice varies depending on SES (and for which component of SES) depends on the nature of the practice. For example, whether it is demanding more time and attention from parents or demanding greater knowledge and aptitude may decide which of the components of SES will have relatively stronger (or weaker) effects on the variability of such parental practice considered. In addition, SES is a multi-dimensional construct and depends heavily on the context. Therefore, results may vary considerably depending on how SES is defined.

Conclusion

A considerable share of the variation in parental child-rearing behavior in developing countries can be explained by the variation in parents' SES. However, the nature and pattern of these variations may differ across countries based on their context. As child-rearing norms and practices are embedded in the culture, the set of child-rearing behavior may also vary depending on the country in consideration. Especially in a country like India where children are usually taken care of within the extended family, social and cultural values and norms are of greater importance.

Independent Variables	Dependent Variables				
	Play	Manage time	Rhyme	Ask Children	Supervise Study
Log (Household Exp.)	0.053*	0.080**	0.080**	-0.007	-0.086**
	(0.021)	(0.030)	(0.031)	(0.031)	(0.028)
House Type (Ref: Non-concrete)					
Concrete	0.018	-0.013	0.088*	0.117***	0.124***
	(0.021)	(0.033)	(0.034)	(0.034)	(0.031)
Semi Concrete	-0.008	0.040	-0.023	0.036	0.060*
	(0.018)	(0.028)	(0.028)	(0.027)	(0.024)
House Ownership (Ref: Rented)					
Owned	0.057	0.139***	-0.053	-0.020	0.036
	(0.033)	(0.042)	(0.041)	(0.039)	(0.037)
Father's Education (Ref: up to Primary)					
Secondary	0.018	0.030	0.047	0.123***	0.087***
	(0.019)	(0.029)	(0.028)	(0.028)	(0.024)
Higher Secondary or above	0.056*	0.109*	0.144*	0.017	0.045
	(0.026)	(0.054)	(0.063)	(0.061)	(0.059)
Mother's Education (Ref: up to Primary)					
Secondary	0.031	0.116***	0.153***	0.158***	0.156***
	(0.018)	(0.029)	(0.030)	(0.029)	(0.025)
Higher Secondary or above	0.007	0.099	0.308***	0.278***	0.160***
	(0.042)	(0.054)	(0.069)	(0.053)	(0.047)
Father's Occupation Status (Ref: Not employed)					
Self-emp.	0.000	-0.172	0.131	-0.119	0.000
	(.)	(0.203)	(0.158)	(0.141)	(.)
Regular Emp.	0.000	-0.127	0.105	-0.254	0.000
	(.)	(0.200)	(0.155)	(0.137)	(.)
Casual Emp.	0.000	-0.210	0.126	-0.101	0.000
	(.)	(0.200)	(0.154)	(0.136)	(.)
Mother's Occupation Status (Ref: Not employed)					
Self-emp.	0.000	-0.011	0.232	-0.112	0.011
	(.)	(0.222)	(0.222)	(0.216)	(0.155)
Regular Emp.	-0.532*	-0.135	-0.092	-0.182	-0.071
	(0.244)	(0.153)	(0.160)	(0.164)	(0.142)
Casual Emp.	-0.257	-0.213*	-0.083	-0.099	-0.078
	(0.157)	(0.099)	(0.119)	(0.117)	(0.099)
N	1331	1355	1355	1355	1348

Note: Coefficients represent the marginal effect S.E. in parentheses. *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001. See Appendix 2¹ for coefficients of control variables

Tab. 6: Coefficients from Logistic Regression in Model 4, Source: Own presentation

For the context of India, the study found strong evidence that parents' SES plays an important role in the type of care and interaction children receive at home. In addition, it also shows that the association between SES and child-rearing practices is multi-dimensional and varies depending on the type of practice considered and also on components of SES. This is in line with the expectations that can be raised from the literature. While the association between parents' education (as one key component of SES) and child-rearing practices was stronger, it was weaker for the other components such as economic and social status. The reason behind these variations could be due to the type of practices considered and also how SES is defined. It is already witnessed that parenting style (authoritative or authoritarian), the type and degree of interaction with children may also vary considerably based on parent's education (Glasgow, et al., 1997; Hoff-Ginsberg, 1998).

Therefore, parents' education seems to play a crucial role in child-rearing in India. This is mainly because educated parents can positively influence the upbringing of their children in many ways: by having a greater aspiration to provide a good foundation to their children, more information on child development, possible educational options for children, and also ability to directly helping children with their daily life. Given the fact that in the Indian context mothers are the primary caregivers, the study particularly advocates for the importance of education, especially for female education in a developing country context. It is clearly depicted that mother's education can play a significant part in child development by transmit their knowledge towards better child-rearing practices. Universalizing education in developing countries such as India may, thus, help to transmit the human capital from parents to children through different child-rearing behaviors as children's upbringing has a long term effect on their later development outcomes.

Note

- 1 For the appendixes see the website <https://www.waxmann.com>

References

- Atkinson, A. M. (1994). Rural and urban families' use of child care. *Family Relations*, 43(1), 16–22. <https://doi.org/10.2307/585137>
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. (1999). Parenting. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (p. 339–362). Philadelphia, Pa: Psychology Press.
- Bradley, R. H. (2002). Environment and Parenting. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 2 (p.281–314). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Budwig, N. & Chaudhary, N. (1996). Hindi-speaking caregivers' input: Towards an integration of typological and language socialization approaches. In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, & A. Zukowski (eds.), *Proceedings of the 20th annual Boston University conference on language development* (p.135–145). Somerville, MA: Cascadilla.
- Chaudhary, N. (2013). *Parents' beliefs, socialisation practices and children's development in Indian families*. Unpublished report of major research project for the University Grants Commission, New Delhi.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.2307/1131675>
- Feinstein, L. & Duckworth, K. (2006). *Development in The Early Years: Its Importance for School Performance and Adult Outcomes*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Feiring, C. & Lewis, M. (1981). Middle-class differences in mother-child-interaction and the child's cognitive development. In T. M. Field, A. M. Sostek, P. Vietze & P. H. Leiderman (eds.), *Culture and early interactions* (p. 63–91). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L. & Steinberg, L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507–529.
- Gutman, L. & Feinstein, L. (2007). *Parenting behaviors and children's development from infancy to early childhood: changes, continuities, and contributions*. Research report No. 22. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E., Brett, L. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 2 (p. 231–252). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603–630. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010389>
- Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 2 (p. 161–188). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonsson, J. O. & Erikson, R. (2000). Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience. *L'Annee sociologique* (1940/1948). *Troisième serie*, 50(2), 345–382. Presses Universitaires de France.
- Mueller, C. & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13–30. <https://doi.org/10.2307/1129211>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, V. (2002). Parental Beliefs Are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 3 (p. 485–508). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545–569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- The Census of India (2011). *2011 Census Data*. Access on 04.02.2020 <http://censusindia.gov.in/2011-Common/CensusData2011.html>
- Tuli, M. (2013). Beliefs on Parenting and Childhood in India. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(1), 81–91. <https://doi.org/10.3138/jcfs.43.1.81>
- Woodworth, S., Belsky, J. & Crnic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 679–692. <https://doi.org/10.2307/353728>

Saikat Ghosh

is Research Associate, Ph.D. at the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi). Previously he led the project titled "ECE India" (2019) funded by the German Research Foundation (DFG). His research lies in the domain of development economics with a particular focus on the economics of education and the developing world.

Tobias Rausch

completed his graduate studies with a degree in education and earned a Ph.D. in educational research from the University of Bamberg, Germany. He worked as a researcher at the University of Bamberg, focusing on teacher judgment accuracy and other topics of teacher education.

Weltbank stoppt Subventionierung von Billigschulen – ein Kommentar aus aktuellem Anlass

Im April 2020 verbreitete die internationale Abteilung der *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW)* die Nachricht, die *International Finance Corporation (IFC)*, eine Tochter der *Weltbank*, stelle einstweilen die finanzielle Förderung privater kommerzieller Schulen in Entwicklungsländern ein und feierte diese Entscheidung als Erfolg jahrelanger Kampagnen und Proteste gegen die Privatisierungsoffensiven der Weltbank im Bildungswesen. Zur Erklärung: Die IFC gehört mit anderen Institutionen zur sogenannten Weltbank-Gruppe, in der Regel zusammengefasst als „die Weltbank“; sie wurde 1956 gegründet und ist für privatwirtschaftliche Investitionen in den sogenannten Entwicklungsländern zuständig.¹

Die folgende Rekonstruktion der Informationskette von der GEW zurück bis zur Weltbank-Verlautbarung gibt einen Einblick in die nationale und internationale Lobbyarbeit gewerkschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Instanzen für die Verteidigung des kostenlosen Zugangs zu Bildung als universales Bürgerrecht im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. In meinem Beitrag sehe ich dies als *Alltags- und Professionswissen* in Handlungsfeldern der *internationalen Bildungspolitik*, unter der Prämisse, dass Studium und Lehre der VIE (Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft) solche Handlungsfelder (außerhalb von Schule und Hochschule) mit im Blick haben sollten.² Die interpretative Kommentierung der (im Internet) öffentlich zugänglichen Dokumente der verschiedenen Instanzen mündet am Ende in die Formulierung einiger *Hypothesen zur Erklärung dieser Abkehr der Weltbank von der Förderung privater und durchaus profitorientierter Schulbildung*, die in anschließenden Forschungen kritisch diskutiert und empirisch überprüft werden sollten. Das hier im Rampenlicht stehende Ereignis – Stopp der Finanzierung kommerzieller Schulen durch die IFC – gehört in den größeren Zusammenhang langjähriger weltweiter Debatten zur *Eigenart und Legitimation öffentlicher vs. privater Akteure im Bildungswesen*, auf die in diesem Kommentar nicht weiter eingegangen werden kann. Die Relevanz dieser Debatte zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die UNESCO ihren nächsten Bildungsbericht, den *Global Education Monitoring Report 2021*, dem Thema „Non-State Actors in Education“ widmet und derzeit zum Einsenden von Beiträgen dazu auffordert.^{3,4}

Wie es der Zufall wollte, erschien die Nachricht, die IFC stoppe die Finanzierung von profitorientierten Privatschulen genau in dem Moment, als ein Aufsatz der Autorin erschien (Adick 2020)⁵, in dem am Fallbeispiel der *Bridge International Academies* in Kenia aufgezeigt wird, dass und wie es „im Verein von nahezu hundert involvierten internationalen zivilgesell-

schaftlichen Organisationen (...) in jahrelangen Protestaktionen, Offenen Briefen und Kampagnen tatsächlich gelungen ist, die im wahrsten Sinne ‚billigen‘ (low-cost) privaten Elementarschulen namens *Bridge International Academies* und deren Förderung durch die International Finance Corporation (IFC) an den Pranger zu stellen“ (ebd., S. 272 f.). Die Aktivisten, wie ich sie hier summarisch nennen möchte, hatten es geschafft, „beim *World Bank's Compliance Advisor Ombudsman (CAO)*, der offiziellen Beschwerdestelle der Weltbank, eine *Beschwerdeschrift*“ einzureichen, die tatsächlich von der Weltbank als prinzipiell zulässig anerkannt wurde und auf die hin eine Inspektionsreise nach Kenia erfolgte, in deren Bericht erhebliche Bedenken geäußert und weitere Untersuchungen angekündigt wurden. „Im April 2019 erschien dann ein *Inspektionsbericht des CAO* über die Inaugenscheinnahme der Situation in Kenia, und im Oktober 2019 erhob der CAO in einem weiteren Bericht explizit *erhebliche Bedenken* hinsichtlich der finanziellen Förderung der Bridge Schulen durch die IFC und kündigte *weitere Untersuchungen* bis ins Jahr 2020 hinein an“ (ebd., S. 273). Meine Darstellung schließt mit den Worten: „Wie sich die Sache letztendlich weiter entwickeln wird, steht also noch aus. Möglicherweise wird die Bridge Schulkette, die (...) die meisten ‚Billigschulen‘ in Afrika unterhält (...) vor dem Hintergrund dieses konzertierten internationalen zivilgesellschaftlichen Engagements (...) tatsächlich diskreditiert werden, was in der Folge dann auch Auswirkungen auf andere billige (low-cost) Privatschulanbieter haben dürfte“ (ebd., S. 273f.).

An diesem Punkt der Schilderung setzt die folgende Rekonstruktion sozusagen nahtlos an. Dies geschieht an den verlautbarten Texten⁶ entlang, angefangen mit der eingangs genannten Meldung der GEW über mehrere Stationen rückwärts bis hin zu einem Brief des Weltbank Präsidenten, der diese Nachrichtenkette von etwa einem Monat Dauer (20.03.–23.04.2020) ins Rollen brachte.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Deutschland: 23.04.2020

Unter der Rubrik „Aktuelles“ veröffentlicht die GEW auf ihrer Webseite die Neuigkeit „Weltbank stoppt Finanzierung privater Billigschulen“.⁷ Dieser prägnante Aufmacher enthält in kleineren Lettern zusätzlich noch die Überschrift „Bridge International Academies“, bevor es mit der Botschaft weiter geht: „Nach massiver internationaler Kritik stellt die Weltbanktochter IFC die finanzielle Förderung privater Grund- und Sekundarschulen in Entwicklungsländern vorerst ein. Die GEW-Vorsitzende Marlis Tepe begrüßt die Entscheidung.“

Darunter folgt eine weitergehende Erläuterung, verfasst von Manfred Brinkmann, seines Zeichens GEW-Hauptvorstand, Referent für Internationales und Kommissarischer Leiter des Parlamentarischen Verbindungsbüros der GEW. Das Thema fällt also in einen existierenden GEW-Bereich „Internationales“. Brinkmann präzisiert, um was es geht: „Die International Financial Corporation (IFC) friert ihre Förderung privater Billigschulbetreiber in Entwicklungsländern ein.“ Die Entscheidung folgte, laut GEW-Mitteilung, „auf jahrelange Proteste der Bildungsinternationale (BI) und ihrer Mitgliedsgewerkschaften gegen die Praxis der Weltbanktochter, gewinnorientierte Schulbetreiber wie insbesondere Bridge International Academies zu unterstützen.“ Als Stein des Anstoßes wird angeführt: „Die IFC hatte Bridge International Academies mehr als zehn Millionen US-Dollar für private Schulen in Afrika und die Expansion des Unternehmens auf anderen Kontinenten zur Verfügung gestellt.“ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass gerade die Bridge International Academies seit etlichen Jahren zur besonderen Zielscheibe zivilgesellschaftlicher kritischer Kampagnen geworden sind. Aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion wird diese Schulkette immer wieder eigens thematisiert.⁸ Als kritikwürdig erscheint laut GEW-Mitteilung vor allem Folgendes: „Der multinationale Konzern Bridge International Academies gründet gezielt in Armenvierteln afrikanischer und asiatischer Länder gebührenpflichtige Privatschulen. Vor allem Mädchen und Kinder der ärmsten Familien bleiben dabei meist außen vor. Der Unterricht erfolgt durch schlecht bezahlte und oft unausgebildete Lehrkräfte, worunter die Qualität der Bildung leidet. In Uganda und Kenia wurde den Schulen des Konzerns vorgeworfen, staatliche Mindeststandards für die Schulbildung zu missachten.“

Im GEW-Text wird ferner auf eine weitere Reaktion der Weltbank hingewiesen: „Zusätzlich zum Einfrieren kündigte die IFC eine Überprüfung ihrer Investitionen in Privatschulen durch die Independent Evaluation Group (IEG) der Weltbank an. Dem soll eine Konsultation zu den Voraussetzungen künftiger Investitionen in öffentliche Bildung durch die IFC folgen.“ Der Knackpunkt, um den es aus Gewerkschaftssicht geht, ist also die Tatsache, dass Gelder einer Organisation aus dem Spektrum der Vereinten Nationen – der Klassifikation nach eine intergouvernementale Organisation (die idealiter auf der Basis zwischenstaatlicher Vereinbarungen dem globalen Gemeinwohl verpflichtet ist) – dafür eingesetzt wurden, die Expansion privater profitorientierter Schulangebote (zumal schlechter Qualität in armen Ländern) in erheblichem Ausmaß finanziell zu fördern. Einer der Links⁹ bei dieser GEW Verlautbarung verweist als Quelle der Information über die Weltbank-Entscheidung auf die Webseite der Bildungsinternationale (BI) alias *Education International* (EI), der internationalen Dachorganisation von Bildungsgewerkschaften. Damit ist die nächste Etappe der Rückverfolgung der Nachrichtenkette genannt, deren Verlautbarung allerdings bereits etliche Tage früher erfolgt war.

Education International: 09.04.2020

Education International (EI) wurde 1993 gegründet; die GEW gehört zu den Gründungsmitgliedern dieses Dachverbandes von rund vierhundert Bildungsgewerkschaften aus 170 Ländern dieser Welt. Der Hyperlink der genannten GEW-Seite

führt direkt zur einschlägigen Information von Education International zur nämlichen Weltbank-Erklärung, die mit „Teachers' struggles pay off: World Bank to freeze investment in private for-profit schools“ betitelt ist.¹⁰ Sie wurde laut Selbstaussage von Education International am 09.04.2020 online gestellt und am 30.04. zum letzten Mal bearbeitet; eine Autorin bzw. ein Autor ist nicht namentlich genannt.

Die zentrale Botschaft lautet: „Education International welcomes major reform commitment from the World Bank's private sector arm, the International Financial Corporation (IFC), to freeze any investments in private for-profit K-12 schools“. Der Begriff „K-12 schools“ mag nicht überall bekannt sein; er entstammt US-amerikanischer Terminologie und meint das Schulsystem vom Kindergarten bis zur Klasse 12. Education International nennt auch gleich die Quelle für diese ihre „breaking news“; denn es heißt dort erläuternd: „The US House Financial Services Committee yesterday announced that the IFC will freeze on any direct or indirect investments in for-profit primary and secondary schools, with a consultative process to decide on a permanent policy.“ Der Text verweist auf die jahrelange Lobbyarbeit der Organisation: „In letters addressed to the leader of the World Bank, in November 2016, January 2017, April 2017 and May 2018, Education International and its affiliates repeatedly urged the organization to put students before profit and stop their sponsorship of Bridge International Academies (BIA), a for-profit school chain with illegal operations in Africa and Asia.“ Die Organisation feiert die Weltbank-Erklärung daher als Erfolg ihrer Militanz, „as a major win for Education International and its member organisations. It is a result of years of union and civil society campaigning against private for-profit education through the Global Response to privatisation and commercialisation of education campaign and various advocacy efforts.“

Der Generalsekretär von Education International, David Edwards, „welcomes this decision, which has been a core demand from teachers, and hopes it will be permanent.“ Die Weltbank-Entscheidung beweise, so Edwards, wie berechtigt die Grundsatzkritik von Education International und anderen Aktivisten an Privatisierungstendenzen im öffentlichen Bildungswesen sei: „The assumption that private actors would take on public sector obligations with respect to the provision of quality education for all flies in the face of a growing body of evidence, which shows that privatisation does not improve access to, nor outcomes in, education but rather deepens inequality and segregation, denying the right of all children to quality education.“

Ein bebildeter Link zu einem Blog von Brendan DeCoster¹¹, Doktorand an der University of Maryland, unterstreicht das letztere Argument, es gäbe inzwischen genug empirische Evidenz gegen Billigschulen, und zeugt zugleich von den existierenden Querverbindungen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Teilen der internationalen Bildungsforschung, die sich auch namentlich nennen lassen. DeCoster beschäftigt sich mit Bezug auf einschlägige wissenschaftliche Veröffentlichungen kritisch mit dem von der Weltbank entwickelten Evaluationsinstrument zur Analyse der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungswesen SABER (Systems Approach for Better Education Results), insonderheit mit SABER-EPS, wobei EPS für „Engaging the Private Sector“ steht. Genau die-

sem Thema – den SABER Aktivitäten der Weltbank – widmet sich eine ausgewiesene kritische Analyse von Steven J. Klees und Mark Gingsburg¹², die auf der Basis eigener universitärer Lehre nach dem Muster „forschendes Lernen“ betrieben wurde. Zur Methodologie ihrer Studie zu SABER heißt es dort (auf S. 51): „This article is the result of deliberations in a semester-long graduate seminar on SABER in the International Education Policy program at the University of Maryland led by Steve Klees and Mark Ginsburg. Eleven students were enrolled, one in a master's program and 10 in the doctoral program, almost all of whom have extensive international experience (...)“; der eben genannte Brendan DeCoster zählt zur Autorenliste dieses Aufsatzes. Es gibt also offenbar, so die Schlussfolgerung, bereits ein recht etabliertes Netzwerk zwischen einigen international aktiven wissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren in Sachen Privatisierungsprotest.

Die Links führen auch zu einem Beitrag, der namentlich von David Edwards, dem Generalsekretär von Education International, stammt¹³; er trägt den Titel „World Bank shifts position on funding for most private-for-profit schools“ und wurde am 09.04.2020 (also am gleichen Tag wie die Eingangsseite, s.o.) veröffentlicht und am 14.04. zuletzt überarbeitet. Edwards Blog steuert einige Einzelheiten bei, die zum nächsten Rekonstruktionsschritt – wie und woher hat Education International die Weltbank Nachricht erhalten? – überleiten. Er beginnt: „In a sudden and far-reaching policy shift, World Bank President David Malpass has agreed to major reforms that include officially freezing any direct or indirect investments in private for-profit pre-primary, primary and secondary schools. This has been a critical issue for Education International for many years and has been the key focus of our interactions with the Bank.“ An dieser Stelle sollte die Charakterisierung des Vorgangs als „plötzlicher und weitreichender Politikwechsel“ der Weltbank im Blick bleiben – in den Augen der Aktivisten das Ergebnis ihrer Aktionen und Lobbyarbeit. Es bleibt zu diskutieren und empirisch zu überprüfen, inwieweit diese Einschätzung zutrifft, oder ob andere Gründe (Förderungsbedarf an anderer Stelle, erwartbarer Rückzug der Schulkette aufgrund sowieso eher geringer Profite oder aus anderen Gründen) zum genannten Weltbank-Politikwechsel führten und wie weitreichend und von langer Dauer dieser tatsächlich sein wird.

Eigens hervorgehoben wird im Blog von Edwards übrigens die Zusammenarbeit von Education International mit Akteuren in Uganda und Kenia. Über den (nur) bei Kenia geschalteten Link kommt man zu einem Beitrag¹⁴ von Sophie Edwards vom 28.10.2019, betitelt mit „Watchdog to investigate IFC support for Bridge private schools in Kenya“, in dem über die Vorgänge um die Beschwerdeführung über die Bridge International Academies von EACHRights bei dem Compliance Advisor Ombudsman (CAO) der Weltbank berichtet wird. Ein Detail des Beitrags von Sophie Edwards besagt: „Bridge had hoped to avoid a CAO investigation by entering a dispute resolution process with EACHRights, but the NGO refused, a spokesperson for Bridge wrote in an email to Devex.“ (Devex ist die Organisation der betreffenden Webseite; laut Selbstbeschreibung: „Devex is the media platform for the global development community“). Mit dem Hinweis auf die Beschwerdeführung unter der Federführung von EACHRights schließt sich nun der Kreis zum eingangs genannten Aufsatz

(Adick, 2020), in dem die Analyse des Fallbeispiels Kenia mit dem Faktum der erfolgreich eingereichten (nicht gleichzusetzen mit erfolgreich entschiedenen) Beschwerdeführung bei Abgabe des Manuskripts beendet werden musste. In der Fortsetzung scheint nun aber die Vermutung nahe zu liegen, dass eben diese Beschwerdeführung aus Kenia den jetzt deklarierten Stopp der IFC Finanzierung zumindest mitbewirkt hat, da sich EACHRights einem mehr oder weniger offenen Beschwichtigungsversuch der Weltbank-Beschwerdestelle widersetzt hatte.

Um auf den Blog Beitrag von David Edwards (Education International) zurück zu kommen,¹⁵ sei dessen Brückenfunktion zum nächsten Rekonstruktionsschritt genannt: David Edwards weist auf die scheinbar von etlichen entwicklungs-politischen Institutionen durchaus akzeptierte Privatisierungswelle hin: „Some national foreign assistance agencies, including the UK's Dfid and USAID as well as private funders joined the parade. It was an ideological and profit-driven attack on public education.“ Neben summarisch genannten nationalen Entwicklungsagenturen und privaten Investoren werden das Dfid (Department for International Development) des Vereinigten Königreichs und die USAID (United States Agency for International Development) hervorgehoben, deren Privatisierungsfreundlichkeit auch in Bildungsangelegenheiten weithin bekannt sein dürfte. Dieses habe sich aber jetzt (d.h. April 2020) geändert: „Two things altered the situation. First, a pro-labour majority was elected in the US House of Representatives in the 2018 mid-term elections. That shifted leadership of key committees to members who were friendlier to trade union views. Second, the COVID-19 crisis required a broad consensus among the House, the Senate, and the White House to adopt a 2-trillion-dollar relief package. The positions of the World Bank evolved in discussions between the House Financial Services Committee chaired by Maxine Waters (D-California), and US Treasury Secretary Steven Mnuchin.“ Also mag die derzeitige Corona Pandemie mit dazu beigetragen haben, Teile der amerikanischen Politik empfänglicher für Gewerkschaftsanliegen zu machen, wozu dann auch die Frage der Billigschulen gehörte. Aber dieser Umstand (die Corona Krise) ist bei der Suche nach den Ursachen für das Einfrieren der Gelder für profitorientierte Schulketten nicht annähernd so bedeutsam wie die Tatsache, dass dieser Sinneswandel der Weltbank offenbar – nur? überwiegend? – aufgrund einer US-amerikanischen Intervention zustande kam. Denn nach der oben zitierten Aussage entwickelte sich die neue Position der Weltbank in Auseinandersetzungen mit dem Finanzministerium der Vereinigten Staaten (und daher vielleicht doch nicht als Folge der Proteste von Education International und anderen?). Die relevanten Akteure aus der US-Regierung – Maxine Waters und Steven Mnuchin – sind jedenfalls namentlich bekannt und ihre Aussagen können im nächsten Rekonstruktionsschritt genannt werden.

US House Committee on Financial Services: 08.04.2020

Die Selbstbeschreibung¹⁶ dieses Ausschusses des US Repräsentantenhauses für Finanzdienstleistungen lautet: „The Committee oversees all components of the nation's housing and financial services sectors including banking, insurance, real estate,

public and assisted housing, and securities. The Committee continually reviews the laws and programs relating to the U.S. Department of Housing and Urban Development, the Federal Reserve Bank, the Federal Deposit Insurance Corporation, Fannie Mae and Freddie Mac, and international development and finance agencies such as the World Bank and the International Monetary Fund ...“.

Das Bezugsdokument¹⁷ für diesen Kommentar ist die Presseerklärung der Vorsitzenden des Ausschusses, Maxine Waters aus Kalifornien, Mitglied der Demokratischen Partei, vom 08.04.2020, in dem es eingangs heißt: „After an agreement on a major World Bank Group reform package advocated for by Congresswoman Maxine Waters (D-CA), Chairwoman of the House Financial Services Committee, and memorialized in a letter from World Bank President David Malpass to Treasury Secretary Steven Mnuchin, Chairwoman Waters signaled her support to authorize the Secretary of Treasury to vote in favor of a \$5.5 billion capital increase for the Bank's private sector arm, the International Finance Corporation (IFC).“ Es geht in der Hauptsache also um eine US-amerikanische Finanzspritze an die IFC. Erst als im Fortgang das „reform package“ weiter spezifiziert wird, taucht das Thema Billingschulen als Teil des genannten Briefes der Weltbank auf: Es handele sich um den Brief des *Weltbank Präsidenten* David Malpass an den *Treasury Secretary* (Finanzminister) Steven Mnuchin vom 20.03.2020, den dieser (Mnuchin) am nächsten Tag (also am 21.03.2020) an die Vorsitzende Waters weitergegeben habe. Darin gehe es um „major reform commitments“ (der Weltbank).

In der Presseerklärung (von Maxine Waters) werden eine Reihe von Reformpunkten namentlich aufgeführt, darunter auch die hier zur Debatte stehende Passage zu den „Billingschulen“: „an official freeze of any direct or indirect investments in private for-profit K-12 schools, followed by an inclusive public consultation process to determine whether there are any exceptional circumstances under which future IFC investments in such schools could be made“.

Über den bei „Letter“ geschalteten Link kommt man dann (endlich) zum Anfang der ganzen Sache, zum Brief des Weltbankpräsidenten Malpass. Bevor dieser erläutert wird, muss noch auf die dazu gehörige Fußnote (in der Presseerklärung von Waters) hingewiesen werden; denn diese stellt klar: „The Committee has redacted two sentences in this letter in order to protect commercially sensitive information in one case, and non-public personnel information in the other.“ Das US-Komitee hat also an zwei Stellen etwas geschwärzt; was – das wird im folgenden Abschnitt geklärt.

David Malpass – Präsident der Weltbank-Gruppe: 20.03.2020

Auslöser der hier kommentierten Informationskette war ein mehrseitiger Brief⁸ von David Malpass (Weltbank Präsident) an Steven T. Mnuchin (US Außenminister), der wie folgt beginnt: „Dear Mr. Secretary, I am writing to respond to requests that the United States has made with respect to strengthening the International Finance Corporation's (IFC) environment and social risk management, transparency and accountability. We appreciate the dialogue between your government and IFC on these important matters that will increase IFC's effectiveness

and accountability and secure the U.S.'s support for the IFC Capital Increase and related resolutions.“ Es werden sodann mehrere Themen (laut den Zwischenüberschriften) angesprochen, darunter die zwei, die hier zur Debatte stehen und die genau jene beiden einzigen sind, bei denen Textstellen – wie gesagt, vom oben genannten US-Ausschuss – geschwärzt wurden: „*Accountability to Communities and the Public*“ betrifft vermutlich die oben mehrfach genannte offizielle Beschwerde Kenias über die Bridge International Academies und den nachfolgenden (bis dato noch unabgeschlossenen) Review Prozess.

Malpass schreibt, die Weltbankgruppe sei „committed to strong, public accountability. I am committed to ensuring that the IFC Compliance Adviser Ombudsman (CAO) is a robust, responsive, and independent accountability mechanism that provides an effective forum to consider the concerns and grievances of people and communities affected by IFC's investments, and, where appropriate, to provide remedy to those who are harmed.“ Das würde zur Beschwerde Kenias passen. Im weiteren heißt es: „My office and IFC management will work collaboratively with the Board and a wide range of other stakeholders, including civil society organizations, to ensure a robust and transparent process to give full and fair consideration of the recommendations resulting from the Board-mandated External Review of CAO and IFC's accountability system.“ Hiermit wird explizit die Beteiligung der Zivilgesellschaft eingeschlossen. Ferner sollen offenbar weitere Verzögerungen – wie es scheint, durch Personalquerelen bedingt – vermieden werden: „In addition, it is important to avoid any gap in the leadership of the CAO during the period of the External Review and subsequent Board deliberation of the Review Panel's recommendations. In order to ensure continuity during this period, XXXXX [= geschwärzt], I will announce the launch of the selection process XXXXX [= geschwärzt], as detailed below, no later than June 1, 2020.“ Malpass geht dann noch auf die Modalitäten der Besetzung von Posten in der Beschwerdestelle ein.

„*Investments in Private K-12 For-Profit Schools*“ lautet wie folgt: „We understand that communities and external stakeholders have expressed concerns about investments in private for-profit K-12 schools. In response, we instituted a freeze on direct investments in such schools. Going forward, we will make public on our website our decision to formally freeze investments in private for-profit K-12 schools as a result of these concerns, which will also apply to any advisory and indirect investments through new funds, including with existing clients.“ Damit ist in etwa definiert, was mit Einfrieren gemeint ist, wobei „existing clients“, das heißt z.B. die Bridge International Academies in Kenia und anderswo, aber auch andere kommerzielle Schulketten, mit inbegriffen sind.

Es wird ferner eine umfassende Überprüfung der Investitionspolitik hinsichtlich aller privaten kommerziellen Schulen angekündigt: „We will also request the Independent Evaluation Group (IEG) undertake an evaluation of IFC investments in K-12 private education provision, including impacts on educational outcomes, access, poverty and inequality. This will be followed by an inclusive and transparent consultation process, including the Board, education experts, and civil society, to determine whether there are any exceptional circumstances under which future IFC investments in such

schools could be made without impacting negatively on poverty, inequality, the right to education, or the provision of public education. XXXXX [d.h. die letzten ca. 2,5 Zeilen dieses Themenblocks sind geschwärzt, C.A.]“.

Die in diesem Kommentar vorgestellte dichte Beschreibung der Kommunikationskanäle und Etappen der Verbreitung des Weltbank Beschlusses, die finanzielle Förderung von Billigschulen in Entwicklungsländern einzufrieren, fordert zu weiteren bildungspolitischen Diskussionen und zu wissenschaftlichen Analysen heraus, die sich zu Hypothesen verdichten lassen. Was also verursachte den Sinneswandel der Weltbank:

- Der anhaltende Protest der nationalen und internationalen Bildungsgewerkschaften und vieler anderer zivilgesellschaftlicher Organisationen gegen Privatisierungstendenzen im öffentlichen Bildungswesen, insonderheit gegen Billigschulen (low-fee schools)?
- Die erfolgreiche Beschwerde kenianischer Aktivisten und ihrer Organisationen gegen die Praxis der in Kenia operierenden Bridge International Academies beim Compliance Adviser Ombudsman (CAO) der Weltbank?
- Die vom Wirtschaftsministerium der Vereinigten Staaten betriebenen Unterredungen mit der Weltbank über bestimmte Praktiken, darunter auch der Umgang mit CAO Review Verfahren und die Finanzierung von „K-12 For-Profit Schools“?

Oder noch andere Faktoren, die (noch) nicht zum Vorschein kamen? Konsens scheint zu sein, dass das Ereignis eher unerwartet kam, da alle Welt eher davon ausgeht, dass die Weltbank ihre grundsätzlich positive Einstellung zu privatwirtschaftlichen Lösungen auch im Bildungswesen kaum ändern würde. Kippt dieser langjährige Entwicklungspfad der Weltbank nun – zumindest hinsichtlich des staatlichen Regelschulwesens? Die Beantwortung dieser Frage lädt zu weiteren Politikanalysen und Theoriedebatten ein.

In Lehre und Studium werden häufig Praxisbezüge gefordert und das Fehlen von Berufsorientierung wird beklagt. Der hier vorgelegte Kommentar kann daher auch als Einladung zu einer Sensibilisierung für Handlungsfelder in der internationalen Bildungspolitik gelesen werden, zeigt die Abfolge der Verlautbarungen von der Weltbank bis hin zur GEW doch, wie der umstrittene Gegenstand – kommerzielle Billigschulen – bildlich gesprochen: durch verschiedene Hände geht und Akteure bzw. Stakeholder unterschiedlichster Art und Machtbefugnisse involviert: Präsident der Weltbank, US-Außenminister, Abgeordnete, Gewerkschaften auf nationaler und internationaler Ebene, wissenschaftliche und zivilgesellschaftliche Akteure auf verschiedenen Ebenen. Alle diese haben ihren je besonderen Blick auf das Thema Billigschulen dank ihrer jeweils unterschiedlichen Positionen, Kompetenzen und Einflussnahmen.

Anmerkungen

- 1 Zur Weltbankgruppe vgl. Gareis, S. & Varwick, J. (2003): *Die Vereinten Nationen. Aufgaben, Instrumente und Reformen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 247 ff.
- 2 Die Position der Autorin hinsichtlich komparatistischer vs. internationalistischer Wissenschaftsverständnisse und Gegenstandsfelder sowie unterschiedlicher Reflexionsebenen und Wissensformen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft findet sich in der Einführung zu diesem Fachgebiet begründet (Adick 2008, Kap. 2).
- 3 Zugriff am 19.05.2020 https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors; vgl. auch den inhaltlichen Aufriss („concept note“) der UNESCO zum geplanten Weltbildungsbericht 2021 nebst Konsultationsprozess im Internet: Zugriff am 19.05.2020 <https://2021educationreportconsultation.wordpress.com/>
- 4 Eine ausführlichere wissenschaftliche Abhandlung zur Einordnung in Theoriedebatten und Forschungsergebnisse ist für ein Themenheft der ZEP im nächsten Jahr in Planung.
- 5 Adick, C. (2020): Globale Bildungsallianzen in der internationalen Bildungspolitik. In: Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 6 Die genannten Dokumente finden sich auf den jeweils angegebenen Webseiten und wurden bei Abfassung dieses Textes noch einmal kontrolliert (Stand: 15.05.2020).
- 7 Zugriff 19.05.2020 <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/weltbank-stoppt-finanzierung-privater-billigschulen/>
- 8 Vgl. den Überblick von Riep, C. (2019): What do we really know about Bridge International Academies? A summary of research findings. Education International Research, Februar 2019. Zugriff am 17.07.2020 https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_gr_bia In der Vergleichenden Bildungsforschung sei das World Yearbook of Education 2016 unter dem eingängigen Titel „The Global Education Industry“ genannt (hrsg. von A. Verger, C. Lubienski und G. Steiner-Khamsi), – ein Terminus, der in den letzten Jahren in einer Reihe weiterer Publikationen aufgegriffen und weiterverbreitet wurde.
- 9 Der Text der GEW enthält weitere Argumente und Verlinkungen, auf die jedoch in diesem Kommentar nicht eingegangen wird.
- 10 Zugriff am 17.07.2020 <https://www.ei-ie.org/en/detail/16730/teachers%e2%80%99-struggles-pay-off-world-bank-to-freeze-investment-in-private-for-profit-schools>
- 11 Zugriff am 17.07.2020 https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16527/saberexposed-%e2%80%99cengaging-the-private-sector%e2%80%9d-by-brendan-decoster
- 12 Klees, S. et al. (2020): The World Bank's SABER: A Critical Analysis. *Comparative Education Research*, 64(1), 46–65.
- 13 Zugriff am 17.07.2020 https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16731/world-bank-shifts-position-on-funding-for-most-private-for-profit-schools-by-david-edwards
- 14 Zugriff am 17.07.2020 <https://www.devex.com/news/watchdog-to-investigate-ifc-support-for-bridge-private-schools-in-kenya-95908>
- 15 Ob es sich bei den beiden Edwards um zufällige Namensgleichheit handelt oder nicht, wurde nicht recherchiert.
- 16 Zugriff am 17.07.2020 <https://financialservices.house.gov/about/>
- 17 Zugriff am 17.07.2020 <https://financialservices.house.gov/news/documentsingle.aspx?DocumentID=406486>
- 18 Zugriff am 17.07.2020 https://financialservices.house.gov/uploadedfiles/malpas_s_ltr_mnuchin_3202020.pdf Hervorhebungen in diesem Brief (Absätze, Fettdruck) werden im Folgenden bei Zitaten daraus nicht übernommen.

Christel Adick

doi.org/10.31244/zep.2020.02.07

Rezensionen

Kim, H.-S./Osmer, R./Schweitzer, F. (2018): *The Future of Protestant Religious Education in an Age of Globalization*. Münster u. New York: Waxmann. 27,90€

In Widerspiegelung der Gesamttendenz in der deutschsprachigen Debatte um den Gestaltwandel von Religion in der Gesellschaft richtete sich auch die Religionspädagogik lange Zeit vorwiegend an Säkularisierungs- und Individualisierungstheorien aus. Seit dem vergangenen Jahrzehnt wird religiöse Bildung jedoch verstärkt im Referenzrahmen von Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien erforscht und konzeptualisiert. Hyun-Sook Kim, Richard Osmer und Friedrich Schweitzer knüpfen an diese Perspektivenerweiterung an und setzen mit ihrem gemeinsamen Buch einen markanten Impuls, der aus mehreren Gründen über die Religionspädagogik hinaus Aufmerksamkeit verdient:

- Inter- und transnationale Perspektiven werden in Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft vorzugsweise in Sammelbänden entfaltet, mit einer Vielzahl von Beiträgen aus verschiedenen Länderkontexten, die sich jedoch nur selten zu einer kohärenten Position zusammenfügen. Hier haben sich eine Religionspädagogin und zwei Religionspädagogen aus drei Kontinenten und Denominationen auf eine gemeinsame Vision einer zukunftsfähigen Bildung aus evangelischer Verantwortung im globalen Zeitalter verständigt.
- Die drei Verfasser zählen zu den führenden Stimmen des religionspädagogischen Diskurses in ihrem jeweiligen nationalen Kontext. Zwei von ihnen (Osmer und Schweitzer) haben den internationalen Diskurs über Jahrzehnte geprägt. In diesem Buch verdichten sich viele Errträge ihrer religionspädagogischen Arbeit – was auch erklärt, warum sie bei ihrer Gedankenführung relativ sparsam auf den weiteren religionspädagogischen Diskurs um Religion, Bildung und Globalisierung eingehen.
- Damit ist eine dritte Stärke des Buches bereits angezeigt: Es ist vom Umfang überschaubar, gut lesbar und vermittelt eine klar kommunizierte Zukunftsperspektive, die auch für Leserinnen und Leser jenseits der religionspädagogischen Fachöffentlichkeit zugänglich und relevant ist.

Das Buch ist klassisch aufgebaut: Auf eine knappe Einleitung (S. 7–10) folgt ein erster Teil (S. 11–48), der sich auf die Vergangenheit richtet und der historischen Kontextualisierung dient. Im zweiten Teil (S. 49–118) werden gegenwärtige Herausforderungen protestantischer Bildung markiert – als Hintergrund für die im dritten Teil entfalteten Vorschläge für eine zukunftsfähige protestantische Bildung im globalen Zeitalter (S. 119–164). Kurze, persönlich gehaltene Erläuterungen zur Genese und zur Methodologie runden die Argumentation ab (S. 165–170).

Die Herausforderung, der sich die Verfasser stellen, ist nicht gering: Auf der einen Seite ist es ihnen wichtig, der historisch bedingten Spezifität der nationalen Entwicklungen und

Herausforderungen gerecht zu werden, auf der anderen Seite wollen Sie übergreifende Tendenzen identifizieren und gemeinsame Perspektiven ausloten. Dieser Balanceakt gelingt in den ersten beiden Teilen vorzüglich. Im ersten Teil fungiert der von Schweitzer vorgeprägte Gedanke einer „Protestant Heritage in Education“ (S. 38–48) als verbindende Klammer. Ideell fassbar wird das protestantische Bildungserbe nach Ansicht der Verfasser in der Art und Weise, wie individuelle Freiheit und soziale Verantwortlichkeit, universale Egalität (aller Menschen) und partikuläre Gemeinschaft (als Kirche) begründet und relationiert werden; formal manifestiert es sich in der dialogischen Wechselbeziehung von Theologie und Pädagogik. Im zweiten Teil bildet schlüssigerweise der gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Wandel den übergreifenden Bewährungshorizont protestantischer Bildung. Dieser Konnex wird an ausgewählten Transformationsdynamiken konkretisiert (Umbrüche in familiären Lebensformen und Geschlechterrollen, Digitalisierung, ökonomische und kulturelle Globalisierung, religiöse Pluralisierung und Individualisierung). In der Summe wird ein fortschreitender Einflussverlust, ja geradezu ein Niedergang der protestantischen Bildungstradition („Demise of the Protestant Heritage in Education“, S. 112) konstatiert – eine aufrüttelnde Diagnose, die umso drastischer ausfällt, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur auf den vergleichsweise säkularisierten Kontext der Bundesrepublik, sondern auch auf die USA und auf Korea bezogen wird, die ja in der vergleichenden Religionsforschung ebenso häufig wie teilweise einseitig als Musterbeispiele für die fortwährende Vitalität des zeitgenössischen Protestantismus herangezogen werden.

Der letzte und systematisch gewichtigste Teil des Buches zielt auf eine Aktualisierung oder, präziser ausgedrückt, eine zukunftsfähige Reformulierung des protestantischen Bildungserbes. Von theologischer Seite bildet das generalisierend rezipierte Konzept einer „Öffentlichen Theologie“ den entscheidenden Referenzrahmen, das unter vier Leitgesichtspunkten als „resource for education“ begrifflich gemacht wird: „hope as visionary basis for education, communication across different religious and worldview contexts, access to ethos-based moral education, and commitment to children's rights“ (S. 132). In den weiteren Kapiteln dieses Abschlussteils fungiert Martha Nussbaums „capabilities approach“ als sozialphilosophischer Wegweiser für eine subjektdienliche und pluralitätsfähige religiöse Bildung. Kunstvoll wird Nussbaums universalistisches Befähigungskonzept mit Grundanliegen der protestantischen Bildungstradition verwoben (S. 134–143). In ihrem Spätwerk hat sich Nussbaum, worauf die Verfasser in ihrem Kapitel zur „New Ecology of Protestant Education“ (S. 144–159) zurecht hinweisen, intensiv darum bemüht, die pädagogischen Implikationen ihres Befähigungsansatzes hervorzukehren. Freilich hätte der Rückgriff auf Nussbaums Sozialphilosophie sogar noch mehr für die interkontextualisierende Leitintention des Buches austragen können, nämlich dann, wenn er auch die religionspolitischen Schriften des vergangenen Jahrzehnts eingeschlossen hätte.

Dieser Lektüreindruck zeigt freilich einmal mehr an, warum es sich lohnt, diese in international-kooperativ Zusammenarbeit entstandene Programmschrift in die Hand zu nehmen: Man wird beim Lesen konstant dazu angeregt, die von den Verfassern gemeinschaftlich konturierten Argumentationslinien eigenständig weiterzuführen.

Henrik Simojoki

doi.org/10.31244/zep.2020.02.08

Duscha, A. (2019): Selbsthilfe von Migrantinnen in transnationalen Räumen. Eine brasilianische Migrantinnenorganisation in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS Research. 54,99€

Aus der Dissertation von Annemarie Duscha (2016) wurde eine umfangreiche Buchveröffentlichung, die in 13 Kapiteln ihre Fragestellung, Grundlegung, das Vorgehen und ihre Ergebnisse in einen komplex entfalteten Zusammenhang präsentiert. Verankert ist das Buch im Forschungskontext Sozialer Arbeit, in der sozial-politischen Tatsache der Migration und im theoretischen Diskursspektrum post-kolonialer und akteurszentrierter Argumentationen. Die Studie basiert auf der Erhebung in einer Migrantinnenorganisation, in deren Rahmen in Deutschland lebende brasilianisch stämmige Frauen in Form der Selbsthilfe Frauen in Brasilien und Deutschland mit Migrationsvorhaben und -prozessen unterstützen.

Zwei Frageperspektiven leiten das Vorhaben: Welche Konzeptionierung von Unterstützung lässt sich für die Arbeit der Migrantinnenorganisation aufzeigen, und welche Bedeutung haben transnationale Bezüge für die Unterstützungspraxis? Das Ziel der Autorin ist die Rekonstruktion der Konstruktionen von Selbsthilfe auf Seiten der Migrantinnen als datenbasierte Theoriebildung.

Zunächst führt die Autorin in den rahmenden Aspekt der sozialräumlichen Perspektive, in den einer kritische Positionierung zur unpolitischen Formierung Sozialer Arbeit und den der Betonung von Handlungsmächtigkeit der Akteure ein. In einem weiteren Kapitel arbeitet sie den Forschungsstand mit einem Schwerpunkt auf Arbeiten aus der Transnationalisierungsforschung auf. Im vierten Kapitel stellt Annemarie Duscha ihr Vorgehen samt seiner Fundierung dar, das sich im Wesentlichen auf die Grounded-Theory und einem dort einge-

betteten Kodierverfahren stützt, um Handlungen auf verschiedenen Ebenen in ihrer Interaktion erfassen zu können. Noch im vierten Kapitel geht sie zuletzt auf die Fallauswahl und Datengewinnung ein. Für das konkrete Vorgehen werden Interviews und Dokumentenanalysen von Vereinsunterlagen und Protokollen genau beschrieben, auch die einsichtige Schwierigkeit, teilnehmende Beobachtungen für ehrenamtlich und häufig nebenbei durchgeführte Tätigkeiten zu realisieren. Die Fallauswahl mit einer Gruppe auf dem Weg einer Internetrecherche bleibt ohne dezidierte Nennung von Kriterien und möglichen Vergleichsgruppen dagegen vergleichsweise blass. In den weiteren Kapiteln stellt die Autorin das breite Handlungsspektrum der Migrantinnenorganisation dar und reflektiert dieses immer wieder in seinen Bezügen zu Sozialräumen, Strategieentwicklungen der Mobilisierung und diversen Verflechtungskategorien, die teils in Relation zu Räumen, teils zu Wissensbeständen und schließlich zu Handlungsformen durchdekliniert werden. Über viele einzelne Teilerkenntnisse wird als ein Bündiges und plausibles Ergebnis der Import des Handlungsmodells der Basisorganisation aus dem lateinamerikanischen in den hiesigen Kontext präsentiert, der zu einer Pluralisierung der in dieser Gesellschaft vorfindlichen Formen von Organisationen und Vergemeinschaftung beiträgt.

Insgesamt zeigt die Arbeit von Annemarie Duscha bei aller Sorgfalt und Detailliertheit die Schwierigkeiten einer Untersuchung, der es darum geht, die Professionsperspektive auf Migrantinnenorganisationen als Klienten aufzugeben. Das Dilemma zwischen einer Anerkennung der Agency der Akteure auf der eine Seite, der Ausdehnung von Hilfsstrukturen auf informelle Prozesse dagegen auf der anderen Seite bleibt bestehen und damit wird der theoretische Anspruch nach Selbstbestimmung der Akteurinnen und dem methodologischen Vorhaben der Rekonstruktion einer Binnenperspektive tentativ unterlaufen.

Eine Aktualisierung der Literaturbezüge sowie eine Straffung hätten der Arbeit auf dem Weg zur Buchveröffentlichung gut getan: Insbesondere die Darstellung des Vorgehens ist recht narrativ angelegt, während die Rezeption theoretischer Konzeptionen zur Formung der Untersuchungsperspektive wie zur Interpretation der Ergebnisse eklektische Züge aufweist.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2020.02.09

Schlaglichter

EU-Afrika-Blog von SÜDWIND (red.): Südwind (Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit) möchte ab März 2020 mit dem neuen Afrika-Blog einen Beitrag leisten, um die wechselseitige Beziehung der EU und Afrika besser zu verstehen. Der Blog soll dazu beitragen, die Interessen der afrikanischen Partner*innen in der EU-Politik stärker zu berücksichtigen. Dabei wird über europäische Nachhaltigkeitsstandards in Afrika, Seenotrettung und das Gipfeltreffen der Afrikanischen Union berichtet. Wöchentlich erscheinen auf dem Afrika-Blog neue Beiträge von SÜDWIND-Mitarbeiter*innen und Gastautor*innen. Durch eine interaktive Afrikakarte werden für jedes Land Informationen zu Aspekten der Wirtschaft oder dem Arbeitsrecht angezeigt werden. Um eine Vernetzung deutschlandweit oder auf EU-Ebene zu ermöglichen werden Organisationen aufgelistet, sowie ein Glossar mit allen wichtigen Begriffen. Abrufbar ist der Blog unter: www.eu-afrika-blog.de

Virtuelles Klassenzimmer von GEMEINSAM FÜR AFRIKA (red.): Die Mitgliederorganisationen der Kampagne GEMEINSAM FÜR AFRIKA haben eine E-Learning-Plattform mit einem breiten Angebot an verschiedenen Unterrichtsmaterialien gestaltet. Neben dem umfangreichen Bildungsangebot, Online-Spielen und der Bestellfunktion von digitalen Lehrmaterialien, enthält sie Aktions- und Projekttipps sowie weitere Lernangebote. Die Angebote, die über den klassischen Unterricht hinausgehen, ermöglichen aus vielen Fachbereichen einen Zugang zu Themen des Globalen Lernens. Die E-Learning-Plattform, kann sowohl von Lehrkräften, als auch von Schüler*innen genutzt werden. Unter folgendem Link gelangt man zum Virtuellen Klassenzimmer: <https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/virtuelles-klassenzimmer-in-corona-zeiten/>

Digitale BNE-Angebote (red.): Zahlreiche engagierte Akteurinnen und Akteure bieten Lehrmaterialien und Bildungsangebote mit BNE-Bezug in digitaler Form an. Dabei stellt das BNE-Portal eine Auswahl an digitalen Angeboten und Tools für die verschiedenen Bildungsbereiche vor. Darunter fallen Bildungsmaterialien für die frühkindliche, die außerschulische sowie für informelle und non-formale Bildung, außerdem für Schulen und Hochschulen. Neben Lernmaterialien gibt es auch kostenfreie Zugänge zu digitalen Bildungsangeboten, Online-Plattformen und praktischen Tools. Abrufbar sind die Bildungsangebote unter <https://www.bne-portal.de/de>

HessenFonds für Flüchtlinge (red.): Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) vergibt Stipendien in einem Zeitraum vom 1. April 2020 bis 31. März 2021 für besonders begabte geflüchtete Studierende, Promovierende und Wissenschaftler*innen an den staatlichen hessischen Hochschulen. Voraussetzung dafür ist, dass man asylberechtigt oder anerkannter Flüchtling ist und zum Zeitpunkt des Förderbeginns seit nicht mehr als drei Jahren in Deutschland registriert ist. Als Student*in oder Promovierende*r muss man

an einer staatlichen Hochschule in Hessen immatrikuliert sein und mit herausragenden Leistungen überzeugen. Wissenschaftler*innen benötigen eine Forschungs- oder Lehrplatzzusage sowie Betreuungszusage und ebenfalls herausragende Leistungen. Die Antragstellung erfolgt über die jeweilige Hochschule. Weitere Infos unter: http://www.fluechtlinge-anhochschulen.hessen.de/front_content.php?idcat=348

kulturweit-Lernen mit Perspektive (red.): Der internationale Freiwilligendienst der Deutschen UNESCO-Kommission „kulturweit“ bietet jungen Menschen zwischen 18 bis 26 Jahren die Möglichkeit, sich für sechs oder zwölf Monate mit deren Partnern in den Ländern des globalen Südens, Osteuropa und der GUS (Gemeinschaft unabhängiger Staaten) zu engagieren. Durch verschiedene Weiterbildungen zu Seminar-gestaltung, Welterbe und Bildung für nachhaltige Entwicklung stößt kulturweit Lernprozesse an und gibt nachhaltige Perspektiven. Im Zentrum steht ein lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung entlang der Themen Kultur, Bildung und Menschenrechte. Dabei übernehmen die Freiwilligen vielfältige Aufgaben und setzen eigene Projekte um. Um zu wissen, was bzw. wie der Freiwilligendienst junge Menschen verändert hat, gibt es eine jährliche Verbleibsstudie. Die aktuelle kann unter <https://www.kulturweit.de/qualit%C3%A4t/verbleibstu> die abgerufen werden.

OECD-Webinar „Global“ (red.): Am 7. Mai 2020 fand ein Webinar für alle Interessenten statt, wobei die Frage erörtert wurde, warum Bildung und globale Kompetenz der Schlüssel zum Erfolg der SDGs (Sustainable Development Goals) sein könnte. Weitere Infos unter: <http://globaleducation.b/e/webinar/>

Konferenz „Revitalising Democracy in Times of Division“ abgesagt (red.): Die Konferenz „Revitalising Democracy in Times of Division“, die am 28. und 29. Oktober in Bonn stattfinden sollte, wurde in Hinblick auf die Covid-19-Pandemie abgesagt. Nähere Informationen können unter <http://www.geistes-und-sozialwissenschaften-bmbf.de/de/Konferenz-Revitalising-Democracy.html> eingesehen werden.

Datenblatt Entwicklungspolitik (red.): Das Welt-haus Bielefeld möchte mit dem Datenblatt „Entwicklungspolitik“ neueste statistische Daten (veröffentlicht überwiegend von den UN und ihren Unterorganisationen) über weltweite Entwicklungen auf übersichtliche Weise verfügbar machen. Das Datenblatt wird zweimal jährlich aktualisiert. Neben den Statistiken sind auch einige Begriffserklärungen und andere nützliche Informationen zu finden. Die jeweils neuste Ausgabe des Datenblatts „Entwicklungspolitik“ kann unter www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf abgerufen werden.



Lena Eich

Entwicklungspolitische NRO und Globales Lernen an Schulen

Eine rekonstruktive Studie
zu Mitarbeitenden aus
Nichtregierungsorganisationen

WAXMANN



Lena Eich

Entwicklungspolitische NRO und Globales Lernen an Schulen

Eine rekonstruktive Studie
zu Mitarbeitenden aus
Nichtregierungsorganisationen

2020, 290 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4283-2
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9283-7

Lena Eich untersucht mit Hilfe eines qualitativ-rekonstruktiven Zugangs das professionelle Handeln von Mitarbeitenden entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (NRO) an Schulen im Kontext Globalen Lernens. Die empirisch gesättigten und zu Typen verdichteten Ergebnisse machen sichtbar, dass die handlungsleitenden Orientierungen der NRO-Mitarbeitenden stark von den Weltdeutungen der NRO geprägt sind. Die Autorin zeigt, dass die Authentizität von NRO für globale Thematiken Potenzial für die Ermöglichung weltgesellschaftlicher Bildung an Schulen aufweist, dass in der NRO-Schulzusammenarbeit jedoch auch Spannungen in Hinblick auf die Ansprüche schulischer Bildung entstehen. Die Ergebnisse verdichtet die Autorin sowohl zu theoretischen Beiträgen zum Lehren durch NRO-Mitarbeitende im schulischen Globalen Lernen als auch zu Merkmalen professionellen Handelns im Bereich des Globalen Lernens.