

Partnerschaft und Patenschaft



Aus dem Inhalt:

- Diskussion um Partner- und Patenschaftsarbeit im historischen Rückblick
- Forschungsergebnisse zu Effekten von Partnerschaftsarbeit
- Überlegungen zur Gestaltung von Patenschaftsprogrammen
- Partnerschaftsarbeit in Ruanda und Mosambik
- Chancen und Grenzen schulischer Nord-Süd-Partnerschaften

EDITORIAL

In diesem ZEP-Heft geht es um Patenschafts- und Partnerschaftsarbeit. Beide Begriffe haben einen hohen konnotativen Gehalt. Das Patenschaftskonzept wird kritisch diskutiert, gleichwohl ist es offensichtlich expandierend. Mit der Partnerschaftsarbeit wird ein hoher moralischer Anspruch symmetrischer Beziehungen vertreten; gleichwohl zeigt die Realität, dass Gleichberechtigung wenig realisiert ist. In diesen beiden Begriffspaaren treffen unterschiedliche Zielperspektiven und Bedürfnisse aufeinander: Das Bedürfnis von Spenderinnen und Spendern nach Selbstwirksamkeit und assistentialistischen Beziehungen steht in Spannung zu Zielen wie Ownership und Selbstverantwortung im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit.

Ziele, wie die Unterstützung von Kindern und das Sammeln eines möglichst hohen Spendenbudgets stehen in Spannung zu Zielen wie dem der Überwindung paternalistischer Denkstrukturen. Wie sind in diesem Feld die Bemühungen zur entwicklungsbezogenen Bildung zu verorten? In welchem Verhältnis stehen Bildung und Fundraising in diesem Kontext?

Dieses ZEP-Heft wird auf diese Fragen keine Antworten geben. Dazu ist das Feld zu komplex und zu unübersichtlich. Vielmehr geht es darum, sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu nähern. Im ersten Beitrag von *Annette Scheunpflug* wird die Debatte in diesem Feld seit den sechziger Jahren im *Überblick* nachgezeichnet und es werden *offene und ungeklärte Fragen* im Hinblick auf die Patenschafts- bzw. Partnerschaftsarbeit nachgezeichnet. Einige Hypothesen generierende Forschungsergebnisse zu den *Effekten von Partnerschaftsarbeit* werden in

dem Beitrag von *Barbara Asbrand* vorgestellt. Sie kann zeigen, dass es für die Orientierungsmuster der Beteiligten durchaus von Bedeutung ist, in welchem didaktischen Setting Menschen in Deutschland mit den Herausforderungen der Globalisierung konfrontiert werden. *Volker Lenhart* und *Christiane Hopfer* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, inwieweit es gelingen kann, trotz eines eher *assistentialistischen Settings*, wie Patenschaften dieses vorgeben, ein *Maximum an Partizipationsmöglichkeiten* der Beteiligten zu erreichen. *Rudolf Fischer* beschreibt, wie in der *Partnerschaftsarbeit* des Landes Rheinland-Pfalz mit Ruanda *Patenschaften* entstanden und wie diese heute weitergeführt werden. Mit dieser Erfahrung wird wiederum das Bedürfnis nach *direkten und assistentialistischen Beziehungen* unterstrichen. Gerade die Schwierigkeiten im Umgang mit den eigenen *Bedürfnissen* und *Erwartungen* stehen im Mittelpunkt des Beitrages von *Andrea Queiroz de Souza*. Sie macht am Beispiel der *Partnerschaftsarbeit* mit Mosambik deutlich, dass mit dieser Form der Arbeit auf der einen Seite auf das Bedürfnis von Menschen nach direktem Kontakt eingegangen wird, es auf der anderen Seite bei der Partnerschaftsarbeit einer beständigen *Auseinandersetzung* mit den *eigenen kolonialen Mustern* bedarf. Im Beitrag der britischen Kollegin *Alison Leonard* wird die Diskussion um *Schulpartnerschaften* in Großbritannien nachgezeichnet. Schulpartnerschaften mit Ländern im Süden werden durch die Schulaufsicht gefördert. Die Verfasserin diskutiert *didaktische Gelingenbe-*

dingungen für schulische Nord-Süd-Partnerschaften. Die beiden folgenden Artikel thematisieren Erfahrungen mit *Schulpartnerschaften* und, weitergehend, *globalen Schulvernetzungen* im deutschsprachigen Kontext. *Rebecca Zeilinger* stellt Erfahrungen aus *Österreich* mit dem EuroMed School Forum dar; *Gabriele Janecki* und *Dieter Schoof-Wetzig* berichten über *Schulpartnerschaften in Niedersachsen* am Beispiel GLOBO:LOG, einem Globalen Dialog in regionalen Netzwerken. Diese Beispiele machen deutlich, welches didaktische Potenzial in Vernetzungen sichtbar wird, die sich um den Abbau assistentialistischer Beziehungen bemühen.

Die *Kultusministerkonferenz* hat einen *Orientierungsrahmen zum Globalen Lernen* verabschiedet. Dieser wird in einem Kommentar von *Barbara Asbrand* und *Gregor Lang-Wojtasik* diskutiert. Darüber hinaus bietet dieses Heft Rezensionen zu Publikationen im thematischen Kontext dieses Heftes.

Die ZEP ist 30 Jahre alt geworden! Ulrich Klemm gibt einen Überblick über die Entwicklung der ZEP in diesem Zeitraum. Wir freuen uns über dieses für eine pädagogische Fachzeitschrift in einem Randgebiet der Diskussion stolze Alter und danken allen Leserinnen und Lesern für die Treue sowie dem Kirchlichen Entwicklungsdienst für die kontinuierliche finanzielle Unterstützung, die das Überleben dieser Zeitschrift mit absichert.

Auf die nächsten dreißig Jahre!

Nürnberg, im Juli 2007
Annette Scheunpflug und Gregor Lang-Wojtasik

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang

Juli

3

2007

ISSN 1434-4688D

Annette Scheunpflug	2	Partnerschaft oder Patenschaft. Zur Geschichte einer Auseinandersetzung
Barbara Asbrand	8	Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?
Volker Lenhart/ Christiane Hopfer	15	Patenschaften zwischen Bevormundung und Entwicklungsrelevanz – ein Dauerthema
Rudolf Fischer	18	Partner- oder Patenschaft? Entwicklungspädagogische Erfahrungen zwischen Rheinland-Pfalz und Ruanda
Andrea Queiroz de Souza	20	Partnerschaft gestalten. Der Koordinierungskreis Mosambik (KKM)
Alison Leonard	22	Global School relationships. School Linking and future challenges
Rebecca Zeilinger	28	EuroMed School Forum. Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien
Gabriele Janecki/ D. Schoof-Wetzig	31	Schulpartnerschaften in Niedersachsen am Beispiel GLOBO:LOG. Globaler Dialog in regionalen Netzwerken
Kommentar	33	Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
Porträt	37	30 Jahre ZEP – Spagat zwischen Politik und Wissenschaft
VIE	40	Voneinander Lernen für eine menschliche Globalisierung/UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – der Beitrag Europas/ Die Welt „vor Ort“ begreifen!
	43	Kurzrezensionen
	45	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 3

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

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

Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange (Infos)

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

Titelbild: © sugarhill – Fotolia.com

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Annette Scheunpflug

Partnerschaft oder Patenschaft

Zur Geschichte einer Auseinandersetzung

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die unter deutschen Nichtregierungsorganisationen seit Jahrzehnten latente Auseinandersetzung um die Gestaltung der Beziehung zu Empfängern im Süden zwischen Patenschaften und Partnerschaften im Überblick dargestellt. Es werden die offenen Fragen des dahinter liegenden Problems benannt und damit auch die Forschungs Herausforderungen sichtbar.

Abstract: Since decades there is an ongoing latent argument among German non-governmental organizations on the arrangement of the relationship to recipients in the South between sponsorship and partnership. This argument is depicted as an overview. The open questions of the problem behind are mentioned and, thus, also the challenges for research shown.

Seit den siebziger Jahren ist unter den Hilfswerken der deutschen Entwicklungszusammenarbeit umstritten, in welcher Form Spenderinnen und Spender an die Hilfswerke, und hier vor allem Kinderhilfswerke, gebunden werden sollten. Die Übernahme von Patenschaften für Kinder im Süden war seit den fünfziger Jahren häufige Praxis. Sie wurde durch einige Werke seit den siebziger Jahren stark in Frage gestellt. Seit diesem Zeitpunkt schwelt unter den deutschen Kinderhilfswerken – mal offen, mal verdeckt – eine Auseinandersetzung über die Form der Gestaltung der Beziehung zwischen Spendern und der Organisation sowie der öffentlichen Darstellung der eigenen Arbeit.

Auseinandersetzung um Patenschaften: die Diskussion zwischen den Hilfswerken

Die Auseinandersetzung um Kinderpatenschaften in Deutschland ist untrennbar mit der konzeptionellen Entwicklung der „Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt“ und des Kinderhilfswerks „terre des hommes“ verknüpft, die zunächst Patenschaftsprogramme anboten, in den siebziger Jahren aber davon Abstand nahmen. Mit dieser Auseinandersetzung begann die öffentliche Diskussion.

1961/1962 hatte die „Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt“, die 1957 unter dem Namen „Aktionsgemeinschaft für die Hungernden“ gegründet worden war, begonnen, Kinderpatenschaften zu vermitteln. Ziel war es, langfristige und strukturelle Hilfe zur Überwindung der Unterentwicklung leisten zu können. „Man erkannte, dass die Menschen in den Entwicklungsländern in die Lage versetzt werden müssen, ihre Probleme selbst anzugehen, wenn die Hilfe nicht in ein

Fass ohne Boden fließen sollte. Eine Voraussetzung dafür ist die Hebung des Ausbildungsstandes der Menschen in den Entwicklungsländern – mit Analphabeten ist kein Staat zu machen. Ausbildung aber kostete Geld und dauert viele Jahre. So wurde von der Aktionsgemeinschaft den Spendern angeboten, eine Patenschaft für ein bestimmtes Kind in einem Entwicklungsland zu übernehmen“ (Solidarische Welt, Nr. 78, März 1977; zitiert nach Horlemann 1989, S. 126). Die Ausrichtung auf Kinderpatenschaften wurde gegenüber der vorhergehenden Konzeption, die auf Finanzmittel für Nahrungsmittelkrisen ausgerichtet war, als Fortschritt wahrgenommen. Mitte der siebziger Jahre wurde dieses Konzept für die Beteiligten jedoch fragwürdig; sie sahen in dieser Form der Unterstützung keinen Ausweg aus der Unterentwicklung. Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept einer an der Ausbildung von Kindern orientierten Patenschaft zugunsten einer komplexeren Entwicklungsstrategie abgelöst. Ab 1979 wurden schließlich keine Patenschaften mehr vermittelt; vielmehr stand ab diesem Zeitpunkt die Unterstützung von Projektvorhaben im Mittelpunkt.

In diesem Zeitraum veränderte sich auch die Konzeption von „terre des hommes“. Anfang der siebziger Jahre unterstützte „terre des hommes“ Kinderheime für im Vietnam-Krieg verwaiste Kinder und warb für diese mit Patenschaften. Nach dem Ende des Krieges in Vietnam konnten viele dieser Heime aufgelöst werden, da Kinder und Jugendliche wieder mit ihren Herkunftsfamilien zusammengeführt werden konnten. Das Hilfswerk begann 1975 seine Arbeit räumlich auszudehnen und Kinderpatenschaften für Waisenheime in Indien zu vermitteln. Dabei sollte das in einer Patenschaft herausgestellte Kind „symbolisch für alle vom Programm betroffenen Kinder“ stehen (tdh 1977). 1979 nahm innerhalb der Organisation die Kritik an diesem Vorgehen zu: Kritisiert wurde, dass „die mit Einzelbild und -dossier ausgestattete Patenschaft [...] – obwohl wir ihren symbolischen Charakter herausgestrichen haben – doch als individuelle, persönliche Beziehung zu einem Kind missverstanden wird“ (tdh 1977; zitiert nach Horlemann 1989, S. 123). Es dauerte aber bis 1981, bis sich im Kinderhilfswerk diese Position durchsetzte. In einem Anschreiben an die Spender von damals hieß es: „Durch Patenschaftsprogramme wird bei uns der Blick für die Ursachen der Armut in der Dritten Welt verstellt. Denn die Unterstützung eines einzelnen Kindes ist nur ein Teil der Wahrheit über Entwicklungshilfe und die Beseitigung der Armut in der Dritten Welt. Der andere Teil bezieht sich auf die viel komplizierteren Fragen der Weltwirtschaft und der daraus resultierenden Abhängigkeiten zwischen Erster und Dritter Welt. Dieser Teil wird durch derartige Programme verschleiert



Foto: © sugarhill – Fotolia.com

und verdeckt, und das bedeutet, dass hier in der BRD ein wünschenswerter Lernprozess verhindert wird“ (Schreiben vom 5.3.1981, zitiert nach Horlemann 1989, S. 124).

Diese programmatischen Veränderungen wurden parallel zu einer Debatte in der entwicklungsbezogenen Szene vollzogen, im Kontext derer die Situation in indischen Heimen und die Vermittlung von Kinderpatenschaften durch Hilfswerke über terre des hommes hinaus kritisch wahrgenommen wurde: Schließlich würden durch die Patenbeziehungen einzelne Kinder herausgehoben und Neid verursacht. Durch Patenschaften würde die Einzelfall bezogene Hilfe zu sehr in den Mittelpunkt gestellt. Diese Form der Unterstützung würde paternalistische Überzeugungen nähren. Die Ursachen von Armut und Entwicklungsproblemen kämen nicht in den Blick. Die Organisation von Patenschaften verursache einen hohen Verwaltungsaufwand und sei damit eine teure Form der Hilfe. Diese Kritik fand einen vorläufigen Höhepunkt in der Auseinandersetzung zwischen den beiden im Kontext der evangelischen Kirche verorteten Hilfswerken Brot für die Welt (die keine Patenschaften mehr vermittelten) und der Kindernothilfe (die an Patenschaften festhielt). Die Kooperation beider Werke in Übersee wurde eingestellt (vgl. Göttische 1993). Diese Auseinandersetzung führte zu Irritationen unter den Spenderinnen und Spendern; gerade in den die kirchlichen Hilfswerke unterstützenden Gemeinden.

Unter anderem vor diesem Hintergrund gab der Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP)

des Kirchlichen Entwicklungsdienstes (KED) 1986 eine Studie in Auftrag, die die Öffentlichkeitsarbeit verschiedener Kinderhilfswerke, die Patenschaftsarbeit machen, ihre öffentliche Selbstdarstellung und ihre Werbung untersuchte. Die Ergebnisse der Studie wurden 1989 veröffentlicht, „um dem interessierten Leser Einblick in eine substanzielle Kontroverse und eine Orientierungshilfe auf diesem schwierigen Gelände engagierter Nächstenliebe an die Hand zu geben“ (Janowski 1989). Diese Studie führte nicht zu einer Befriedung der Situation. Vielmehr entzündete sich an der Darstellung durch die Studie eine heftige Debatte. Die untersuchten Organisationen (die Kindernothilfe, World Vision, das CCF Kinderhilfswerk und die Andheri-Hilfe) sahen ihre Arbeit nicht richtig beschrieben. Einige der Organisationen wehrten sich gegen den Anspruch, ihre Arbeit auch an dem Kriterium messen zu lassen, inwieweit die Kinderpatenschaften zu einer Veränderung des Bewusstseins hier beitragen würden. So antwortete damals World Vision auf die Studie: „Auf Seite 12 konstatiert der Autor, dass sich im Fragenraster sein ‚Erkenntnisinteresse‘ niederschlägt, nämlich die Frage, ‚ob und mit welcher Wirkung die Kinderpatenschaftsorganisationen die entwicklungspolitische Bewusstseinsbildung der betroffenen Öffentlichkeit in der Bundesrepublik beeinflussen‘. Dies ist der grundlegend falsche Ansatz des Autors; dies kann und wird nie unsere Aufgabe sein! Unsere Aufgabe ist die Hilfe zur Selbsthilfe für die Ärmsten der Armen – zur politischen Agitation in Deutschland erhalten wir von unseren Paten und

Spendern weder Mandat noch Mittel“ (World Vision 25. Mai 1987; S. 4; Faksimile bei Horlemann 1989, S. 155). Die im Anschluss an diese Studie erstellte Arbeitshilfe zum Thema Patenschaften stieß auf heftige Kritik bei der Kindernothilfe und wurde zunächst nicht veröffentlicht; sie erschien dann in einer überarbeiteten Version im Jahr 1992 (vgl. Göttsche 1993a, b).

Die Programmatik der EZ: Partnerschaft, Ownership und ökumenische Kooperation

Hintergrund für diese Debatte war unter anderem eine wachsende gesellschaftliche und innerkirchliche Sensibilität im Hinblick auf Formen von Paternalismus und der starke Wunsch nach Partnerschaft mit Menschen und Organisationen in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. Vor allem aber waren es auch Erfahrungen der Entwicklungszusammenarbeit, die für diese Themen sensibilisierten. Schließlich begann in den siebziger und achtziger Jahren die Erfahrung zu greifen, dass Entwicklungszusammenarbeit unabdingbar auf die gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Geber- und Empfängerländern angewiesen sei, dass Entwicklung angepasst an die jeweiligen regionalen Bedingungen unter Beteiligung der betroffenen Personen vorangetrieben werden müsse und dass die Betroffenen die Verantwortung für den Entwicklungsprozess in ihren Händen halten sollten.

Exemplarisch¹ steht für diese Entwicklung die Debatte im Raum der evangelischen Kirchen. Bereits 1961 wurde auf der dritten Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Neu Delhi gefordert, die „zur Verfügung stehenden Reserven an Menschen und Mitteln miteinander zu teilen“ (Bericht aus Neu-Delhi 1961, S. 255; vgl. auch Raiser 1989; für die katholische Weltkirche Piepel 1993). Das solidarische Teilen schloss ein, dass Entwicklungszusammenarbeit zur Überwindung struktureller Ungleichheit, das heißt zur Überwindung der Unterentwicklung, beitragen sollte. 1968, bei der vierten Vollversammlung des ÖRK 1968 in Uppsala, wurde die Arbeit an der weltweiten Ungleichverteilung des Wohlstands zu einem zentralen Aufgabenfeld kirchlichen Handelns erklärt. Explizit wurde damals auf die Bedeutung einer gleichberechtigten Arbeit im Süden und gleichermaßen auf die Bedeutung der entwicklungspolitischen Bildung im Norden hingewiesen. Die Evangelische Kirche in Deutschland griff auf der Synode in Berlin-Spandau 1968 dieses Anliegen mit dem „Beschluss über einen höheren kirchlichen Beitrag zur Bekämpfung der Not in der Welt“ auf und leitete damit die Gründung des Kirchlichen Entwicklungsdienstes in die Wege. 1970 wies der ÖRK auf einer Konsultation „über ökumenische Hilfe für Entwicklungsprojekte“ erneut auf die Bedeutung der Bewusstseinsveränderung in Gesellschaften des Nordens hin.

In der 1973 verabschiedeten Denkschrift der EKD „Der Entwicklungsdienst der Kirche – ein Beitrag für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt“ werden die Bedeutung einer und die Bedingungen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit hervorgehoben und deren Verwobenheit mit der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit, d.h. der öffentlichen Kommunikation und der Bildungsarbeit, hergestellt.

Diese wenigen Andeutungen sollen genügen, um den Paradigmenwechsel in der Entwicklungszusammenarbeit in einem gesellschaftlichen Segment anzudeuten (vgl. für die Entwicklungstheorien Nuscheler 1992; für die Politik der staatlichen Seite Menzel 1991). Zumindest auf der Ebene der Semantik der Entwicklungszusammenarbeit ist heute in Deutschland allgemeiner Konsens, dass

- Entwicklungszusammenarbeit nicht nur akut helfen, sondern zur Überwindung von Unterentwicklung beitragen sollte (auch wenn der Weg dorthin alles andere als einfach erscheint);
- dass Entwicklungszusammenarbeit gemeinsam von Geber- wie Empfängerländern bzw. -organisationen partnerschaftlich verantwortet werden sollte, die sich heute in Konzepten von ‚ownership‘, Partizipation, good governance oder Budgethilfen (um nur einige zu nennen) niederschlagen;
- die entwicklungsbezogene Bildung eine wichtige Säule der Entwicklungszusammenarbeit darstellt, da nur über eine über Zusammenhänge weltweiter Entwicklung informierte Gesellschaft bereit sein dürfte, sich für diese einzusetzen.

Patenschaften und Partnerschaft seit 2000

Seit dieser Auseinandersetzung in den siebziger und achtziger Jahren haben die großen Kinderhilfswerke – folgt man deren Darstellung – aus den genannten Gründen ihre Patenschaftsarbeit im Süden auf Projektarbeit umgestellt: Keine der Organisationen fördert mehr einzelne Kinder; vielmehr gehen die eingenommenen Spendengelder in integrierte Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit, in denen die Partizipation der Beteiligten, so die Darstellungen von Kindernothilfe, World Vision oder Plan International (um die wichtigsten zu nennen) eine große Rolle spielt. Von daher schlägt sich der Paradigmenwechsel der EZ seit den siebziger Jahren heute zumindest in der Darstellung der eigenen Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit nieder, wenn auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit im Süden verwiesen wird. So heißt es beispielsweise bei World Vision: „Mit dem Konzept des integrierten Regional-Entwicklungsprojektes hat World Vision die Kinderpatenschaft neu definiert. Sie stellt heute eine sinnvolle Synthese zwischen persönlicher Patenschaft und einer die Ursachen von Armut bekämpfenden langfristigen Projektentwicklung dar“ (Broschüre Kinderpatenschaften – Wege zur nachhaltigen Entwicklung, o.J., S. 15). In anderem Kontext heißt es: „Mit einer Kinderpatenschaft erreichen Sie noch mehr: Sie unterstützen auch die Programme des WORLD-VISION-Projektgebietes, in dem Ihr Patenkind mit seiner Familie lebt. Zu diesen Programmen gehören u.a. Wasserversorgung, die Renovierung von Schulen und Gesundheitsstationen, die Anstellung von Lehrern, die Ausbildung von Gesundheitshelfern, Umweltschutzmaßnahmen sowie Bau und Instandsetzung von Straßen und Brücken“ (Broschüre World Vision, o. S., o.J.).

In der Inlandsarbeit hingegen wird an der Werbung mit Kinderpatenschaften festgehalten. Die Spender werden darauf hingewiesen, dass sie keine persönliche Patenschaft mit einem Kind in dem Sinne eingehen, dass die Spende für

dieses Kind verwendet würde, vielmehr würde die Spende in ein Projekt fließen. Gleichwohl wird eine persönliche Beziehung zu einem Kind aufgebaut – neben den Projektberichten erhalten Spender Fotos und Briefe ihres Patenkindes (vgl. differenziert nach Organisationen Scheunpflug 2005a). Begründet wird dieses je nach Organisation unterschiedlich. Zum einen wird die Beziehung zu dem Kind selbst als ein Ziel der Arbeit genannt (so z.B. bei Plan International als „interkultureller Austausch“), zum anderen sei die Kinderpatenschaftsarbeit „die erfolgreichste Methode, Spender für eine langfristige, regelmäßige und gezielte Unterstützung zu motivieren“ (World Vision Kinderpatenschaften, S. 14). Die fünf größten Organisationen, die auf dem Gebiet der Kinderpatenschaften in Deutschland tätig sind, haben im Jahr 2003 Einnahmen von über 270 Millionen Euro erzielt (epd 2005, H. 16/17 S. 55). Kinderpatenschaften sind damit auch ein wichtiger Geschäftsbereich auf dem umkämpften Spendenmarkt. Gerade die Zuwachsraten der eher offensiv mit Patenschaften werbenden Organisationen wie Plan International legen den Schluss nahe, dass es sich bei diesem Konzept der persönlichen Patenschaften um ein potenziell erfolgreiches Modell der Spendeneinwerbung handelt. Entsprechend gehen auch manche Organisationen, die bisher keine Patenschaften anboten, zu Patenschaften über (siehe z.B. die Darstellung der Partnerschaft zwischen Rwanda und Rheinland-Pfalz in diesem Heft).

Kinderpatenschaftsorganisationen engagieren sich in sehr unterschiedlichem Maße in der entwicklungsbezogenen Bildung im Inland. Alleine die Kindernothilfe hat seit den neunziger Jahren substanzielle konzeptionelle Investitionen in diesen Arbeitsbereich vorgenommen (vgl. ausführlich Scheunpflug 2005a). Nur bei der Kindernothilfe war dieser Arbeitsbereich bisher als selbstverständlicher Teil der gesamten Arbeitsstrategie verankert.

Die intensiviertere Werbung für Kinderpatenschaften bzw. die Diskrepanz zwischen einer auf Partnerschaft abzielenden EZ im Süden, die im Norden über eine strukturell asymmetrische Patenschaft beworben wird, führte im Jahr 2005 zu einer Auseinandersetzung im Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zwischen Organisationen, die eine Kinderpatenschaft ermöglichen und Organisationen, die diese ablehnen (so z.B. Brot für die Welt, Misereor, die Deutsche Welthungerhilfe und terre des hommes). Anlass war die Frage, ob die von diesen Organisationen verwendete Werbung den Standards des Verbandes entspreche. Die Auseinandersetzung konnte beigelegt werden. Für Diskussionen sorgte zudem eine kleinere Studie zum Engagement von Patenschaftswerken im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung (vgl. Scheunpflug 2005a; 2005b). Diese Studie hatte das geringe Engagement einiger Organisationen in diesem Bereich sichtbar werden lassen. Seit dieser Auseinandersetzung sind kleinere Veränderungen erfolgt; so sind katalogartige Flyer seltener geworden und es wird kleingedruckt darauf verwiesen, dass die abgebildeten Kinder alle schon vermittelt seien. Zudem weisen die Organisationen die Anstrengungen für die entwicklungsbezogene Bildung klarer aus.

Die offenen Fragen

Angesichts der offenen Diskrepanz zwischen einer einerseits symmetrischen, partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit im Süden und den damit zusammenhängenden Konzepten um Verantwortungsübernahme und Partizipation und andererseits dem semantischen Bedeutungshof des Wortes ‚Patenschaft‘, das eine fürsorgende und potenziell asymmetrische Beziehung in der Arbeit im Norden nahe legt, stellen sich weiterhin eine Reihe offener Fragen. Deren Klärung könnte dazu beitragen, die seit über dreißig Jahren schwelende und immer wieder aufflammende Auseinandersetzung zu diesem Thema zu substanziieren. Im Folgenden soll deshalb der Versuch unternommen werden, diese Fragen zu benennen.

Die Wirkung der Arbeit im Süden

Die mit Patenschaften arbeitenden großen Kinderhilfswerke machen in der Regel deutlich, dass es um integrierte Entwicklungsprojekte geht. Die Qualität dieser Arbeit sollte an den gleichen Standards gemessen werden, wie die anderer Hilfswerke. Unabhängige und veröffentlichte Projektevaluationen wären beispielsweise Hinweise auf bestimmte Qualitätsstandards. Ein Teil der Kinderhilfswerke arbeitet in dieser Form. In der Frage nach der Wirkung der *Projektarbeit* unterscheiden sich die Kinderhilfswerke also nicht von anderen Werken.

Unklar ist – und bisher nicht einer eingehenden Untersuchung unterzogen – die Frage, welche Folgen die besondere Etikettierung als ‚Patenkind‘ für einen Heranwachsenden hat. Diese Kinder nehmen die Asymmetrie der Globalisierung in einem besonderen Maße wahr und werden durch diese einerseits – vermutlich – durch Aufmerksamkeit, Geschenke, Briefe, ja vielleicht auch einen Besuch, in besonderer Weise privilegiert. Andererseits könnte vermutet werden, dass ein gewisser Druck auf die ‚Patenkinder‘ entstehen könnte, da sie ja in besonderem Maße in die Entwicklung ihres Wohnumfeldes eingebunden sind; schließlich ist ‚ihr Bild‘ mit einer der Motoren, der Spenden einbringt. Ist dieses den Kindern bewusst? Wenn ja, wie gehen sie damit um? Zu welchen Orientierungsmustern führt dies? Und: Gibt es Unterschiede in der Projektkommunikation zwischen einzelnen Hilfswerken, die zu unterschiedlichen Mustern führen? Beispielsweise könnte man aus der Darstellung im Film Angelika Wörthmüller der ARD schließen, dass sich die Werke durchaus in der Form, in der sie mit den Patenschaften im Süden umgehen, unterscheiden. Allerdings fehlen empirische Daten, die eine Überprüfung solcher Hypothesen ermöglichen.

Effekte bei den betroffenen Pateneltern

Patenschaftsorganisationen weisen immer wieder darauf hin, dass den Pateneltern klar sei, dass ihre Patenschaft eine symbolische Patenschaft sei, mit den Spendengeldern Projekte unterstützt würden etc.. Kritiker verweisen jedoch darauf, dass, wenn dieses so sei, ja gleich eine Projektförderung beworben werden könne. Zu klären ist also, welche Rolle der Gedanke der ‚Patenschaft‘ im Hinblick auf die Spendenbereitschaft spielt. Ist dieses ein Instrument, aus dem heraus Menschen bereit sind, in interkulturelle Lernprozesse über das jeweils andere Land einzutreten und zu beginnen, über die Identifikation mit einem Kind sich mit der anderen Lebenswelt auseinanderzusetzen?

Oder werden damit überwiegend die eigenen Wünsche nach Selbstwirksamkeit oder gar nach Überhöhung der eigenen Person bedient? Oder sehen die meisten Spender das Verhältnis ganz nüchtern und sind es mehr oder weniger Zufälle, die eine Spende an ein Projekt oder in eine Patenschaft bedingen?

In der Weiterführung könnte dann gefragt werden, welche Form der Kommunikation von Hilfswerken denn dem übergeordneten Ziel, Verständnis für die Strukturen und Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu schaffen, empirisch am ehesten entspräche. Hinter einer solchen Frage stünde dann letztlich die normative Frage zur Entscheidung an, wie global demokratiefähig die Werbung von Hilfswerken im Hinblick auf eine globale Gestaltung von Weltgesellschaft sein kann oder sein will: Sollen Menschen im Norden primär als Spender angesprochen werden und ist die dabei vermittelte Weltorientierung von sekundärer Bedeutung? Oder sollte, wenn es das Ziel der EZ ist, Entwicklungszusammenarbeit in symmetrischen Beziehungen zu gestalten, auch die unterstellte Kommunikation von Spender und Empfänger als potenzielle Symmetrie gestaltet sein?

Effekte durch Werbung in der Öffentlichkeit

Zu fragen ist ferner, welche Effekte durch die Werbung für Kinderpatenschaften entstehen. Mir ist bisher keine unabhängige wissenschaftliche Darstellung der Entwicklung der Werbeausgaben für unterschiedliche Formen der Entwicklungszusammenarbeit bekannt. Zudem ist unklar, ob und wenn ja welche Auswirkungen die öffentliche Werbung für Entwicklungszusammenarbeit für die öffentliche Meinung über Entwicklungszusammenarbeit hat. In meinen Augen sind folgende Trends beobachtbar:

- Die Sensibilität für die Darstellung von Menschen des Südens als aktive und gestaltende Personen hat insgesamt zugenommen.
- Spendenaufrufe für Nothilfe und für Kinder als für die jeweilige Situation ‚unschuldige‘ Opfer nehmen zu und werden durch mediale Aufmerksamkeit unterstützt.
- Dem Spender wird durch die Werbung eine größere Einflussnahme auf seine Spende eingeräumt (Zweckbindung, regelmäßige Spenderbriefe etc.).

Zum einen wäre zu klären, ob und inwiefern sich diese Trends empirisch bestätigen lassen. Zum anderen wäre dann zu diskutieren, was es für ein Arbeitsfeld und für eine Gesellschaft bedeutet, wenn Spenden für andere explizit der Stabilisierung der Weltbilder der Spenderinnen und Spender dienen. Gibt es da einen Grenznutzen? Was bedeutet ein solcher Trend für die Organisationen, die an dieser Stelle nicht mitgehen? Handelt es sich bei diesen Veränderungen um eine Ausdifferenzierung, die den Spendermarkt besser ausschöpft (so die Argumentation z.B. von Plan International) oder wird damit der gesamte Spendenmarkt so beeinflusst, dass keine Ausdifferenzierung, sondern eine Homogenisierung stattfindet (so zum Beispiel die Argumentation in Scheunpflug 2005a)?

Das Verhältnis von Bildung, Spendeneinwerbung und Informationsarbeit in der Inlandsarbeit

In der Arbeit von Kinderpatenschaften zeigt sich eine enge Verschränkung von entwicklungspolitischer Bildung, Spendeneinwerbung sowie Informationsarbeit. Die Organisationen

werben mit hohem Aufwand, um ihre Spendeneinnahmen zu steigern. Sie informieren die Patinnen und Paten über das vermittelte Kind und das Projekt. Beide Aktivitäten – die Werbung wie die Information über die Projektarbeit – tragen vermutlich auch zu Lernprozessen der beteiligten Personen bei. Als Bildungsangebot im engeren Sinne sind sie von ihrer Angebotsstruktur her allerdings nicht zu bezeichnen. Schließlich sind zentrale Merkmale politischer Bildung (z.B. das sogenannte „Überwältigungsgebot“ oder die Kommunikation von Pluralität; vgl. Wehling 1977; Sander 2004) nicht gewährleistet (vgl. zum Überblick über das Globale Lernen Asbrand/Scheunpflug 2005). Dieses ist für sich noch kein besonderer Befund; schließlich sind die Werbung und Information jeder Organisation vom Engagement für die entwicklungsbezogene Bildung zu unterscheiden.

Besonders wichtig wird diese Unterscheidung zwischen dem mitgängigen Lernen durch Werbung und Informationen aber dann, wenn es um das Engagement von Nichtregierungsorganisationen in Schulen geht. Die Angebote, die Nichtregierungsorganisationen an Schulen machen, sollten – und dieses ist in der entwicklungsbezogenen Szene weitgehender, in der schulischen Bildungsarbeit durchgehender Konsens – den Standards der politischen Bildung oder denen, falls sie sich weniger als Bildungsangebot, denn als Spendenwerbung verstehen, von an Schulen zu genehmigenden Sammlungen genügen. Ist dieses nicht der Fall, wird letztlich die zivilgesellschaftlich bedeutende Errungenschaft, dass Nichtregierungsorganisationen in der Schule tätig sein können, in Frage gestellt.

Von genereller Bedeutung ist zudem die interne Kohärenz von Bildungsarbeit, Spendenwerbung und Informationsarbeit. Unstrittig sollte sein, dass die drei Bereiche sich nicht widersprechen dürfen. Strittig ist hingegen, mit welchen Lernmodellen an dieser Stelle gearbeitet werden sollte bzw. welche Lerneffekte mit welchen Lernmodellen verbunden werden. Es gibt Organisationen, wie z.B. World Vision, die dezidiert auf ein Lernmodell verweisen, nach dem der Spender bzw. die Spenderin zunächst mit relativ überschaubaren Botschaften konfrontiert werden, um dann in einer Lernspirale zu den komplexen Zusammenhängen der Entwicklungszusammenarbeit fortzuschreiten. Andere Organisationen, wie zum Beispiel häufig die Kindernothilfe, setzen implizit bereits in der Erstinformation auf die Komplexität von Entwicklungszusammenarbeit, in dem sie beispielsweise dezidiert Perspektivenwechsel provozieren. Es ist bisher nicht quantitativ überprüft, welche Lerneffekte sich mit welchem Lernmodell verbinden. Theorien interkulturellen Lernens und qualitative empirische Arbeiten (vgl. Asbrand 2006) legen jedoch nahe, dass es hilfreich sein könnte, die Komplexität der Zusammenhänge gleich in der Darstellung selbst anzulegen. Allerdings wäre es hilfreich, wenn diese Fragen auch quantitativ empirisch abgesichert würden.

Ich konnte 2005 feststellen (vgl. Scheunpflug 2005a; 2005b), dass das Engagement von Kinderpatenschaftsorganisationen im Hinblick auf die entwicklungsbezogene Bildung sehr differierte und bei einigen Organisationen nicht der Größe der Organisation entsprach. Zudem wurde sichtbar, dass das Verständnis für diese Problemlage nicht von allen gleichermaßen geteilt wurde. An dieser Stelle ist zu fragen,

ob es sich bei diesem Befund um einen zufälligen, durch agierende Personen und Organisationskulturen bedingten oder um einen strukturell bedingten handelt. Schließlich könnte es sein, dass eine Konzentration auf die Vermittlung von Patenschaften, gerade dann, wenn sie sich ausschließlich als Organisationen zur Vermittlung von Patenschaften verstehen und nicht auch gleichzeitig Durchführungsorganisationen sind, zu einem entwicklungspolitischen Grundverständnis führt, das Bildungsprozesse im Norden als weniger bedeutend wahrnimmt und damit dem Ziel der Spendensammlung strukturell unterordnet. Auch an dieser Stelle wären weiterführende Untersuchungen hilfreich.

Kosten und Langfristigkeit

Ein häufig vorgebrachtes Argument in der Auseinandersetzung um Formen der Spenderbindung ist dieses, dass Patenschaften Spender langfristiger und intensiver binden als dies durch die Unterstützung von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit ermöglicht wird. Damit würde, so das Argument, auch der Aufwand für die Betreuung der Spender durch Patenschaftsbriefe etc. kompensiert. Unabhängige Untersuchungen über die Unterschiede in der Länge der Spenderbindung und die Kosten der Spenderbetreuung fehlen bisher und wären ein weiteres Forschungsdesiderat.

Kinderbilder: Kinderkitsch und seine Funktionen

Der Schriftsteller Milan Kundera beschreibt in „Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins“ (Sechster Teil ab Kapitel 7) die Instrumentalisierung von Kindern als politischen Kitsch, der gesellschaftliche Analyse durch „die Diktatur des Herzens“ verdrängt. Dieser belletristischen Analyse eines weit verbreiteten gesellschaftlichen Phänomens entspricht das in der Erziehungswissenschaft als ‚pädagogischer Kitsch‘ beschriebene Phänomen, wenn Kinder zur Befriedigung eigener Bedürfnisse verniedlicht werden, als hilflose Opfer dargestellt werden oder über Kinderbilder von politischen Kontexten abgelenkt wird (vgl. Bilstein 1990; Reichenbach 2003). Kinderbilder rühren häufig an tief liegende Muster und Klischees, an die verklärte Sehnsucht der Übersichtlichkeit und Geborgenheit eigener Kindheitserfahrungen. Sie entlasten psychologisch. Kinderpatenschaften befinden sich strukturell in dieser Ambivalenz zwischen der berechtigten Hilfe und Unterstützung schutzbedürftiger Kinder einerseits und der Instrumentalisierung von Kinderbildern andererseits. Einerseits ist es ein wichtiger gesellschaftlicher Wert, sich um die Belange von Kindern zu kümmern und Kinder als hilflose Opfer gesellschaftlicher Strukturen zu unterstützen. Andererseits eignen sich Bilder von Kindern nur zu gut, um unübersichtliche gesellschaftliche Zusammenhänge zu verkürzen. Der Verweis auf die Unterstützung bedürftiger Kinder entlastet potenziell. Diese Entlastung hat in einer komplexen Weltgesellschaft eine wichtige Funktion; schließlich führt Unübersichtlichkeit vielfach auch zu Handlungsunfähigkeit. Diese Entlastung ist aber nur dann funktional, wenn sie potenziell anschlussfähig bleibt an die politischen Herausforderungen der Einen Welt. Meine Analyse (Scheunpflug 2005a und b) machte deutlich, dass diese Anschlussfähigkeit durch manche Kinderhilfswerke kommuniziert wird, bei anderen hingegen in den Hintergrund tritt. Zu untersuchen wäre, ob und in welcher Form Organi-

sationen dieses Problem sehen und wie sie versuchen, dieses auszusteuern.

Anmerkung

1 Diese Entwicklung ist nicht unabhängig von der Entwicklung der Diskurse um die Entwicklungszusammenarbeit; dieser kann jedoch in diesem Kontext nicht dargestellt werden; vgl. dazu Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 28ff.; Menzel 1991; Nuscheler 1985.

Literatur

- Asbrand, B. (2006):** Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005):** Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Wochenschau: Schwalbach/Taunus, S. 469 – 486.
- Bilstein, J. (1990):** Kitsch in der Pädagogik. In: Neue Sammlung, 30, 1990, S. 419 – 435.
- EKD [Evangelische Kirche in Deutschland] (1973):** Der Entwicklungsdienst der Kirche – ein Beitrag für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt, Hannover.
- Göttsche, A. (1993a):** „Nicht der ideale Projekttyp“. Interview mit Christian Wilmsen, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der Kindernothilfe. In: epd-Entwicklungspolitik, H.15, S. 23 – 24.
- Göttsche, A. (1993b):** „Die Wunden sind noch nicht verheilt“. Patenschaften: Kindernothilfe und Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst bewegen sich aufeinander zu. In: epd-Entwicklungspolitik, H.18, S. 20 – 23.
- Horlemann, J. (1989):** Kindernot und Patenglück. Zur Öffentlichkeitsarbeit von Kinderpatenschaftsorganisationen. Frankfurt/Main.
- Janowski, H.N. (1989):** Vorwort. In: Horlemann, J.: Kindernot und Patenglück. Zur Öffentlichkeitsarbeit von Kinderpatenschaftsorganisationen. Frankfurt/Main 1989, o.S.
- Kundera, M. (1992):** Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins. Frankfurt/Main, Fischer.
- Menzel, U. (1992):** 40 Jahre Entwicklungsstrategie = 40 Jahre Wachstumsstrategie. In: Nohlen, D./Nuscheler, F.: Handbuch der Dritten Welt, Band I, Bonn, S. 131 – 155.
- Nuscheler, F. (1985):** Entwicklungslinien der politikwissenschaftlichen Dritte-Welt-Forschung. In: ders. (Hg.): Dritte-Welt-Forschung. Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik. PVS Sonderheft 16, Opladen, S. 7 – 25.
- Piepel, K. (1993):** Lerngemeinschaft Weltkirche. Lernprozesse zwischen Christen in der Ersten und der Dritten Welt. Aachen.
- Raiser, K. (1989):** Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung, München.
- Reichenbach, R. (2003):** Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, S. 775 – 789.
- Sander, W. (2004):** Incitement to freedom: Competencies of political education in a world of difference, DIE Journal.
- Scheunpflug, A. (2005a):** Die öffentliche Darstellung von Kinderpatenschaften aus entwicklungspädagogischer Sicht. Nürnberg; www.paed1.ewf.uni-erlangen.de/download/Kind_Pat.pdf (70 Seiten) (2005a).
- Scheunpflug, A. (2005b):** Die Persönlichkeitsrechte der Kinder achten. Anforderungen an eine entwicklungspädagogisch sensible Darstellung von Kinderpatenschaften. In: epd Entwicklungspolitik, Heft 16/17 2005, S. 51 – 55 (2005b).
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995a):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung; Band I, Frankfurt/Main 1995a.
- Welling, H.-G. (1977):** „Konsens à la Beutelsbach?“ In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173 – 184.

Dr. Annette Scheunpflug, Jg. 1963, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Barbara Asbrand

Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?

Zusammenfassung: Die Verfasserin stellt Ergebnisse eines qualitativen empirischen Forschungsprojektes vor, in dem die durch unterschiedliche Lernarrangements globalen Lernens ermöglichten Orientierungen herausgearbeitet werden. In diesem Beitrag werden die Orientierungen von Schülerinnen und Schülern einer Schulpartnerschaft nachgezeichnet.

Abstract: The author introduces results of a qualitative empiric research project in which the orientations enabled by different learning arrangements of global education are elaborated. In this article the orientations of pupils of a school partnership are being traced.

Einführung

Partnerschaften gelten in der Praxis Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als geeignetes Lernarrangement, um globale Fragestellungen wie etwa die Themen sozialer Gerechtigkeit oder interkulturelle Fragen Lernenden hierzulande begreiflich und verstehbar zu machen. So erfreuen sich Schulpartnerschaften wachsender Beliebtheit: Schülerinnen und Schüler in Deutschland treten in unmittelbaren Kontakt mit Schulen in Entwicklungsländern, sie informieren sich über die Lebensbedingungen in dem jeweiligen Land, sie kommunizieren mit der Partnerschule über E-Mail, und sie führen karitative Aktionen durch, mit denen die Partnerschule in einem armen Land auch materiell unterstützt wird. Seltener werden Begegnungsreisen mit Schülerinnen und Schülern in das Land der Partnerschule durchgeführt. Generell wird bei der Durchführung von Schulpartnerschaften unterstellt, dass der unmittelbare Kontakt zu Menschen aus einem Entwicklungsland die abstrakten Themen Globalen Lernens anschaulich werden lässt, dass persönliche Beziehungen das Verstehen fremder Lebensweisen und Kulturen fördert, dass Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel eingeübt werden. Auch sollen die direkten Kontakte und das Engagement für eine konkrete Partnerschule den Kindern und Jugendlichen in Deutschland Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, um globale Probleme wie Armut zu bearbeiten. Solidarität und interkulturelles Verstehen sind neben Kompetenzen im Gebrauch einer Fremdsprache die Lernziele, die mit Schulpartnerschaften verfolgt werden (vgl. z.B. Führung 2001).

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes zum Globalen Lernen vor, das von 2002 bis 2006 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde (vgl. Asbrand 2006a). Unter der Überschrift „Orientierungen in der Weltgesellschaft“ wurden Gruppendiskussionen

mit Jugendlichen durchgeführt – einerseits mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen, die im Unterricht oder in Schulprojekten Globalem Lernen bzw. BNE begegnet waren, andererseits mit Jugendlichen, die sich im außerschulischen Bereich mit globalen Fragen bzw. entwicklungspolitischen Themen befasst hatten. Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert.¹ Gegenstand der Rekonstruktion waren grundlegende Orientierungen der Jugendlichen zu globalen Fragen. Untersucht wurde die Fragestellung, wie Lernende in bestimmten schulischen und außerschulischen Lernarrangements Wissen über die Welt erwerben. Dabei ging es zum einen um das semantische Wissen, d.h. um die Weltbilder und Vorstellungen der Jugendlichen über globale Zusammenhänge, zum anderen um die Frage, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen. Bei den Lernarrangements handelte es sich um Globales Lernen im Fachunterricht, Schulprojekte außerhalb des Unterrichts und die außerschulische Jugendarbeit von Kirchen, Gewerkschaften, Umweltverbänden und entwicklungspolitischen bzw. globalisierungskritischen Nichtregierungsorganisationen. Ziel war es, Lernprozesse zu rekonstruieren und diese Erkenntnisse für die konzeptionelle Debatte Globalen Lernens fruchtbar zu machen (vgl. Asbrand 2006a). In diesem Beitrag werden Ausschnitte aus diesem Forschungsvorhaben zum Thema ‚Partnerschaft‘ dargestellt.

Zunächst werden die Erfahrungen einer Gruppe von Schülerinnen untersucht, die an einer Begegnungsreise nach Westafrika teilgenommen hatten, welche im Rahmen einer Schulpartnerschaft durchgeführt wurde. Die befragten Jugendlichen hatten neben der Teilnahme an der Reise zuhause an der eigenen Schule an verschiedenen Aktivitäten im Rahmen der Schulpartnerschaft teilgenommen. Sie hatten bei verschiedenen Aktionen mitgewirkt, die dem Sammeln von Spenden für die Partnerschule dienten, und sie hatten nach der Rückkehr von der Reise die Erfahrungen dokumentiert und in der eigenen Schule, einem Gymnasium, darüber berichtet. Bei den Jugendlichen handelt es sich um vier junge Frauen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die 13. Jahrgangsstufe besuchen. Diese Gruppe nenne ich „Schnee“.

Im zweiten Teil des Aufsatzes werde ich die grundlegenden Orientierungen dieser Gruppe mit den Orientierungsmustern vergleichen, die in den Diskursen weiterer Gruppen von Jugendlichen rekonstruiert wurden. Dabei handelt es sich zum einen um die Gruppe „Mango“, ebenfalls Gymnasiastinnen im 13. Jahrgang, die an ihrer Schule in einer Schülerfirma mitarbeiten, die einen Weltladen betreibt; zum anderen um die Gruppe „Schokolade“, eine Gruppe von ebenfalls ca. 18-

20-jährigen männlichen Jugendlichen, die sich in der Gewerkschaftsjugend engagieren. Am Beispiel dieser beiden Gruppen können andere Formen von Partnerschaft rekonstruiert werden, als im Fall der Gruppe, die sich für die Partnerschule in einem westafrikanischen Land engagieren. Vor diesem Hintergrund wird abschließend die Frage diskutiert, welche Erfahrungen eine Partnerschaft konstituieren, die im Sinne Globalen Lernens zur Lerngelegenheit wird.

Eine Reise nach Afrika

In der Gruppendiskussion berichten die vier jungen Frauen von ihren Erfahrungen während einer Begegnungsreise in ein westafrikanisches Land, die von der Französischlehrerin der Schülerinnen vorbereitet und begleitet worden war. Das Thema der Jugendlichen ist die Andersartigkeit der Lebensverhältnisse in Afrika. Dabei dokumentiert sich ein dichotomes Weltbild, das die Differenz zwischen hier und dort zum Inhalt hat. Dies wird im Folgenden anhand von Beispielen aus der Gruppendiskussion erläutert:

- Cw: ... und es war immer laut und sehr staubig natürlich auch und heiß und ähm
 Aw: Aber es war nicht dieses Stechende von hier; ich mein wenn hier die Sonne runter es sticht wirklich so und da des war einfach so warm insgesamt genau
 Cw: Und des wird aber auch es wird relativ früh dunkel und ähm des geht auch ganz schnell also jetzt nicht so diese Abenddämmerung wie bei uns und so sondern innerhalb einer Stunde so zwischen fünf und sechs ähm wird's dann so-so duster und bissl so nebelig und des war auch also ich fand des so ne total eigene Atmosphäre so nicht der typische Sonnenuntergang wo die Sonne so runter, sondern ich weiß nicht
 ?w: ja
 Cw: mehr so (wo wir angekommen sind) Genau.
 Aw: (so vernebelt des war andere) Das war's-
 Cw: Des dämpft alles so n bisschen aber des Leben von wegen des geht weiter wie's davor war also ja und des eigentlich die ganze bis in die Nacht hinein also wirklich wenn mer jetzt bei uns nach neun kann ich schon sagen nach acht rausgeht is es wirklich leer und ruhig und also da gibt's ja so toll selbst
 Bw: Und dort is es voll. Ich war doch einmal mitm Johannes noch draußen mitm Hannes; warn wir spazieren und dann am Straßenrand saßen ganz viele Leute und hatten sie ihre Kalibas ken da und da war Bier drin selbstgebräutes Bier und da saßen alle drum rum die ganze Nachbarschaft und jeder hat Bier bekommen und dann ham sie **getanzt und gesungen** und die klatschen ja auch so toll die machen Musik; es
 Cw: ja
 Bw: war irre diese Atmosphäre und ja komm-kommt ruhig her probiert ruhig des is man wird zu allem eingeladen die sind so freundlich. Da is immer- da is richtig Leben am Abend noch °voll schön°

Explizit wird der Gegensatz zwischen hier und dort thematisiert. Hier, in Deutschland, ist die Hitze stechend, aber dort führt Sonnenschein zu Wärme, ein positiv konnotierter Begriff. Die Andersartigkeit „dort“ wird positiv bewertet: Die afrikanische Hitze wird nicht als negativ erlebt sondern als Wärme. Cw setzt das Thema fort: Auch die Dämmerung ist anders als in Deutschland. Dies wird positiv erlebt („eine total eigene Atmosphäre“) und durchgängig im Gegenhorizont zur gewohnten Erfahrung thematisiert. Die Erzählung über ein Erlebnis während der Reise, ein Spaziergang am Abend, durch Bw dokumentiert das Denken der Gruppe in Differenzen. Insgesamt ist die Schilderung der Erlebnisse am Abend, die feiernden Menschen auf der Straße, geradezu euphorisch – aber auch: überzeichnet, beinahe

kitschig. Die Erzählung bewegt sich innerhalb des Stereotyps der tanzenden, trommelnden und immer fröhlichen Afrikaner. In den bildhaften Beschreibungen des Klimas und des Lebens am Abend wird eine warme, romantische Stimmung erzeugt, in der alles positiv beschrieben wird, was es zuhause in Deutschland nicht gibt. In diesem romantisierenden Afrikabild dokumentiert sich die Sehnsucht nach einem anderen Leben, nach Wärme, Spontaneität, zwischenmenschlichen Beziehungen, ausgelassenem Feiern, Einfachheit. Im weiteren Fortgang der Diskussion erzählen die Jugendlichen von einem Besuch auf dem zentralen Markt der Hauptstadt:

- Cw: Ja und dieses enorme Leben war halt auch auf de-dem Großmarkt- Großmarkt hieß des oder,
 Bw: ja
 Cw: marché,
 Aw: grand marché
 Cw: Ja und da sin wir hauptsächlich mit dem äh Wunsch hingegangen uns diese- einen diese tollen bunten Stoffe irgendwie zu besorgen und wurden begleitet von unserer Hausmutter @(sag ich immer)@ also die-die Frau des ähm Schul- des-des chiefs dort und die aber auch selber Deutschlehrerin is nee doch
 Bw: ja doch
 Cw: sie's Lehrerin
 Cw: Und ähm ja also wir sind also nach- des war eigentlich zentral in der Hauptstadt gelegen und Markt wie stellt man sich jetzt bei uns n Markt vor also entweder auch frei oder
 Aw: Stände
 Bw: auch so kleine Stände
 Cw: Stände Stände geordnet übereinander
 Bw: Genau und ich mein da es war auch irgendwie so stände-artig aber des war so ne Höhle im Endeffekt und da war alles voll
 Cw: Genau des is n guter
 Bw: Ausdruck Höhle des is gut
 Bw: und da war alles drin und des quoll so nach außen(drauf)
 Cw: und es warn zwei Stockwerke aber jetzt nicht verbunden durch Rolltreppe oder sondern
 Bw: Leher so verwinkelt so
 Aw: die
 Cw: Treppe hat man nicht gesehen sondern ja wenn man's von oben betrachten würde des war ein so n Platz mi-mit also Treppe und da war aber alles voll also voll von Dingen und Menschen
 Bw: voll
 Aw: und von oben bis unten war alles bunt und @(voll)@ Ich weiß auch nicht so
 ?w: Genau
 Cw: Also so'n bisschen flohmarktähnlich
 Bw: So schmal du bist ja kaum durchgekommen so voll war das
 Cw: Und weil halt wirklich- ja alle Händler hatten sich so n bisschen zentriert und des waren oft Bruder und Schwester an einem also der Bruder war an dem Stand und die Schwester- oder na nich eher Bruder im zweiten Stock oben nja und wir wurden- wir warn die einzigen Weißen und dann kommen wir aufn Markt des heißt ja die Weißen wollen- die ham Geld die wollen kaufen also
 Aw: alle (Lärm) auf uns drauf
 Bw: Wir hatten jedes Mal so ne Traube um uns rum genau und alle ich will in die Mitte
 Aw: ()
 Cw: () und
 Cw: dadurch dass plötzlich alles auf sehr engem Raum war wir fielen ja sonst auf der Straße auch auf und da gingen aber höchstens die Kinder uns nach aber jetzt wirklich ansprechen getraut ham's uns kaum, also wenn dann nachgerufen also Weiße und Weiße hallo und blabla aber und dann war da plötzlich alles auf sehr engem Raum und dann wurde- kam halt auch irgendwie dann Körperkontakt zustande und dann ähm nja
 Bw: Des is komisch
 Aw: Ja die haben dann auch versucht aus unserer Gruppe weil wir alle so nah aneinander ein-
 Cw: ()
 Aw: fach so schafferdemäßig alle zusammen als Schutz ham und dann wollten sie uns rausziehen und schau mal ich hab hier das und das und das willst du haben und überhaupt und denen irgendwie klar zu machen dass man das nicht haben will und ich mein man will ja da nich unhöflich werden weil wenn man unhöflich wird dann werden die auch aggressiv und ärgern sich dann halt auch wirklich einfach;

und dann versucht man immer freundlich zu bleiben und wenn man dann nach- wie lange warn wir denn da?

?w: Zwei Stunden

Aw: Aber nach ner halben Stunde wirklich hast du wieder versucht, nur noch in die Mitte unserer Gruppe zu kommen dass du wirklich n bisschen Ruhe hast weil länger als zwanzig Minuten oder so hast du das nicht ausgehalten dich wirklich die ganze Zeit mit diesen ganzen Antworten zu konfrontieren

In diesem Ausschnitt aus der Gruppendiskussion geht es zunächst um die Eigenartigkeit der afrikanischen Lebensweise, die sich durch Unordnung, Durcheinander, Unübersichtlichkeit und viele Menschen auszeichnet. Cw beschreibt darüber hinaus ihre eigene Rolle als Besucherinnen aus Europa. Weil sie fremd sind, werden sie von der Gastgeberin begleitet. Das Selbstbild beinhaltet die Wahrnehmung von Fremdheit (weiß vs. schwarz) und die Angewiesenheit auf Hilfe (Begleitung). Im weiteren Verlauf des Diskurses tritt die Faszination durch das Fremde, die positive Beschreibung der Eigenartigkeit des afrikanischen Lebens in den Hintergrund, und es dokumentiert sich auch ein bedrohlicher Aspekt in der Schilderung von Fremdheit. Jetzt wird es eng, es kommt zu „komischem“ Körperkontakt, die Jugendlichen suchen „Schutz“ in der eigenen Gruppe. In der bildhaften Beschreibung des Schutz Suchens innerhalb der eigenen Gruppe, die mit einer Schafherde verglichen wird, kommt zum Ausdruck, dass Fremdheit als bedrohlich erfahren wird. Schafe sind alleine hilflos, sie brauchen die Herde, um gegenseitig und durch den Schäfer geschützt zu werden. Es entsteht der Eindruck, dass die Unter-

schiede zwischen der eigenen und der fremden Umgebung zu Verunsicherung führen. Trotz der offensichtlich bedrohlichen Situation wollen die Jugendlichen höflich und freundlich bleiben. Dies wird allerdings als Versuch geschildert. Es ist unklar, ob es ihnen gelingt. Die Situation auf dem Markt wird als Konfrontation erlebt bzw. als konflikthaft und schwierig beschrieben. Händler, die den vermeintlich oder tatsächlich reichen Ausländerinnen ihre Ware anpreisen wollen, werden als bedrohlich bzw. als übergriffig erlebt, sie greifen in die persönliche Sphäre der Jugendlichen ein (Enge, unerwünschter Körperkontakt, Rausziehen aus der Gruppe). Hier dokumentiert sich ein wesentliches Merkmal der Rahmenorientierung der Gruppe *Schnee*: Insgesamt ist das Erleben von Fremdheit ambivalent und bewegt sich zwischen Faszination und Bedrohung. Der positiven Bewertung der Andersartigkeit auf der theoretisch kommunikativen Ebene steht die Beobachtung entgegen, dass die Jugendlichen in dem Moment, in dem Fremdheit näher kommt und körperlich erlebt wird, Kommunikationsprobleme haben. Es gibt offensichtlich Aspekte von Fremdheit, die nicht verstanden werden können, sondern fremd bleiben. In der Suche nach Schutz in der Gruppe zeigt sich ein wenig souveräner Umgang mit Fremdheit, allerdings auch – jugendspezifisch – die Bedeutung der Peergroup, in der die einzelnen Jugendlichen sich aufgehoben fühlen.

Ein dritter Ausschnitt aus der Gruppendiskussion soll schließlich verdeutlichen, wie das dichotome Denken und die Schwierigkeit, adäquat mit kultureller Fremdheit umzugehen, welche die Jugendlichen während ihrer Reise nach Afrika erleben, mit dem Denken in Stereotypen einher geht. Der Kontext der folgenden Erzählung besteht darin, dass die Jugendlichen während ihres Besuches bei der Partnerschule privat in einer Familie untergebracht waren. Sie haben dort das Leben in einfachen Verhältnissen, ohne Strom und fließendes Wasser erfahren. Auf dem Rückweg zum Flughafen übernachtet die Gruppe schließlich eine Nacht in einem Hotel der Hauptstadt des westafrikanischen Landes. Die folgende Schilderung bezieht sich auf die wesentlichen Erfahrungen dieser Hotelübernachtung:

Bw: ... und dann eben mussten wir am Tag nachher eben dort übernachten, und kamen uns ziemlich komisch dabei vor wir hatten n Swimmingpool in den wir dann auch gegangen sind weil wir in fünf Tagen nicht geduscht haben @(2)@ (...)

Aw: und dann ham wer halt im Zimmer Dusche gehabt und alles ... es war halt etwas komisch und dann am Abend ham wer Abendessen gekriegt mit Bedie-

Bw: [Menü

Aw: nung und Essen und Menü und allem

Bw: [Kellner

Aw: möglichen

Cw: ja und hatten eigentlich die drei Wochen oder zweieinhalb hauptsächlich so von gebratenen Ban- obwohl wir wurden auch sehr verwöhnt also was afrikanische Verhält- wir hatten nicht jeden Tag nur Reis und

Aw: [Salat

Cw: und Maispampe oder so sondern hatten auch mal Salat und Fleisch und Fisch;

Bw: [und Fisch mit Soßen

Cw: aber des war einfach noch mal die ganzen Rahmenbedingungen also wir saßen da in großen Räumen und wurden bedient und genau; aber einfach noch mal so gefühlsmäßig äh kam uns des einfach komplett falsch vor;



Foto: © Nathalie PECQUEUR – Fotolia.com

weil wir eben dort waren; und dort dass es dort jetzt au-auch was typisch Europäisch so was Verwöhntes und Übermäßiges und Überflüssige gab des war-des war einfach total falsch und wir haben uns total unwohl gefühlt und wollten da eigentlich nur noch raus(...)

Cw: Wobei es jetzt eigentlich im Nachhinein interessant ist im Prinzip hätte's ja Vorbereitung wieder auf unsere Welt sein müssen und

Bw: Ja

Cw: trotzdem hatten wir so ne krasse Veränderung für uns hier also- und ja aber dort war's einfach noch mal was anderes weil wir ja noch in Afrika warn und jetzt warn wir in Afrika aber in nem Hotel mit sieben Stöcken und des war alles des war einfach falsch also des

Bw: Es war konfus es war irgendwie- ne darauf warn wir nicht vorbereitet

?w: Nein

Das Denken der Gruppe in Stereotypen wird in dieser Beschreibung des Hotels in der Hauptstadt deutlich: Das Hotel, ein Hochhaus, in dem es fließendes Wasser, eine Dusche und ein Restaurant gibt, wird als „typisch europäisch“ beschrieben und für dortige – d.h. afrikanische – Verhältnisse als „total falsch“ eingestuft. „Richtig afrikanisch“ sind in den Augen der Jugendlichen demnach nur solche Verhältnisse, die von Einfachheit und Armut geprägt sind. Ein Hotel mit sieben Stockwerken kann in den Augen der Jugendlichen in Afrika nur falsch sein. Typisch afrikanisch sind neben der Armut und der Einfachheit der Lebensverhältnisse vielmehr die beispielsweise in den ersten beiden Ausschnitten aus der Gruppendiskussion thematisierten Merkmale afrikanischer Lebensverhältnisse: Spontaneität, Musikalität, bunte Märkte.

Bei der Beschreibung der Erlebnisse in Afrika begegnen die Jugendlichen weltgesellschaftlicher Komplexität, die reduziert werden muss. Dabei sind Stereotype hilfreich (vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002). Interkulturelles Lernen, das mit dem im fremdsprachlichen Unterricht angesiedelten Lernarrangement ‚Begegnungsreise‘ intendiert ist, mündet in diesem Beispiel nicht in größeres Verständnis fremder Lebensweisen sondern verfestigt vielmehr die vorhandenen Stereotypen vom einfachen, aber fröhlichen und bunten Leben in Afrika. Die Reise führt nicht dazu, dass die Schülerinnen einen adäquaten Umgang mit Fremdheit lernen und angemessene Strategien im Umgang mit dieser Ausprägung weltgesellschaftlicher Komplexität entwickeln – und dies, obwohl die Begegnungsreise im schulischen Kontext umfangreich vor- und nachbereitet wurde. Insgesamt zeigt sich, dass sich das Lernen der Jugendlichen auf das eigene Leben und die eigene Identität bezieht. Ausführlich beschreiben sie, wie sich die Wahrnehmung ihres eigenen Lebensstils im Gefolge der Reise verändert hat. Entgegen der Annahmen bestimmter Ansätze des interkulturellen Lernens, dass die Bearbeitung der eigenen Identität im Rahmen von Begegnungsreisen ebenfalls dem Verstehen des Fremden diene (vgl. z.B. Führung 2001), begegnet hier das Phänomen, das Sundermeier als Instrumentalisierung des Fremden beschrieben hat (vgl. Sundermeier 1996; vgl. Asbrand 2001): Die Begegnung mit dem Fremden dient der Selbsterfahrung und nicht dem Fremdverstehen, Stereotype werden nicht abgebaut sondern verfestigt.

Auch im Hinblick auf die Ziele Globalen Lernens, weltweite Zusammenhänge verstehen zu lernen, zeigt sich im Fall der Gruppe *Schnee* anderes als im Kontext Globalen Lernens erwartet. So vertritt beispielsweise Führung die These, dass durch Kontakte mit Partnerschulen „das vernetzte Weltgeschehen konkrete Gesichter (bekommt). Strukturen der Weltwirtschaft

und des globalen Machtgefüges werden sichtbar, denen jeder Mensch an jedem Ort der Welt ausgesetzt ist“ (Führung 2001, S. 21). Hier zeigt allerdings der kontrastierende Fallvergleich mit Gruppen, die eine politische Weltsicht haben (Beispiele hierfür sind die im zweiten Teil des Beitrags beispielhaft beschriebenen Gruppen *Mango* und *Schokolade*), dass die Weltsicht der Gruppe *Schnee* erschreckend unpolitisch ist. Das Lernarrangement ‚Begegnungsreise‘, welches im Fremdsprachenunterricht verankert ist, fokussiert kulturelle und sprachliche Kommunikations- und Verstehensprozesse zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft, und dies wirkt sich auf das Weltbild der Jugendlichen aus. Durch die Fokussierung auf das Kennenlernen einer fremden Kultur im Rahmen des auf Begegnung angelegten Lernarrangements gibt es in der Weltsicht der Schülerinnen der Gruppe *Schnee* keine politischen oder ökonomischen Perspektiven auf globale Probleme wie etwa das der weltweiten Armut. Auch die Armut, die die Jugendlichen während ihrer Reise in Westafrika wahrnehmen, wird als kulturelles Phänomen und als Teil der faszinierenden wie bedrohlichen Exotik gesehen.

Auch im Hinblick auf Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit globalen politischen und weltwirtschaftlichen Problemen wie z.B. der Armut in afrikanischen Ländern bleiben die Mitglieder der Gruppe *Schnee* verglichen mit anderen Gruppen des Samples (vgl. Asbrand 2006a) passiv. Hier zeigt sich ein weiterer Zusammenhang zwischen dem Arrangement des Lernens und dem semantischen Wissen der Jugendlichen. Im Rahmen der Schulpartnerschaft der Gruppe *Schnee* besteht das Handlungsmodell, mit dem auf globale Problemlagen reagiert wird, darin, Spenden für die Partnerschule zu sammeln. Diese Praxis des Helfens beinhaltet eine Weltsicht, in der die Helfenden denjenigen, die der Hilfe bedürfen überlegen sind, bzw. die Hilfsbedürftigen unter Defiziten leiden, die es durch die Hilfe zu beseitigen gilt. Dazu gehört eine Sichtweise von Entwicklungsländern, die die Länder überwiegend von Armut geprägt und als defizitär bzw. hilfebedürftig ansieht. Dieses asymmetrische Verständnis des Verhältnisses zwischen Nord und Süd im Weltentwurf der Gruppe *Schnee* entspricht der beschriebenen dichotomen Weltsicht. Verstärkt durch die stereotype, die Einfachheit romantisierende Sichtweise afrikanischer Lebensverhältnisse, entsteht so eine paternalistische Haltung der Gruppenmitglieder gegenüber den Menschen in Afrika.

Das Beispiel dieser Gruppe zeigt, dass Schulpartnerschaften und Begegnungsreisen in der Gefahr stehen, die Ziele zu verfehlen. Diese Feststellung kann aber auf der Grundlage einzelner Fälle nicht generell getroffen werden. Vielmehr muss gefragt werden, welches die spezifischen Merkmale der Begegnungsreise der Gruppe *Schnee* sind, die zu den beschriebenen Folgen führen, und welche Merkmale Partnerschaften offensichtlich erfüllen müssen, damit sie im Sinne der Ziele Globalen Lernens zu Lerngelegenheiten werden. Dabei ist auch die weitergehende Frage zu stellen, ob es sich bei der Schulpartnerschaft der Gruppe *Schnee* überhaupt um eine Partnerschaft handelt? Dies geschieht im Fallvergleich mit anderen Gruppen des Samples. Dabei zeigt sich, dass das Vorhandensein geteilter konjunktiver Erfahrungen offensichtlich entscheidender ist als die physische Begegnung mit Menschen aus einem fremden Land oder einer anderen Kultur.

Partnerschaft in weltweiten konjunktiven Erfahrungsräumen

Der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums geht auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zurück und wurde von Ralf Bohnsack in die erziehungswissenschaftliche qualitativ-empirische Forschung eingeführt (Mannheim 1964; Bohnsack 2006, S. 59ff.). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass handlungsleitendes habitualisiertes Wissen in sozialen Zusammenhängen angeeignet wird, die sich durch geteilte fundamentale Erfahrungen auszeichnen. Diese Erfahrungsräume, die grundlegende Orientierungen und Wissensbestände konstituieren, können milieuspezifisch, geschlechts- oder generationenspezifisch sein. Konjunktive Erfahrungen sind aber häufig auch in einer gemeinsamen Handlungspraxis von Menschen begründet. So teilen beispielsweise Familienangehörige, Schüler/innen einer Schulklasse, Mitglieder einer Peergroup oder einer Organisation oder auch Kollegen und Kolleginnen einer Schule oder eines Betriebs fundamentale Erfahrungen, die die Konstruktion von Wissen und Orientierung bestimmen. Alle jene existenziellen und bedeutsamen Erfahrungen, die als bestimmend für die Genese von habitualisiertem Wissen rekonstruiert werden können, bezeichnet Bohnsack im Anschluss an Mannheim als konjunktive Erfahrungen, die sozialen Zusammenhänge, in denen diese fundamentalen Erfahrungen geteilt werden, als konjunktive Erfahrungsräume (vgl. ebd.). Im Rahmen des genannten Forschungsprojekts (Asbrand 2006a) wurde der Begriff ‚weltweite konjunktive Erfahrungsräume‘ zur Beschreibung der Beobachtung gewählt, dass Menschen fundamentale Erfahrungen teilen und sich einem gemeinsamen Milieu oder einem sozialen Zusammenhang verbunden fühlen, auch wenn sie sich an geographisch weit entfernten Orten befinden, in völlig unterschiedlichen und nicht vergleichbaren Kontexten leben und sich physisch nie begegnet sind, u.U. nicht einmal direkt miteinander kommuniziert haben.

Gruppe Mango: Die Managerinnen der Schülerfirma Weltladen

Eine solche Beobachtung findet sich beispielsweise im Diskurs der Gruppe *Mango* (vgl. Asbrand 2006a, S. 106ff.). Bei dieser Gruppe handelt es sich ebenfalls um Schülerinnen eines Gymnasiums im Alter von 18 bzw. 19 Jahren. Die jungen Frauen arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit in einem Weltladen, der in der Schule als Schülerfirma betrieben wird. Für die Mitglieder der Gruppe *Mango* ist die gemeinsame Arbeit im Weltladen von zentraler Bedeutung. Diese beinhaltet vor allem die Übernahme verantwortungsvoller Tätigkeiten. Der Habitus der Gruppe ist der der Managerinnen der Schülerfirma. Ihr Selbstbild ist das der Macherinnen. Neben der Arbeit in diesem Projekt haben sich die Schülerinnen allerdings auch im Religionsunterricht mit dem Thema ‚soziale Gerechtigkeit in globaler Perspektive‘ beschäftigt, im Spanischunterricht mit Fragen des Kaffee-Welthandels. Bedingt durch die Aktivität der Schülerfirma ist der Faire Handel an der Schule sehr präsent.

Genauso wie das asymmetrische Weltbild der Gruppe *Schnee* in der Praxis des Helfens begründet ist, basiert auch der Weltentwurf der Gruppe *Mango* in der Erfahrung mit einer spezifischen

Handlungspraxis, die die Mitglieder dieser Gruppe im Rahmen Globalen Lernens kennen gelernt haben. Dabei zeichnet sich das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Nord und Süd in der Orientierung der Gruppe *Mango* durch eine ausgesprochene Betonung der Eigenständigkeit der Menschen in Entwicklungsländern aus. Darin und in der bedeutsamen Rolle, die die Jugendlichen dem Welthandel zuweisen, dokumentiert sich, dass der Weltentwurf der Gruppe *Mango* durch die Handlungspraxis des Fairen Handels beeinflusst ist. Im Horizont der weitreichenden Thematik Globalisierung/Entwicklung thematisieren die Mitglieder der Gruppe *Mango* die Praxis konkreter Menschen – in Entwicklungsländern wie in den Industrieländern des Nordens (vgl. ausführlich Asbrand 2006a, S. 128ff.). Die Schilderung der Lebensverhältnisse in Entwicklungsländern im Diskurs der Gruppe *Mango* differenziert zwischen unterschiedlichen Lebensumständen innerhalb dieser Länder – im Gegensatz zu der stereotypen Darstellung im Diskurs der Gruppe *Schnee*. Im Gegensatz zur Asymmetrie, die mit dem Entwicklungsmodell des Helfens einher geht, werden die Menschen in Entwicklungsländern im Diskurs der Gruppe *Mango* nicht als Objekte von Hilfe dargestellt, sondern als aktiv und eigenständig. Das Entwicklungsverständnis der Gruppe, die eigenständige Entwicklung der Menschen in Entwicklungsländern im Rahmen einer sozialen Marktwirtschaft in globaler Perspektive, ist gleichermaßen komplex wie konkret: Komplex ist das ökonomisch-politische Modell, wonach die Politik soziale Rahmenbedingungen des Welthandels festlegen soll, innerhalb dessen die Menschen eigenständige Entwicklungschancen haben, da strukturelle Probleme der weltweiten (wirtschaftlichen) Verflechtung hier in einem politischen Modus bearbeitet werden. Die Jugendlichen der Gruppe *Mango* konstruieren ein politisches Handlungsmodell im weltweiten Maßstab, das an Gerechtigkeit orientiert ist. Gerechtigkeit wird allerdings als Chancengleichheit verstanden: Die Verschiedenheit der Menschen und Lebenskontexte wird in einer pluralen Welt mitgedacht. Entwicklung wird als Eigeninitiative von Menschen bzw. sozialen Gemeinschaften entsprechend ihrer differentiellen Interessen, Bedürfnisse und Potenziale verstanden. Die Orientierung der Gruppe *Mango* ist bestimmt von der Vorstellung der Gleichwertigkeit der Menschen und vom Vertrauen in die Fähigkeit der Menschen in Entwicklungsländern, ihre Situation selbstbestimmt verändern zu können – ein deutlicher Kontrast zu der als Intervention von außen gedachten Vorstellung des Helfens, welche eine Asymmetrie im Sinne einer Überlegenheit der Industrieländer beinhaltet.

Der Weltentwurf der Gruppe *Mango*, der nicht asymmetrisch ist, sondern auf einer Vorstellung egalitärer Differenz basiert, ist in der konkreten, konjunktiven Handlungspraxis des Fairen Handels, die die Jugendlichen in der Arbeit in der Schülerfirma erfahren, und in der Erfahrung der Praxis der Partnerschaft begründet. Dies ist ein Ergebnis der Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Interpretation mehrerer Fälle, die darin mündete, einen engen Zusammenhang zwischen Aktivitätsformen, die Lernende im Kontext Globalen Lernens kennen lernen, und dem Wissen der Jugendlichen über die Welt zu konstatieren (vgl. Asbrand 2006a, S. 195ff.). Innerhalb dieser Typik erscheint das politisch-marktwirtschaftliche Entwicklungsmodell der Gruppe *Mango*, das auf die eigenständige Entwicklung von Menschen und sozialen Gemeinschaften in Entwicklungsländern setzt, als Produkt der konjunktiven Erfahrung der Partnerschaft mit

Menschen in Entwicklungsländern in der Handlungspraxis des Fairen Handels. Wie kann diese konjunktive Erfahrung näher beschrieben werden?

Weltweite konjunktive Erfahrungsräume: Fairer Handel und internationale Jugendverbandsarbeit

Die Praxis des Fairen Handels ermöglicht einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum mit Menschen in Entwicklungsländern, der in räumlicher Perspektive global ist. Die Mitglieder der Gruppe *Mango* verbindet eine gemeinsame Handlungspraxis – die des Handels – mit den Kleinbauern und Handwerkern, die die Produkte herstellen, die die Jugendlichen im Weltladen verkaufen. In dieser Praxis sind diese Produzenten Handelspartner, die mit den Jugendlichen, die mit dem Weltladen den Einzelhandel vertreten, durch eine praktische Handelsbeziehung verbunden sind, vermittelt durch die Importeure bzw. Großhändler. Diese Beziehungen zu den Handelspartnern ist also auf der einen Seite konkret und praktisch. Auf der anderen Seite abstrahiert der Handelskontakt zu Produzenten von persönlichen Beziehungen. Die Jugendlichen erfahren sich aber als Teil eines internationalen Netzwerks, das durch die gemeinsame Praxis des Handels miteinander verbunden ist. Insofern ist die Vorstellung von Entwicklung in dem Sinne, dass Menschen durch entsprechende Rahmenbedingungen des Welt Handels Chancen für eigenständige Entwicklung erhalten, in der konjunktiven Erfahrung der gesellschaftlichen Praxis des Fairen Handels bzw. der Partnerschaft begründet und entspricht der Semantik dieser gesellschaftlichen Praxis.²

Eine vergleichbare Weltsicht konnte im Fall der Gruppe *Schokolade*, Auszubildende und berufstätige Jugendliche, die in der Gewerkschaftsjugend aktiv sind, rekonstruiert werden. Im Fall der Gruppe *Schokolade* ist es die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer internationalen Bewegung, die den weltweiten konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert. Für die gewerkschaftlich organisierten Jugendlichen der Gruppe *Schokolade* teilen alle Arbeitnehmer/innen weltweit einen gemeinsamen Erfahrungsraum, die Jugendverbandsarbeit bzw. das gewerkschaftliche Engagement konstituiert eine gemeinsame Handlungspraxis mit Menschen in der ganzen Welt. Insofern ist auch die Jugendverbandsarbeit in internationalen Verbänden wie z.B. der Gewerkschaftsbewegung der gleichen Typik gesellschaftlicher Praxis zuzuordnen wie der Faire Handel. Sie ist durch praktische partnerschaftliche Beziehungen mit Menschen in der ganzen Welt charakterisiert.

Das gemeinsame Merkmal des Fairen Handels und dem gewerkschaftlichen Engagement der Gruppe *Schokolade* ist die Tatsache, dass der jeweiligen Semantik dieser gesellschaftlichen Praxis die internationalen Partner der Jugendlichen als Partner auf gleicher Augenhöhe betrachtet werden. So kommt es nicht zu einem karitativen Verständnis von Partnerschaft, das ein asymmetrisches Weltbild konstituieren würde. Die Zugehörigkeit zu einer internationalen Bewegung mit geteilten Anliegen und Aktivitätsformen (im Fall der Gewerkschaft das Eintreten für Arbeitnehmerrechte) ist ein entscheidendes Merkmal der gesellschaftlichen Praxis der gewerkschaftlich engagierten Jugendlichen der Gruppe

Schokolade. Im Fall der Schülerinnen der Gruppe *Schnee*, die an der Begegnungsreise in ein afrikanisches Land teilgenommen hatten, wird die Partnerschule, für die u.a. im Rahmen der Projektarbeit Spenden gesammelt werden, dagegen zum Objekt der Hilfe durch die Spenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Herstellung weltweiter konjunktiver Erfahrungsraum nicht notwendigerweise der physischen Begegnung mit Partnern aus Entwicklungsländern bedarf. Gleichzeitig konnte in der Fallanalyse der Gruppe *Schnee* gezeigt werden, dass die Erfahrungen der unmittelbaren Begegnung mit der Partnerschule im Rahmen einer Begegnungsreise nicht automatisch diese geteilten Erfahrungen konstituieren. Die Gruppen *Mango* und *Schokolade* verfügen über keine vergleichbaren Reiseerfahrungen. Aber sie haben durch den Fairen Handel bzw. die Gewerkschaftsarbeit eine gemeinsame Handlungspraxis mit Menschen aus anderen Erdteilen. Dies ist ein konjunktiver Erfahrungsraum mit globalen Bezügen. Notwendig für die Genese eines komplexen Weltentwurfs sind diese gemeinsame Handlungspraxis, gemeinsame Anliegen oder Projekte, und die Erfahrung, innerhalb dieser Praxis in ein internationales Netzwerk mit Partnern auf Augenhöhe eingebunden zu sein. Der weltweite konjunktive Erfahrungsraum konstituiert sich durch eine gemeinsame Aktivität mit Partnern in anderen Ländern – hierbei ist es dann unerheblich, ob man sich persönlich kennt oder nicht. Konkret und erfahrungsbasiert ist das eigene Tun; die Beziehung zu einem fremden Gegenüber kann abstrakt bleiben.³

Fazit: Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?

Partnerschaft wird offensichtlich dann zu einem konjunktiven Erfahrungsraum, in dem sich Lernprozesse im Sinne Globalen Lernens ereignen können, wenn sich die Partner/innen auf gleicher Augenhöhe befinden und durch eine geteilte Handlungspraxis miteinander verbunden sind. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass sich die Partner persönlich begegnen oder per Brief oder via Internet miteinander kommunizieren, sondern diese weltweiten konjunktiven Erfahrungsräume abstrahieren von persönlichen Beziehungen bei gleichzeitiger Selbstwirksamkeitserfahrung im eigenen konkreten Tun. Ferner zeigt sich, dass mit der Erfahrung von Direktbegegnungen im Rahmen von Reisen die Gefahr von Stereotypen nicht gebannt ist. Denn Fremdverstehen und die Fähigkeit des Perspektivwechsels oder das Verstehen komplexer globaler Zusammenhänge sind nicht zwangsläufig ein Ergebnis von Begegnungsreisen (vgl. auch Tremml 2000; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002).

Was bedeutet dies – neben der Wiederholung der bekannten Forderungen an die Gestaltung von Schulpartnerschaften wie gründliche Vor- und Nachbereitung, Einbindung in systematisches schulisches Lernen, gemeinsame Projekte und Handlungsanlässe mit den Partnerschulen, Einüben des Perspektivwechsels, Reflexion und Metakommunikation (vgl. Führung 2001; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002) – für Projekte und Angebote des Globalen Lernens?

Der Aspekt der Partnerschaft sollte nicht auf die Organisation von Schulpartnerschaften und Direktbegegnungen beschränkt werden. Vielmehr müsste im Rahmen Globalen Lernens darauf geachtet werden, welches Verhältnis zwischen Nord und Süd implizit in Lernarrangements und Aktivitäten enthalten ist. Sicherlich zielt Globales Lernen auf den Erwerb von Handlungskompetenz und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten zählt zum Standardargument didaktischer Arrangements Globalen Lernens. Schüler und Schülerinnen sollen erfahren, dass sie selbst nicht ohnmächtig sind und zur Lösung globaler Probleme beitragen können. Wird allerdings mit Globalem Lernen auch der Erwerb eines der Komplexität der globalisierten Welt adäquaten Weltbildes angestrebt, könnte es möglicherweise sinnvoller sein, auf das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten zu verzichten, die sich als relativ beliebige Wohltätigkeitsaktivitäten mit Schülerinnen und Schülern darstellen (Spendenläufe, Kuchenverkäufe bei Schulfesten, Patenschaften, Verkauf fair gehandelter Produkte mit dem Ziel, „den Produzenten zu helfen“ etc.) oder Spendensammlungen für Partnerschulen, Projekte oder Hilfswerke sind. Denn die empirische Rekonstruktion der Genese von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen (vgl. Asbrand 2006a) macht deutlich, dass der Zusammenhang zwischen der Form des Lernarrangements und der Aktivitätsformen auf der einen Seite und dem semantischen Gehalt des Wissens der Jugendlichen offensichtlich sehr eng ist. Eine asymmetrische Aktivität wie das Spendensammeln führt offensichtlich zu einem asymmetrischen und damit nicht hinreichend komplexen Weltbild. Menschen in Entwicklungsländern werden im Rahmen eines solchen Weltbildes als defizitär und hilfebedürftig konstruiert.

Aktivitäten zur Lösung globaler Problemlagen sollten – sofern sie ein Lernarrangement konstituieren⁴ – also nicht nur explizit sondern auch implizit partnerschaftlich strukturiert sein. Auch in den Handlungsmöglichkeiten, die Jugendliche im Rahmen Globalen Lernens kennenlernen mit dem Ziel, Handlungskompetenz für das Leben in der Weltgesellschaft zu erwerben, sollten die Menschen in Entwicklungsländern als gleichwertige Partner auf Augenhöhe erscheinen. Die Beispiele des Fairen Handels, sofern er als eine ökonomische, auf weltwirtschaftliche Zusammenhänge bezogene und nicht als karitative Handlungspraxis verstanden wird, und der international ausgerichteten Jugendverbandsarbeit zeigen, dass solche auf Partnerschaft basierende weltweite konjunktive Erfahrungsräume vielversprechende Lernmöglichkeiten im Sinne Globalen Lernens bieten.

Anmerkungen

1 Insgesamt wurden über zwanzig Gruppendiskussionen durchgeführt, davon wurden 17 ausführlich interpretiert, und vier Gruppen in umfangreichen Fallanalysen beschrieben. Auf dieser Grundlage wurde eine Typologie mit vier mehrdimensionalen Typiken entwickelt. Zur ausführlichen Beschreibung des Designs und des methodischen Vorgehens der qualitativ-rekonstruktiven Studie vgl. Asbrand 2006a, S. 32 – 66; zum Gruppendiskussionsverfahren und zur dokumentarischen Methode grundlegend: Bohnsack 2006, Loos/Schäffer 2001.

2 Aber auch Fairer Handel ist nicht gleich Fairer Handel. Der Fallvergleich von zwei Gruppen von Jugendlichen, die sich in unterschiedlichen Kontexten in Weltläden engagieren, macht deutlich, dass die gesellschaftliche Praxis des Fairen Handels nicht per se auf die Weise strukturiert sein muss, wie dies bei der oben beschriebenen Gruppe *Mango*, den ‚Managerinnen‘ der Schülerfirma, der Fall ist: Im Unterschied zu den Gruppen *Mango* verstehen

die Jugendlichen der Gruppe *Berg*, die in der außerschulischen, kirchlichen Jugendarbeit aktiv sind, die Mitarbeit im Weltladen nicht als eine betriebswirtschaftliche Praxis im Rahmen einer ökonomischen Orientierung sondern als karitatives Engagement (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Asbrand 2003). Gemäß ihrer Schilderung in der Gruppendiskussion arbeiten sie im Weltladen mit um zu helfen. Die Handelspartner werden entsprechend nicht als Partner, sondern als Objekte dieser Hilfe verstanden. Die gesellschaftliche Praxis dieser Gruppe ist demnach die des Helfens. Auch der Weltentwurf der Gruppe *Berg* entspricht dem asymmetrischen Weltbild der Gruppe *Schnee*. **3** Im Gegensatz zu Treml (2000) wird hier also nicht behauptet, dass konkrete Erfahrungen für das Verständnis weltgesellschaftlicher Zusammenhänge unerheblich seien. Relevant ist aber in Abgrenzung zur Didaktik von Begegnungsreisen (vgl. z.B. Führung 2001) und die Frage, auf welcher Ebene – in einer gemeinsamen Handlungspraxis oder in Begegnungen mit Menschen aus Entwicklungsländern – konkrete Erfahrungen gemacht werden.

4 Es soll zur Sicherheit explizit erwähnt werden, dass hier nicht grundsätzlich die Sinnhaftigkeit von Spenden für Hilfswerke in Frage gestellt werden soll, sondern es geht um die Frage, welche Wirkung möglicherweise von Spendensammlungen ausgehen können, wenn sie zentraler Bestandteil schulischer und außerschulischer Lernarrangements sind.

Literatur

- Asbrand, B. (2001):** Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24/3, S. 18 – 22.
- Asbrand, B. (2003):** Keine Angst vor Komplexität. Das Konzept Globalen Lernens und der Faire Handel als Lernmodell. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26/2, S. 7 – 13.
- Asbrand, B. (2006a):** Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B. (2006b):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung‘. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 75 – 91.
- Bohnsack, R. (2006):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. – 6. Aufl. – Opladen.
- Führung, G. (2001):** Lernen voneinander. Möglichkeiten und Grenzen von Schulpartnerschaften. In: 21. Das Leben gestalten Lernen Nr. 3, S. 50 – 52.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2002):** Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Krienbaum, M.-A. u.a. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt am Main, S.17 – 35.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001):** Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Mannheim, K. (1964):** Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied.
- Sundermeier, T. (1996):** Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen.
- Treml, A. K. (2000):** Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23/4, S. 18 – 23.

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

Volker Lenhart/Christiane Hopper

Patenschaften zwischen Bevormundung und Entwicklungs- relevanz – ein Dauerthema?

Zusammenfassung: Die Verfasser diskutieren eine eigene Studie von 1990 auf deren Relevanz für die Reflexion von Patenschaften heute und suchen nach Kriterien gelingender Patenschaftsprogramme.

Abstract: The authors discuss an own study from 1990 concerning its relevance for the reflection of sponsorships today and search for criterias for successful sponsorship programs.

Patenschaften von Personen und Organisationen im Norden gegenüber Projekten in Entwicklungsländern hängt die Assoziation der Bevormundung an. Andererseits sind Patenschaften ein unerlässliches Finanzierungsinstrument, ohne das viele entwicklungsrelevante Vorhaben vor Ort nicht zustande kämen. In einer eigenen Erhebung wurden die Heim-, Bildungs-, Familienhilfe- und Gemeindeentwicklungsprojekte eines über ein Kinderpatenschaftsprogramm Mittel einwerbenden großen internationalen Hilfswerkes (NGO) untersucht (Lenhart 1990). Damals wurde erkannt:

Der Feststellung der Entwicklungsrelevanz wurde ein begriffliches Kontinuum zugrunde gelegt, das sich zwischen den Polen „modernistisch“ und „strukture reformerisch“ ausspannt.

Den Heimprojekten kann hinsichtlich der Auswahl der Geförderten und deren Anteil an einer entsprechend definierten Gesamtpopulation, der Befriedigung der Grundbedürfnisse und der Gesundheitsversorgung Entwicklungsrelevanz im Sinne eines modernisierungsorientierten bzw. eines im ‚Überschneidungsfeld‘ beider Begriffe liegenden Entwicklungskonzeptes zugesprochen werden. Geringer ausgeprägt, aber noch fassbar, mit teilweise gegenläufigen Tendenzen, sind solche Effekte hinsichtlich der Indikatoren, mit denen ökonomische Verbesserungen und Bildungsverbesserungen abgefragt wurden. Bei Inhaltsbereichen, die dem Pol ‚strukture reformerisch‘ nahe stehen oder in zusammenfassender Einschätzung unter dieser Perspektive interpretiert wurden, z.B. politische Bewusstseinsbildung, Partizipation, emanzipatorische Impulse, waren keine oder nur minimale Effekte festzustellen.

Den Projekten der Förderung von Bildungsinstitutionen kann hinsichtlich der Grundbedürfnisbefriedigung, der (bei diesem Projekttyp der Sache nach weniger im Zentrum stehenden) Verbesserung ökonomischer Lebensbedingungen,

bei der Gesundheitsversorgung und der Bildung Entwicklungsrelevanz im modernistischen oder auf das ‚Überschneidungsfeld‘ bezogenen Sinn bescheinigt werden.

In geringerem Maße gilt dies für die Auswahl der ‚richtigen‘ Zielpopulation (die ‚Ärmsten der Armen‘). Während z.B. für den Indikator der politischen Partizipation keine positiven Effekte festgestellt werden konnten, deuten sich solche für einige im Blick auf Strukturreform formulierte oder bei zusammenfassender Betrachtung unter dieser Perspektive interpretierbare Bereiche an, z.B. für die Angepasstheit der Curricula oder schwächer für politische Bewusstseinsbildung, Gemeinwesenorientierung, emanzipatorische Impulse, Berücksichtigung von Tradition und zugleich Orientierung an universalistischen Prinzipien.

Den Projekten der Familienhilfe kann hinsichtlich der Auswahl der Zielpopulation, deren Anteil an der lokalen Gesamtbevölkerung (bzw. diese mitbetreffende Effekte der Projekte), der Grundbedürfnisbefriedigung, der Maßnahmen der Geburtenkontrolle, der Gesundheitsversorgung und der Bildung modernistische bzw. im ‚Überschneidungsfeld‘ liegende Entwicklungsrelevanz zuerkannt werden.

Deutlich schwächer sind diese Effekte hinsichtlich der Indikatoren, mit denen Verbesserungen der ökonomischen Bedingungen abgefragt wurden. Insbesondere ist die Langfristigkeit und die Stabilität der ökonomischen Effekte prekär. Hinsichtlich eines aus modernisierungsorientierter Perspektive formulierten Indikators wie institutionalisierte Regelung von Konflikten, zeigt sich keine Wirkung. Nur hinsichtlich der Angepasstheit der Curricula der den Familienhilfeprojekten eingelagerten Bildungsangebote konnte ein starkes, in Richtung Strukturreform weisendes Element konstatiert werden.

Alle anderen die Strukturreform thematisierenden Indikatoren bzw. die perspektivische Einschätzung von diesem Pol aus, ergaben ein eher negatives Bild.

Die Gemeindeentwicklungsprojekte sind in einer Vielzahl von Elementen in modernisierungsorientiertem (bzw. auf das ‚Überschneidungsfeld‘ bezogenem) Sinne entwicklungsrelevant. Diese reichen von der Auswahl der Geförderten über die Erfüllung der ‚basic needs‘, verschiedene ökonomische Verbesserungen, die Gesundheitsversorgung bis zur Bildung. Wenig deutlich sind diese eher modernistischen Effekte hinsichtlich einiger anderer ökonomischer

Bereiche (z.B. Einkommenssteigerung, Investitions-/Konsumgüter) oder in Bezug auf Elemente, wie die politische Partizipation in gegebenen Strukturen, die Rechtshilfe, die institutionalisierte Regelung von Konflikten. Für Bereiche wie Gemeinwesenorientierung oder auch Verwendung angepasster Technologie kann den Projekten Entwicklungsrelevanz auch in strukturreformerischem Sinne zugesprochen werden. Darüber hinaus aber sind derartige Effekte sehr schwach ausgeprägt: Dies gilt für (z.B.) Anpasstheit der Curricula, politische Bewusstseinsbildung, Partizipation, Selbsthilfegruppen.

Drei schon bei der Evaluation tendenziell auffindbare Handlungsregeln der Patenschaftsorganisationen haben sich inzwischen weitgehend durchgesetzt:

1. Es soll nicht Einzelfallhilfe geleistet, sondern es sollen größere Einheiten, etwa Gemeinden, gefördert werden. Dabei ist besonders auf die Auswahl des lokalen Projektpartners zu achten. Im emanzipatorischen Sinne haben dessen Vorstellungen und Projektimpulse gegenüber denen der Geberorganisation Vorrang. Das gilt aber nicht uneingeschränkt. Zuweilen muss gegengesteuert werden, wenn etwa sich beim Projektpartner Partialinteressen einzelner Beteiligter durchsetzen, die das Erreichen der gesamten Zielpopulation behindern.

2. Die Solidität einer Patenschaftsorganisation zeigt sich nicht zuletzt darin, welche Anteile der eingenommenen

Mittel in den Projekten ankommen. Eine Einrichtung, deren *over heads* unverhältnismäßig sind, diskreditiert sich selbst. Andererseits brauchen entwicklungswirksame große Patenschaftsorganisationen für Verwaltung, Planung, Implementierung und Evaluation von Projekten professionelles Personal. Möglichst hoher Mittelzufluss an die unmittelbar Projektbeteiligten kann auch effizienzmindernd oder sogar sozial ungerecht sein, wenn z.B. örtlichen Mitarbeitern, wie Sozialpädagogen, keine lokal kompetitiven Löhne gezahlt werden.

3. Die Werbung oder die Information von Paten stellt zugleich *de facto* eine entwicklungspolitische Bildungsmaßnahme dar. Die erstere soll bei aller erlaubten Schilderung von Notlagen nicht zu aggressiv oder emotional vorgehen („Wenn Sie jetzt nicht in Ihren Geldbeutel greifen, stirbt ein Kind!“). Über den Projektfortschritt muss in wichtigen Details innerhalb der Laufzeit realistisch berichtet werden.

Kleinere (nicht von großen Organisationen getragene) Projekte können flexibler implementiert werden, freilich beachten sie die gleichen Gütekriterien. Im Folgenden wird ein Beispiel einer deutschen Kirchengemeinde in Verbindung mit einer lokalen Fraueninitiative vorgestellt:

Tita ist ein Vorort von Dessie, Bezirkshauptstadt von South Wollo im Bundesstaat Amhara in Äthiopien. Eine ehemalige Mitarbeiterin des lokalen Jugendamtes von Dessie, selbst Mutter von drei Kindern, wollte Straßenkindern



einen Schulbesuch ermöglichen und sie damit längerfristig von der Strasse wegholen. So traf sie sich mit 20 alleinerziehenden Müttern, die vom Bürgermeister von Tita als Ärmste der Armen identifiziert worden waren. Gemeinsam planten und organisierten die Frauen ein Projekt zur Verbesserung ihrer Lebenssituation und der ihrer Kinder.

Mit einer einmaligen Spende von 300 € initiierten die Frauen nicht, wie von ihnen erwartet, einen Kindergarten oder eine Kinderkrippe, sondern sie eröffneten in einem von der Gemeindeverwaltung zur Verfügung gestellten Raum einen Kaufladen. In einer dafür eingerichteten Werkstatt stellen sie Verkaufsprodukte her wie Gewürze, Trockenkonserven oder Baumwollgarn und verkaufen diese mit weiteren Produkten im Laden. Die Frauen richteten eine öffentliche Dusche ein, die Dorfbewohner und andere Passanten für einen minimalen Betrag nutzen können. Mit Laden und Dusche wollten die Frauen sich von Anfang an ein, wenn auch minimales, so doch reguläres Einkommen sichern.

Als die Frauen mehrere der zahlreich am Ort vertretenen Entwicklungsorganisationen und auch Einzelspender um eine, wenn auch geringe, so doch regelmäßige Unterstützung ihrer Arbeit baten, waren sie damit wenig erfolgreich. Solche Lokalprojekte müssen offenbar von Strukturen der Entwicklungszusammenarbeit unterstützt werden, von denen ein Unsicherheitsrisiko eingegangen werden kann. So erklärte sich die evangelische Kirchengemeinde in Freinsheim in der Südpfalz bereit, die Verantwortung für eine geringe aber dauerhafte Unterstützung des Projektes in Tita auf unbestimmte Zeit zu übernehmen. Mit einer regelmäßigen Spende von 400 € war das Monatsgehalt aller Mitarbeiterinnen gesichert. Außerdem war die Unterstützung von 13 Straßenkindern gewährleistet, so dass diese eine Schule besuchen konnten. Die Gelder für das Projekt wurden in der Kirchengemeinde durch Verkaufsaktionen und Einzelspenden gesammelt.

Mit der Verbindung zu der Gruppe in Tita nehmen Entwicklungsprobleme für viele Gemeindemitglieder eine greifbare Dimension an. Sie wollen den Grund für die Probleme dieser Menschen und zahlreicher anderer Menschen in vergleichbaren Situationen wissen. Sie wollen Möglichkeiten kennen lernen, mit denen sie die Gruppe darin unterstützen können, dass die Menschen nachhaltig ihre Situation verbessern.

Auf diese Weise des Sammelns von Spenden konnte den Frauen in Tita das Geld ohne Auflagen zur Verfügung gestellt werden. So hatten diese die volle Verantwortung für die Finanzierung des Projektes und die Freiheit, das Projekt ihrem Ermessen gemäß nach Bedarf der lokalen Bevölkerung zu planen und durchzuführen. Besonders beim Abrechnen im Laden, aber auch sonst in ihrem Leben erkannten die Frauen, dass Lesen, Schreiben und Rechnen die Arbeit ungemein erleichtern. So richteten sie Alphabetisierungsklassen in ihrer Muttersprache Amharisch und in der Verwaltungssprache Englisch ein. Zwei ältere Töchter, die eine höhere Schulklasse besuchen, und ein Vater unterrichten die Frauen. Andere Weiterbildungskurse (Verwaltung, Gesundheit etc.) wurden mit der Zeit organisiert. Die Gruppe richtete einen Gemeinschaftsraum als Treffpunkt

für Kinder und Erwachsene ein. Dort organisieren die Frauen auch Vorschulangebote und Hausaufgabenhilfe für Kinder. Die Projekt-Teilnehmerinnen planen alle Projektaktivitäten nach den spezifischen Bedürfnissen der lokalen Bevölkerung. Jeder Projektbereich ist der Verantwortung von jeweils drei Teilnehmern unterstellt. Alle Teilnehmer tragen die gleiche Verantwortung für die Projektarbeit.

Nach sechs Jahren arbeitet die Gruppe schließlich in Eigenverwaltung und kommt als Kooperative für sich selbst auf. Somit können die Spendengelder vermehrt in die Arbeit mit Straßenkindern investiert werden, deren Anzahl von Monat zu Monat größer wird: Dadurch, dass die Gemeinde Freinsheim diese Projektgruppe unabhängig und ohne Vorgaben, auch in eigenem Interesse, finanzierte, dadurch dass durch persönliche Beziehungen zwischen Gemeindemitgliedern und Projektmitarbeitern ein großes Interesse und Vertrauen bestand, konnte die Gemeinde Freinsheim als Patenschaftsgemeinde benachteiligten Menschen in Entwicklungsländern eine einzigartige Chance bieten: dass diese Menschen in ihrer Situation der Armut ihre persönlichen Kompetenzen einsetzen und nach ihrem eigenem Ermessen ein Projekt zur Verbesserung ihrer Lebenssituation und ihrer Umgebung entwickeln und aufrecht erhalten.

Literatur

Volker Lenhart u.a. (1990): Soziale Arbeit und Entwicklungsrelevanz. Eine Evaluation der von World Vision International über das Kinderpatenschaftsprogramm unterstützten Projekte in der Dritten Welt. Heidelberg.

Dr. Volker Lenhart, Jg. 1939, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg, zugleich Honorarprofessor der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Christiane Hopfer, M.A., Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie, Theologie in Heidelberg; Lehrtätigkeit an der Universität Heidelberg, an der Freien Universität Berlin und an der Universität Frankfurt; mehrjährige Forschungs- und Beratungsaufenthalte u.a. in Südafrika, Namibia, Guinea und Äthiopien; Arbeitsschwerpunkt: Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kompetenzen aus Entwicklungskontexten.

Rudolf Fischer

Partner- oder Patenschaft? Entwicklungspädagogische Erfahrungen zwischen Rheinland-Pfalz und Ruanda

Zusammenfassung: In diesem Beitrag beschreibt der Autor die Partnerschaftsarbeit zwischen Rheinland-Pfalz und Ruanda. Dabei wird darauf eingegangen, wie sich diese Arbeit im Zuge des Genozids und seiner Folgen verändert hat.

Abstract: The author describes the partnership work between Rheinland-Pfalz and Ruanda. Thereby it is dwelled on the changes of this work after the genocide and its aftermaths.

Zum Hintergrund einer besonderen Partnerschaft

Rheinland-Pfalz versucht seit 1982, seiner Verantwortung gegenüber den Ländern des Südens durch eine Partnerschaft mit dem ostafrikanischen Staat Ruanda auf eine ganz eigene Art und Weise gerecht zu werden. Mit dieser Form der Entwicklungszusammenarbeit zwischen einem Bundesland und einem Land der ‚Dritten Welt‘ betrat Rheinland-Pfalz entwicklungspolitisches Neuland.

Die Kooperation war als Partnerschaft konzipiert und so in den Grundlagenpapieren im Jahre 1982 von beiden Regierungen bestätigt worden. Die Länderpartnerschaft sollte den Rahmen für die Zusammenarbeit und Begegnung der Menschen beider Länder sowie zur entwicklungspolitischen Bewusstseinsbildung schaffen.

In rascher Folge entstanden in Rheinland-Pfalz Einzelpartnerschaften verschiedener gesellschaftlicher Gruppen (Kommunen, Pfarreien, Organisationen, Bildungseinrichtungen) mit entsprechenden Partnern in Ruanda. Besonders groß war das Echo bei den Schulen. Die von den ruandischen Partnern erwartete Hilfe lief nicht über staatliche sondern über kommunale und private Kanäle, wobei die Projektverantwortung von der Idee bis zur Durchführung in den Händen der ruandischen lokalen Projektträger blieb. Bei Bedarf stand ihnen das Koordinationsbüro des Partnerschaftsvereins in Kigali, der Hauptstadt Ruandas, als Mittler zur Verfügung. Der direkte Kontakt zwischen den Partnern, die persönliche Begegnung bei Besuchen im jeweiligen Partnerland, das gegenseitige Kennen lernen wurden wichtige Elemente des Engagements.

Begleitet wurde die Partnerschaft durch eine breite Kampagne entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, unterstützt auch durch die lokalen und regionalen Medien.

Herausforderungen am Beginn der 1990er Jahre

Als ich 1993 die Leitung des Koordinationsbüros in Kigali übernahm, spürte ich, wie durch die Partnerschaft in beiden Ländern eine gesellschaftliche Bewegung in Gang gekommen war, die von gegenseitiger Achtung getragen wurde. In Rheinland-Pfalz war Ruanda nicht mehr ein Land wie jedes andere. Trotz der großen räumlichen Entfernung war Nähe gewachsen zu einem Land, in dem man Freunde gewonnen und für das man langfristige Verpflichtung und Verantwortung übernommen hatte. Auch in Ruanda war die Partnerschaft im elften Jahr ihres Bestehens bereits fest im Bewusstsein der Menschen in den ruandischen Gemeinden verankert. Rheinland-Pfalz wurde als verlässlicher Partner geschätzt.

Der 6. April 1994 änderte die Situation schlagartig. Nach dem gewaltsamen Tod des ruandischen Staatspräsidenten wurde unser Partnerland Schauplatz eines Völkermordes, unvorstellbarer Grausamkeiten an der Zivilbevölkerung und riesiger Flucht- und Vertreibungsbewegungen. Das Koordinationsbüro in Kigali wurde geschlossen und die Projektaktivitäten im Lande eingestellt.

In Rheinland-Pfalz wurden die Ereignisse in Ruanda mit großem Interesse und tiefer Anteilnahme verfolgt. Die Fortsetzung der Partnerschaft stand außer Frage. Doch konnte man wirklich dort anknüpfen, wo die Partnerschaftsarbeit so jäh unterbrochen worden war?

Als im Juli in Kigali die Waffen schwiegen, kehrten wir nach Ruanda zurück. Ruanda bot ein Bild des Grauens, ganze Landstriche waren noch menschenleer, die Menschen kehrten erst zaghaft aus den Vertriebenenlagern zurück. Es fehlte am Notwendigsten. So reihten wir uns ein in die Reihe der übrigen Hilfsorganisationen, änderten unser Rollenverständnis. Humanitäre Soforthilfe zur Linderung der Not war notwendig, vor allem für die Hauptleidtragenden von Krieg und Völkermord, die Witwen und Waisen. Durch ein Spendenaufkommen, wie es die Partnerschaft weder vor- noch nachher wieder erlebte, dokumentierten die Menschen in Rheinland-Pfalz ihre Solidarität mit den Menschen im Partnerland. Groß war vor allem die Bereitschaft zur Übernahme von Patenschaften für Waisen.

An die Wiederaufnahme der früheren Partnerschaftsarbeit war nicht zu denken. Bei den Menschen im Lande hatte die Partnerschaft zwar noch immer einen guten Namen. In den Gemeindeverwaltungen und in der Schuladministration fehlte aber die gewachsene Erfahrung, unsere früheren An-

sprechpartner waren entweder umgekommen, meldeten sich aus Flüchtlingslagern oder saßen im Gefängnis. Für die neuen lokalen Autoritäten, die häufig aus dem Ausland kamen, war die Partnerschaft ein Fremdwort. Schwierig war dieser Neuanfang auch auf rheinland-pfälzischer Seite, waren doch mit den alten Ansprechpartnern feste Freundschaften geknüpft worden. Jetzt musste sich erweisen, wie ernst es uns war mit der ‚Graswurzelpartnerschaft‘ als einer Zusammenarbeit mit den Menschen und nicht mit den Eliten.

Ein neuer Anfang

Unterstützt durch die neue Regierung, die rasch die Chance der Partnerschaft erkannt hatte, begleiteten wir die Gründung neuer Partnerschaftskomitees durch Informationsveranstaltungen in den ruandischen Gemeinden. Wichtige Impulse zur Wiederbelebung erhielt die Partnerschaft durch die Besucher aus Rheinland-Pfalz, vor allem durch den frühen Besuch des rheinland-pfälzischen Innenministers (erster ausländischer Minister nach dem Krieg), der in den ruandischen Medien ein breites Echo fand und das Interesse der Öffentlichkeit an der Partnerschaft weckte.

Die meisten Partnerschaften in Schulen und Gemeinden konnten reaktiviert werden, andere kamen im Laufe der Jahre dazu. Mit der Konsolidierung der Partnerschaft, waren die Maßnahmen der Humanitären Soforthilfe schon nach einem Jahr wieder in langfristig und nachhaltig angelegte Partnerschaftsarbeit übergegangen. Die angelaufenen Patenprogramme blieben aber fester Bestandteil der Partnerschaft. So finden sich im Rahmen der Länderpartnerschaft heute Initiativen, die in ihrem Selbstverständnis das ganze Spektrum Patenschaft-Partnerschaft-Freundschaft abdecken.

Diese Initiativen mit hoher Eigendynamik und Veränderungsbereitschaft bringen sich alle in die Inlandsarbeit in Rheinland-Pfalz ein, die in den letzten Jahren zunehmend intensiviert und ausgeweitet wurde und an Bedeutung gewann.

Bilanz nach 25 Jahren

In Ruanda wurden weit über 1.000 basisorientierte Projekte realisiert: Schulen und Gesundheitszentren wurden gebaut, die Wasserversorgung der Menschen auf dem Lande verbessert, kleine handwerkliche Betriebe und andere erwerbschaffende Maßnahmen gefördert und viele lokale Initiativen unterstützt,

um die Lebensbedingungen der Menschen im Partnerland zu verbessern. Rheinland-Pfalz ist bei den einfachen Menschen in Ruanda zum Inbegriff für Verlässlichkeit geworden, für Freunde, auf die man auch in schwierigen Zeiten zählen kann. Mit der Partnerschaft wurde nicht das Ziel verfolgt, die vielfältigen Probleme des Partnerlandes zu lösen. Die besondere Chance lag und liegt aber in der Initiierung von Inseln der Hoffnung in den Partnergemeinden und -schulen; nicht mehr und nicht weniger.

In Rheinland-Pfalz haben über 50 Initiativen und Ruandagruppen in Gemeinden, Pfarreien, Städten und Landkreisen, aber auch 250 Schulen und zahlreiche Vereine, Verbände und Hochschulen Beziehungen zu entsprechenden Partnern in Ruanda. Und viele dieser Partnerschaften bestehen schon seit über



Freude über die neue Trinkwasserversorgung; Foto: Rudolf Fischer

20 Jahren. Entstanden ist ein Netzwerk entwicklungspolitischer Initiativen in Rheinland-Pfalz, die nicht von oben geplant und künstlich über Rheinland-Pfalz gelegt wurden, sondern vielmehr von der Basis her gewachsen sind. In Rheinland-Pfalz ist die Partnerschaft mit Ruanda selbstverständliche Realität im Bewusstsein der Menschen geworden, ja ein Stück der politischen Kultur dieses Bundeslandes.

Rudolf Fischer, Lehrer und Erziehungswissenschaftler, nach Tätigkeit in Schule, Hochschule und Lehrerfort- und -weiterbildung in Deutschland Arbeit in Ruanda (1987 – 1998), zuerst als pädagogischer Berater in der Lehrerweiterbildung, die letzten fünf Jahre als Leiter des Partnerschaftsbüros, anschließend Referent für Entwicklungszusammenarbeit im Innenministerium in Mainz.

Andrea Queiroz de Souza

Partnerschaft gestalten

Der Koordinierungskreis Mosambik (KKM)

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Arbeit des Koordinierungskreises Mosambik vorgestellt. Dabei wird auch die Frage nach der Motivation für und das jeweilige Verständnis von Partnerschaftsarbeit thematisiert.

Abstract: This article focusses on the work of the 'Coordination Circle Mosambique'. Thereby it deals with aspects like the the motivation of partnership and the particular understanding of what is meant by partnership work.

Zum Hintergrund der Partnerschaftsarbeit

Die Solidaritätsbewegung mit Mosambik hat ihre Wurzeln in den sechziger Jahren: Studentische Gruppen in Deutschland riefen zum Widerstand gegen den Bau des Großstaudammes Cahora Bassa durch die portugiesische Kolonialmacht auf. Die antikolonialistische Bewegung prangerte die Massaker der Portugiesen in der mosambikanischen Kolonie an und wandte sich gegen die deutsche Beteiligung durch Waffenlieferungen und Hermes-Bürgschaften. Die Solidaritätsbewegung unterstützte die Befreiungsbewegung FRELIMO und teilte in einigen Aspekten deren Vision eines anderen (sozialistischen) Gesellschaftsmodells. Mit der Unabhängigkeit Mosambiks im Jahr 1975 wurde somit die neue FRELIMO-Regierung zum Adressaten solidarischen Handelns. Diese Unterstützung fand in Opposition zur bundesdeutschen Außenpolitik statt, die aufgrund der sozialistischen Ausrichtung Mosambiks Kooperationen mit dem Land ablehnte.

Im Jahr 1977 gründeten Gruppen der Mosambik-Solidaritätsbewegung den Koordinierungskreis Mosambik (KKM) mit dem Ziel, die Verständigung und Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik und der Bevölkerung Mosambiks zu fördern. Diese Ziele sollten erreicht werden durch Informations- und Bildungsarbeit. Der KKM sollte als Netzwerk seinen Mitgliedern und anderen Interessierten als Plattform für Austausch und Qualifizierung ihrer Solidaritätsarbeit dienen.

Die sich verändernden Rahmenbedingungen weltweit, in Mosambik und Deutschland spiegeln sich auch in der Entwicklung der Vereinsarbeit wieder. Längst hat die Regierungspartei FRELIMO ihre sozialistische Orientierung aufgegeben und einen neoliberalen Wirtschaftskurs eingeschlagen. Mit dem Eintritt in den Internationalen Währungsfonds und die Weltbank in den achtziger Jahren, der Verabschiedung einer demokratischen Verfassung im Jahr 1990 und dem Ende des

blutigen Bürgerkrieges im Jahr 1992 wurde eine politische Kehrtwende vollzogen. Heute gilt Mosambik als „Musterschüler“ von IWF und Weltbank. Es wird als ein Hoffnungsträger im Südlichen Afrika mit hohem Wirtschaftswachstum betrachtet. Trotzdem gehört es weiterhin zu den zehn ärmsten Ländern der Welt.

Der KKM hat sich in diesen Jahren aktiv in die politische Auseinandersetzung in beiden Ländern eingebracht. Dies umfasste u.a. die ECASAAMA-Kampagne gegen die südafrikanischen Aggressionen gegenüber Mosambik und Angola, Analysen zu den Auswirkungen der wirtschaftlichen Strukturanpassungsprogramme sowie die Forderung nach einem umfassenden Schuldenerlass. Kooperationspartner ist zunehmend nicht mehr die Regierung Mosambiks, sondern sind lokale Initiativen und Nichtregierungsorganisationen, die sich für die Einhaltung und Herstellung sozialer und individueller Menschenrechte und die Erweiterung von Demokratie und Partizipation einsetzen.

Eine wichtige Aufgabe des KKM ist die Vernetzung einer Vielzahl von Basisinitiativen. Unter dem Dach des KKM haben sich 140 Organisationen, Gruppen und Einzelpersonen zusammengeschlossen, die partnerschaftliche Beziehungen mit Mosambik verbinden. Darunter sind circa 20 deutsch-mosambikanische Schulpartnerschaften, die zum Teil seit über 20 Jahren bestehen.

Partnerschaft konkret

Diese Gruppen stellen sich immer wieder die Frage: Wie verstehen wir Partnerschaft? Was ist für uns Partnerschaft? Was motiviert uns zu einer Partnerschaft?

Die Frage zur Motivation ist noch relativ leicht zu beantworten: Empörung über die sich weltweit verschärfenden Ungleichheiten und der Wunsch einen eigenen Beitrag dazu zu leisten, dass die Welt ein besserer und gerechterer Ort wird. Dabei werden Partnerschaften als geeignet angesehen, um solidarisches Handeln einzuüben. Sie stellen einen überschaubaren Ausschnitt aus der Wirklichkeit dar und ermöglichen eine konkrete Intervention. Das Bedürfnis, helfen zu wollen und die Not der Menschen zu lindern, soll durch konkrete Projekte zu unmittelbaren, sichtbaren Erfolgen führen.

Für die meisten Partnerschaften stehen allerdings die Auswirkungen der Partnerschaft auf die Situation in Mosambik nicht allein im Vordergrund. Partnerschaften sollen auch im Norden Veränderungen bewirken: Die Aktiven setzen sich über die Partnerschaft mit den Verhältnissen im Süden

auseinander. So kommen sie zu Einsichten in strukturelle Unrechtszusammenhänge und bringen Ereignisse im Bezugsland mit der Situation hier in einen Zusammenhang. Diese Einsicht kann Anlass für politisches Handeln im Norden sein. Motivation für Schulpartnerschaften sind Interkulturelles Lernen, interkulturelle Verständigung und Entwicklung von globaler sozialer Verantwortung. Diese Aspekte können durch Schulpartnerschaften erprobt und eingeübt werden – ein lebendiger Lernprozess für Schülerinnen und Schüler und auch für Lehrerinnen und Lehrer.

Partnerschaften sollen eine Alternative zu Spenden in einen großen anonymen Topf darstellen. Es wird erhofft, durch Direktkontakte an praktischen Aufgaben beteiligt zu werden, Menschen in fremden Kulturen solidarisch zu begegnen und von ihnen zu lernen.

Die Frage, was Partnerschaft ist und wie sie tatsächlich gelebt werden kann ist schon weniger einfach zu beantworten. Hier gibt es viele Fragezeichen und Widersprüche. Beide Seiten müssen in ihren Verstrickungen gesehen werden. Mit der Sichtweise „Wir solidarisieren uns mit den Schwachen und kämpfen gemeinsam gegen die Starken, wir selbst stehen damit letztlich außerhalb der Zusammenhänge“ werden koloniale Muster fortgesetzt. Denn häufig wird mit Projektionen gearbeitet. Menschen in solchen Partnerschaften reden über den Anderen und maßen sich an, für ihn zu sprechen. So bleiben auch in Partnerschaften koloniale Muster erhalten.

Eine gleichberechtigte Partnerschaft würde gleich starke Partner voraussetzen. Dies ist v. a. aus strukturellen Gründen meistens nicht gegeben. Finanzielle Abhängigkeiten und unterschiedliche Bildungsniveaus erschweren einen Dialog

auf Augenhöhe. Abhängigkeitsstrukturen werden häufig auch in den Partnerschaften fortgesetzt.

Häufig ist es schwierig, mit den unterschiedlichen Erwartungen an die Partnerschaft umzugehen und es stellen sich Enttäuschungen ein, dass der Partner augenscheinlich eine ganz andere Motivation hat als man sich gewünscht hätte.

In Anbetracht der Situation in Mosambik, die trotz einiger Verbesserungen weiterhin von starkem Mangel gekennzeichnet ist, wird auch in Zukunft die Erwartung der Partner in Mosambik stark auf materielle Unterstützung ausgerichtet sein. Dies nicht zu verurteilen, sondern sich mit dem Partner gemeinsam über Erwartungen an die Partnerschaft und die Eigeninteressen beider Seiten zu verständigen, kann Basis für die Weiterentwicklung der Partnerschaft sein.

Der KKM bietet den Basisgruppen einen Raum für theoretische Auseinandersetzungen und Orientierungssuche. Über die praktische Partnerschaftsarbeit hinaus werden Diskussionen zur Partnerschaftsarbeit geführt, die eben diese Widersprüche thematisieren. Das in Frage stellen der Arbeit, das Suchen nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, der Austausch mit anderen und vor allem auch mit dem kritischen Süden sind ein wichtiges Instrument zur kontinuierlichen Qualifizierung von Partnerschaftsarbeit.

Andrea Queiroz de Souza ist Geschäftsführerin des Koordinierungskreises Mosambik.



Alison Leonard

Global School relationships

School Linking and future challenges

Abstract: The process of School Linking has attained a raised profile in UK Development Education circles in recent years. This paper reviews recent literature and issues¹. It sets out to answer these research questions: What is the interest in North-South School Links for people in the North and the South and what are possible contradictions? How is the School Linking process currently evaluated? Arising from these research questions, the concluding section seeks to identify the challenges for further Links and potential research topics in the field.

Zusammenfassung: Schulpartnerschaftsarbeit zwischen Nord und Süd hat in den letzten Jahren im Kontext des Globalen Lernens in Großbritannien an Profil gewonnen. In diesem Beitrag wird ein Überblick über die aktuelle Diskussion gegeben. Zudem werden Forschungsfragen thematisiert: Was sind Interessen und Ziele in der Schulpartnerschaftsarbeit und was sind mögliche Widersprüche dieser Arbeit? Wie wird diese Arbeit evaluiert? Anschließend werden die zukünftigen Herausforderungen dieser Arbeit benannt.

Introduction

Estimates suggest there are currently between 1000 and 1700 UK schools *participating* in links with 'Southern' schools almost all located in Commonwealth nations which are former British colonies, predominantly African². Schools have numerous reasons for developing such relationships. UK schools' reasons include firstly specific development

of new teaching resources and materials for classroom use, generally to enhance learning about global issues. Secondly, links are established as part of wider educational initiatives, to foster improved understanding of diaspora communities, ethnicity and multi-culturalism in the UK, and to challenge stereotypical beliefs and prejudices. Thirdly, they are established to develop a sense of global citizenship. Finally, links are founded to build relationships, friendships and real, personal contacts, and from a desire to help Southern partners. For Southern schools the main reasons for involvement are not significantly different. Resource gain from the North, an emphasis on learning from and about the North, and cross-cultural learning are more frequently stressed by Southern partners. Qualitative benefits to UK pupils' learning range from developing empathy for those in developing countries to grasping abstract concepts. Knowledge and understanding from authentic sources, developing a rounded perspective of development, a greater immediacy in learning, openness to development issues and motivation for pupils to take action in their everyday lives are also gained (Fricke, 2006; Knowles, 2000).

It is important to clarify what is meant by a School Link before two research questions can be addressed. The context in which the term is used here is: A School Link refers to a link between schools in the UK and Africa, Asia, Latin America or the Caribbean. Such links can be informal or part of a more formally structured arrangement. This definition was arrived at after reviewing current publications of the British Council³, the official agency principally responsible for helping UK schools to establish School Links and after in consultation with Mike Carrick, former Membership Secretary of the UK One World Linking Association (UKOWLA).

Figure 1 summarises aspects of the School Linking process which indicate whether schools enjoy and participate in a link, or have developed their relationship into a partnership.

Based on the experiences of Southern and UK participants in the School Linking process, this paper sets out to answer two research questions: What is the interest in North-South School Links for people in the North and the South and where are possible contradictions? And, how is the process of School Linking currently evaluated?

Interest in North-South School Links for people in the North and the South

The process of schools forming relationships between the economically developing or Southern and economically

School Link	School Partnership
<i>Time scale/sustainability</i> Short term or long term	Long term
<i>School Personnel</i> Limited A few key 'missionary' linkers	Integrated across teaching staff, School Management and wider School Community
<i>Pupils' or students' involvement</i> Limited aware of link	Universally aware
<i>Nature of activities</i> Project Data sharing Subject specific Resource donation	Integrated across School curriculum School exchanges Joint resource creation
<i>Reciprocity</i> Reciprocity and equality of decision making may be aspired to.	Reciprocity and equality of decision making aspired to Junior and senior or equal partners.

Figure 1: A School Linking Continuum⁴ (Leonard 2007)

developed or Northern parts of the world can be fraught with difficulty or even controversy. An association between schools, described as a School Link, can encompass a wide range of participants and phases in education, from early years (under 5) and primary (first stage compulsory education) through to secondary (aged 11 and over). A School Link can explore aspects of learning and understanding, beyond the confines of the taught curriculum: these might include developing an awareness of the richness of the other's culture; enjoying the opportunity offered by an exchange visit; pupils and teachers talking together as equals, potentially developing personal friendships or actively sharing new experiences. 'What's in a name?' may appear an insignificant aspect of these relationships, yet until educational researchers, policy makers and practitioners can agree on how they perceive these relationships at a basic level it is likely that misunderstandings, misleading applications, misconceptions or the persistence of outmoded models of such relationships may continue. Must all links be long-term, fully reciprocal partnerships embedded in the curriculum? According to the UK's British Council these are critical aspects of any School Link. If these characteristics are not demonstrated do the parties involved not have a link? Whitehead (2006) argues we should value outcomes from short-term associations, not just long-term links, and effective links need not be embedded in the curriculum. Doe (2007) conducted an audit "for as many UK international school links as could be found: tracing 1,667 overseas partnerships in 1,310 UK schools involving 105 different countries". What remains uncertain is the status of the associations he traced⁵. Why does this matter? If we are to evaluate the Linking process it is important that researchers can construct representative samples for their analysis; if we can't agree on how many such links exist, it is very hard to ensure this in our methodology. Doe's audit implies that little has changed since Leonard's request to confirm total numbers of links known to the British Council elicited the response: "There are currently 960 schools on the database. Not all of them are active. I will say that the number of secondary schools will be between 40 and 50%. Unfortunately, the database is not able to produce such stats (Oluwole, 2003)." Ukowla refers insistently to school 'links' in its literature, and is careful to justify why many such associations can not automatically be defined as partnerships, a point argued forcefully by Gaines (2006): "I think School Linking has dangers. It runs the risk of being superficial, or patronising, or short-lived, or uncritically benevolent... It runs the risk of reinforcing things as they are."

Several observers warn that School Links could be left behind educationally, representing archaic, paternalistic, outmoded attitudes to development. Development Education in the twenty first century aims to raise awareness and understanding of how the global affects the local, how individuals, communities and societies affect the global, exploring global debates and concepts, such as interconnectedness, globalisation and interdependence. Particular care must be given to clarity in the application of School Linking terminology. Within the classifications lurk dilemmas which cannot lie dormant if we want the Linking process to sit alongside, complement and facilitate these big global debates, to seize the potential for good which Linking could engender. Is it a backward step

to claim that when a Southern school embraces the opportunities offered by an association with a Northern one, they enjoy a partnership? If we apply the term partner loosely to schools whose associations are merely links are we glossing over uncomfortable evidence that schools may be far from equal? Martin (2007) exemplified this potential power-imbalance: "First you came to us as missionaries, then you came to us as colonizers, now you come to us as linkers" (Quoted from a Ukowla conference participant in 2002). Taking the 'global dimension' into difficult debates which Bourn (2006) challenged Development Educators to explore, participants must respond to notions of educational change and tackle controversial, contentious issues. Proponents are seeking to develop a re-imagined concept; might School Linking be left behind? Disney (2004), Martin (2007) and Andreotti (2006 and 2007) all warn of this danger.

Yet Southern schools may still be willing to participate in such Links, as may Northern counterparts. To carelessly apply the term "partnership" devalues those relationships which are genuine "partnerships". Bourn (op. cit.) and Hicks' (2005) pleas for Development Educators' application of greater conceptual clarity and rigour must be evident in our application of Linking terminology. If we are describing Links in which we acknowledge that parties do not enjoy equality, that common goals are not necessarily intrinsic to the association, yet valuable educational opportunities can develop and pupils, teachers and members of the wider school community can explore global concepts such as interdependence, citizenship and stewardship, diversity, sustainable development, social justice, values and perceptions and human rights⁶, why perversely claim that a 'partnership' exists? Why not apply the term 'School Link' and acknowledge that until the financial element of the relationship and the role of linked schools in decision making is one of equality it is unhelpful, inappropriate and misleading to claim they enjoy a partnership?

Establishing the agreed purposes and criteria for the Linking Process, identifying distinctions between types of Linking relationships, adapting of the Linking process model to avoid stagnation and clarifying whose values are appropriate when selecting criteria for evaluation are important aspects of understanding the status and motivation for Northern and Southern schools in the Linking process. Controversy can persist, possibly restricting the progress of a School Link along a Linking continuum, but perhaps schools should decide for themselves if they can accommodate such contradictions.

Evaluating the School Linking process

"How do we avoid, what we call in the trade, just an enthusiastic 'victory narrative' without a robust evidence base?" (Gaines, 2006, p11). Several aspects of evaluating School Links will be pursued here: How does Linking impact pupils' learning? What time-scale should be used to judge the impacts of School Links? Is there a controversy in the identification of effective School Links? What evaluation exists at the Southern end of Global School Links? Finally, is there a need for comparative analysis of different types of School Links?



Foto: © Elena Elisseeva – Fotolia.com

Impacts on pupils' learning

Advocates of School Linking (Benn, 2006; Brown, 2005; Knowles, 2000; Leftwich, 2006; Short, 1999) celebrate benefits for participating Northern pupils, however there is little literature focused on empirical analysis. Leonard's research in British schools (2004 and 2005) revealed that some statistically significant differences in pupil learning about Development Issues did occur when schools formed educational alliances, although her analysis failed to distinguish between Linked schools at different stages on a School Linking continuum. The quality of teaching and learning in the "Global Dimension" was affected positively by the presence of a School Link. However, proponents may be disappointed by some learning outcomes, such as the persistence of pupils' perceived Development stereotypes. Her analysis was restricted to pupils studying Geography at Key Stage 3 (aged 11-14) and therefore its claimed impacts were narrowly

defined. Williams (2006) queried: "Was it the links that made the difference or were these linked schools predisposed to a greater commitment in this area anyway?"

There remains a need to investigate further the nature of impacts of the Linking process, not only on the quality of pupil learning but on wider aspects, including those on teachers' continuing professional development (CPD) and the transfer of understanding gained to the wider community in which Linked Schools sit, at both ends of a North/South Link, as advocated by Burr (2003 and 2006): "Linking provides a unique opportunity for young people to engage with, and learn from, others. It can facilitate direct involvement in an issue... It can help to broaden horizons, stimulate involvement and most importantly provide young people with a voice and make them aware that they, themselves, can effect change. The benefits of Linking are often clear for schools in the 'North', but for Southern partners the benefits are not so clear and each link needs to be considered carefully."

Assessing the impact of the Linking process

The need for an evidence base is forcefully advocated by several commentators (Doe, 2007; Egan, 2006; Fricke, 2006; Gaines, op cit; Heyes, 2006; Leonard, op cit and Schirmer, 2006) to underpin future policies, including best practice

advice for linkers. We need to pursue a range of participants over a longer time-scale than has presently been attempted: beyond pupils and teaching staff currently in Linked schools. Should we know, for example, how participation in School Exchanges and study visits subsequently impacts on pupils, teachers and other participants? Such long-term follow-up of Linking participants is more difficult than present procedures, yet it should not be ignored. If we are to understand how the link impacts on participants over time, is there also a need to assess the financial efficacy of different elements and manifestations of the Linking process?

The majority of the existing evidence base is of short-term impacts of the Linking process, often conducted in response to requirements imposed by funders of Linking initiatives⁸. Does such evaluation pose difficult, controversial, contentious questions about the Linking process? If negative responses could be seen to threaten future participation in an alliance which brings educational advantages and possibly financial benefits, will participants' positive criticisms be recorded

officially, or might they remain unvoiced, for fear of threatening the Linking process? Such a potential compromise of the evaluative process is probably most likely to apply at the Southern end of a schools' global link, since the fund-holder, certainly for links supported by Global Schools Partnership (GSP) is the Northern partner⁹. How can this encourage reciprocity in a Linking relationship? Is there an inherent risk that Southern participants may feel compelled to minimise formative criticism demonstrating neocolonialism? (Andreotti, 2007) Could this hinder a Link's progress towards equality in decision-making and movement along the Linking-Partnership continuum?

A large scale two year evaluation of School Linking in England and Wales was initiated in Autumn 2006¹⁰. Amongst its intended outcomes are a mini report on 'the state of the field', and a full report on 'how school partnerships influence schools'. It remains to be seen whether this study will create the 'robust evidence base' Gaines and others seek; will interviewees feel able to be objective in their responses? Might the data collection replicate the 'short-termism' of much existing evaluation? Is there a danger that another 'victory narrative' emerges?

Controversy in identifying Effective School Links

Six potentially controversial aspects of Global School Relationships will be considered: whose values are selected in evaluation? Is 'action' a desirable outcome of the Linking process? Is equality possible, desirable or essential? Who benefits from the Linking process and is reciprocity necessary? Can School Links result in 'thin', superficial understanding and how are the impacts of Linking relationships isolated from pre-existing dispositions?

How to assess participation in Linking relationships can be viewed as a values-laden conundrum; whose values or perceptions matter? Educators conducting action research, and reflective classroom teachers, refine their planning in the light of observed, sometimes unintended learning outcomes. This is promoted as good practice. If School Linking participants similarly refine projects, personnel or practices, straying from planned, agreed criteria, does that diminish the Linking process? Are the views of all pupils and others in a Link canvassed, or is evaluation restricted to teachers or even Linking coordinators? Are long-term influences considered at all?

The dilemma of participants taking positive action is often central to School Linking relationships (Andreotti, 2006; Disney, 2006; Doe, 2007; Fricke, 2006; Leftwich, 2006; Martin, 2006; Osler, 1994; Williams, 2006) the educational drive for Northern pupils to "play an active role as future citizens and members of society" is identified by Martin as central to "why there is controversy over School Linking". Are such effects potentially reinforcing paternalism? Scandinavian participants are so wary of such outcomes that fundraising for Linked schools is not permitted. If such stringent constraints were imposed on all School Links would some Northern or Southern participants still engage in the Linking process? If a Link is effective at improving resources, and benefits schools, is that a desirable outcome, mutual benefit, charity in practice or is it creating a dependency relationship? Leftwich evaluated her School Link¹¹. She explored impacts on students and how CPD

contributes to personal, departmental and school developments at the Northern end. Her major concern was: Equality whilst remaining ever aware of the cultural differences and emphases. All grants are led by the Northern partner and the grants are all Northern created and written as well.

What evaluation exists at the Southern end of Global School Links?

Doe identified similar concerns are shared by Southern educationalists, particularly, when schools form *ad hoc* links, through measures such as DfID's Global Gateway: "Success ... depends on the perception of mutual benefit ... suspicion was expressed by some that the expansion of UK school partnerships was intended to enrich the UK curriculum rather than benefit schools in partner countries." He referred specifically to South African assessments, one questioning "if there was any real benefit from North-South partnerships – particularly those based on the idea of exporting first-world technical expertise to the expertise-poor"¹², while another regretted that political rhetoric was not matched by current Linking practices. Williams' evaluation, (op cit)¹³ again examined Linking outcomes for Northern students. He found that Linking events generated a 'thin' understanding of Development Issues, alluded to by Bourn (2006) "we can say that there was an impact on the older students", but there remained an inherent difficulty identifying exactly what had caused the change in attitude his students reported. It would appear that this dilemma might compromise other researchers' efforts to isolate and distinguish impacts of School Linking from pre-existing dispositions. Andreotti (2006) argues that if we fail to examine the complex "web of cultural and material local/global processes and contexts" we may end up promoting a "civilizing mission", reproducing colonial power relations. She advocates moving towards an approach based on critical literacy and independent thinking, which crystallized into the Open Spaces for Dialogue and Enquiry (OSDE) initiative, a methodology for the introduction of global issues and perspectives in education and potentially a new pedagogy for Development Education (Alexander, 2005).

Writing in the context of projects which could help to break down perceptions of the "Third World or South as a monolithic bloc", Osler (1994) raised eight questions before such projects should begin, three directly related to funding issues. She also encapsulated a challenge for teachers as educators, which Andreotti's methodology relies upon, claiming educators need to "recognize that the deficiencies of our own education" may compromise efforts to become effective development educators, warning further of dangers if teachers fail to address questions of development at an adult level.

Comparative analysis of Global School relationships

Perhaps future School Links may be part of multi-agency relationships, requiring a financial commitment by participants to maintain the relationship. Such models already exist, (Link Community Development (LCD), 2006; Whitehead, 2006) yet DfID's policy currently conspires against these initiatives dove-tailing with other DfID educational projects

funded in Southern countries. Is this compromising the most effective application of funding?

School Linking, by its nature, frequently strays into the complexities of North and South relations. Should funding be focused on empowering teachers and monitoring the outcomes of their CPD, rather than on promoting pupil to pupil involvement? A further controversial aspect of School Links, is where they are located in the South. Several researchers question whether a desire for Northern participants to communicate with the Southern end using Information and Communication Technology (ICT) may skew the location of Southern participants to locations in urban areas, which enjoy such facilities, possibly further disadvantaging educational provision in Southern rural areas (Cutler, 2005; Petersen, 2005). Petersen was not constrained by Northern 'anti-assistance' rhetoric; arguing that wider participation and benefit from observed improvements in teaching and enthusiasm and participation from pupils could result.

Funding ICT provision in Southern schools may represent a laudable aspect of a Global School relationship, but could it be viewed as 'technological paternalism'? How many outdated, 'cast-off', unused Personal Computers, for example, lie languishing in Southern schools, shipped and donated by Northern participants? Do Northern donors research implications before donating equipment?

A School Link isn't essential to developing your pupils as global citizens. School Linking shouldn't be developed simply to tick the box marked 'global citizenship' (Temple, March 31st 2006, p 14).

Martin (2006) forcefully warns against Linking as a 'panacea' for Global Citizenship. Like Fricke and Temple (2006) she cautions against School Links which "quickly become educationally meaningless", but concludes the process "can be challenging in an exciting and enjoyable way for all involved". She reviews how different ideologies and values affect School Linking, suggesting that the driving forces for the process provide their own cultural, political, ideological and educational contexts and "this is where some of the tensions begin". Martin urges clarity in the educational reasons for linking; claiming teachers should engage with and question their own assumptions and values about Development Issues, echoing other researchers' advice that learning takes time and is "profoundly affected by different cultural expectations". She does, however, cite Scott's work (2005) indicating that when participants have incompatible value-sets learning can be particularly useful if teachers and pupils then challenge their prejudices and reassess their views, but cautions that intercultural contact does not necessarily lead to this type of learning.

Multi-agency¹⁴ and cross-phase Links- combining primary and secondary schools and Institutions of Higher Education and Teacher Training- may prove more effective relationships than the "North/South" Links which dominated the last thirty years of UK School Linking (Colgan, 2004; Egan, 2006; Newell-Jones, 2005; Stevens, 2004; Whitehead, 2006). Perhaps traditional bilateral models of Linking should be rethought; South/South, (Doe, op cit) North/North and urban/rural models (Heyes, 2006; Komeja, 2006) deserve evaluation. A financial commitment incurred by Northern participants, to ensure the

maintenance of School Links could prove useful in promoting long term developments in a Linking relationship.

Conclusion and future challenges

Practitioners, supporters, policy makers and researchers should apply care in how they define school associations. In defining terminology for the School Linking process a continuum of relationships is proposed: participants may embark on a link, which can develop into a partnership – but even then the association may have junior and senior, rather than equal partners. There remains a need for the educational research community to create an evidence base on effectiveness of a variety of Linking relationships; to investigate further the nature of Linking impacts, not only on the quality of pupil learning but on wider aspects, including those of teachers' CPD and examine its reach into the wider community; Southern evaluations are notably lacking and should be prioritised.

To pursue a large-scale longitudinal study of the School Linking process an opportunity exists for researchers to revisit the 516 participants established under the auspices of the "On the Line" project (Atchison, 2001; Leonard, 2004; Moore, 1999; Temple, 2006). It would be interesting to evaluate the evolution of new links between Irish Schools and their Southern partners; since historically many Irish/Southern links have been associated with a 'missionary background' a 'charitable colonialism' element may complicate these links (O' Keeffe, 2006).

To provide authoritative advice on good practice researchers must isolate the characteristics which promote effectiveness, even if such analysis reveals surprises, questions current orthodoxy, funding and policy, or may radically challenge the location of School Links. There is an urgent need to assess which type of relationship is most effective, whilst remembering that impacts in the wider local community too should be considered during the evaluative process

Finally, in the political context, evidence on the impacts of UK political initiatives suggests that Northern Schools may embark on School Links in response to UK government imposed criteria, including curriculum changes. The creation of Links which may result from such large scale initiatives is questionable in terms of the depth of understanding which emanates, whilst some Southern educationalists even doubt that mutual benefits accrue. The role of Links in helping to raise educational attainment is an aspect of the School Linking process which should be analysed at both ends, over a longer time-scale than has presently been attempted.

Annotations

1 This references had been shared during a seminar at a UK Development Education Association (DEA) conference Development Education: Practice, Policy and Theory: Challenges for the future" (2006).

2 Doe claimed that two thirds of these are found in only five Southern countries.

3 These links were referred to as North/South links until May 2003, rarely in the literature were they 'South/North' links; in itself this gave precedence to the 'North'. The British Council has now adopted the title "DfID Global School Partnerships" for this work, partly in response to Southern objections to the old branding.

4 Indicator Linking-process characteristics are shown in italics.

5 Doe drew on the BBC *World Class* website, entries to The TES *Make*

the *Link Awards* and relationships known to various Non Governmental Organisations (NGOs), Link support agencies and Development Education Centres. However he noted: "The continuation of all the links found in this search for known links cannot be assumed. In each case a link was counted if there was a public record of its existence and the identity and location of the school could be confirmed."

6 Identified as strands of the "Global Dimension", since publication of the Department for Education and Skills's (DfES) policy document in March 2005.

7 These may include members of an extended School community, such as parents, ex-pupils on gap-year work placements and Governors, or staff members of Institutions of Higher and Further Education. A gap-year here refers to pupils who take a gap between their school and Higher education or graduates who take a gap between graduation and embarking on permanent paid employment or further training.

8 Such as the UK's Department for International Development's (DfID) "Global School Partnerships" programme. (GSP).

9 Of Doe's 1,667 overseas partnerships identified earlier 1331 were GSP supported.

10 Described by its lead researcher, Edge (2006) as "A Study of the Impact of North South School Partnerships on UK, African and Asian Schools", this is funded for its first year by the UK's DfID.

11 Polesworth High School, in the UK, is linked with Pampawie in Ghana; this was instrumental in Polesworth being awarded International Secondary School of the Year in the TES/HSBC "Make the Link Awards" 2006 (GSP, (2006) News Issue 3).

12 Some definitions of the Global Economic Divide substitute "IT resource Rich" and "IT resource Poor" to replace terms such as MEDC or EMDC and LEDC or ELDC.

13 The two schools were linked following the researcher's participation in a Link Community Development (LCD) Global Teacher placement in 2001. Oldfield School in Bath is linked with Mtengwane Senior Secondary School, situated in the Eastern Cape, South Africa.

14 NGOs, Development Education Centres and other support agencies.

References

- Alexander, T. (2004):** Learning, the web and global citizenship. The Development Education Journal V. 11.3 ICT in Global Learning Education. Stoke-On-Trent, Trentham Books/DEA.
- Andreotti, V. (2006):** Soft versus critical global citizenship education. Policy and Practice, Issue 3, Autumn, Centre for Global Education, Belfast.
- Andreotti, V. (2007):** Personal communication.
- Atchison, H. (2001):** 'Did we make a difference?' The Development Education Journal, Vol. 7.3. Stoke-On-Trent, Trentham Books/DEA.
- Benn, H. (2006):** Development beyond Aid: 23 February 2006 5th White Paper Speech, Chatham House/BOND <http://www.dfid.gov.uk/news/files/Speeches/wp2006-speeches/beyond-aid230206.asp>.
- Bourn, D. (2006):** Development Education: From Practice to a Theory of Learning IOE.
- Bourn, D. (2006):** personal communication.
- Cutler, M. (2005):** Using ICT to explore science locally and share insights globally. The Development Education Journal vol.11.3 ICT in Global Learning Education. Stoke-On-Trent, Trentham Books/DEA.
- Disney, A. (2004):** Children's Developing Images and Representations of the School Link Environment in Catling, S. and Martin, F. (eds) Researching Primary Geography. London. Register of Research in Primary Geography, p 139 – 147.
- Fricke, H. - J. (2006):** North-South school linking. A review of approaches. Unpublished report commissioned by Plan International.
- Gaines, C. (2006):** Are Twins Ever Equal? UKOWLA newsletter, No.60 Summer 2006 ISSN 1471-048X.
- Hicks, P. (2005):** Global Education what does it mean? In Kent, A and Morgan, A. (eds) The challenge of the Global Dimension in Education. Institute of Education. London.
- Leftwich, S. (2006):** How can the taught curriculum resulting from an international school-to-school link have a measured and substantiated impact upon how students view the world? Unpublished MA assignment SWIFT Masters Programme South West Initiative For Training Universities of Plymouth and Exeter.
- Leftwich, S. (2006):** How do the outcomes of CPD arising from the International Link at Polesworth High School contribute to personal, departmental and school developments? Unpublished MA assignment SWIFT Masters Programme. SWIFT Universities of Plymouth and Exeter.

Leftwich, S. (2006): personal communication.

Leonard, A. (2004): Geography, Global Citizenship and School Linking. unpublished M.A Geography in Education dissertation, Institute of Education, London.

Leonard, A. (2004): Impact of School Linking on teaching and learning about Development Issues and Global Citizenship in Secondary Geography. BPRS previously accessible on:

<http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/resourcesandresearch/bprs/search/index.cfm?report=2167>.

Leonard, A. (2005): Lessons from UK Secondary Schools: school linking and teaching and learning in Global Citizenship and Geography', The Development Education Journal vol.11.2, Stoke-On-Trent, Trentham Books/DEA.

Martin, F. (2007) unpublished: School Linking: a controversial issue. Chapter in book awaiting publication.

O' Keefe, C. (2006) Linking between Ireland and the South. A review and guidelines for good practice. Irish Aid, Suas Education Development. Dublin.

Oluwole, O. (2003): Personal communication.

Osler, A. (1994): Development Education- Global Perspectives in the Curriculum. Cassell. London.

Osler, A. (2004): Citizenship and the Challenge of Global Education. In Kent, A and Morgan, A. (eds) The challenge of the Global Dimension in Education. Institute of Education. London.

Petersen, T. (2005): Community based ICT solutions to school linking: lessons from Young People's Commission for Africa. The Development Education Journal vol. 11.3 ICT in Global Learning Education. Stoke-On-Trent, Trentham Books/DEA.

Temple, G. (2006): Global Citizenship: Thinking about linking. TES Teacher, March 31st 2006, p 14.

Temple, G. (2006): personal communication.

Whitehead, G. (2006): personal communication.

Williams, P. (2006): Evaluating a North/South School Link. Unpublished MA assignment, University of Bath.

Williams, P. (2006): Educational Enquiry. Oldfield School/Mtengwane School – Evaluating a School Link. Unpublished research proposal, University of Bath.

Websites (consulted September 2006 to July 2007)

- britishcouncil.org/globalschools-partnership-advice-agreement.htm.
- citized.info/?strand=1&t_menu=res.
- dea.org.uk/schools/publications.html.
- deni.gov.uk.
- dfid.gov.uk/news/files/Speeches/wp2006-speeches/beyond-aid230206.asp.
- education-action.org.
- globalcentredevon.org.uk.
- global-development-forum.org.
- globaldimension.org.uk.
- globalgateway.org.
- intedalliance.org.
- irishaid.gov.ie.
- lcd.org.uk.
- itscotland.org.uk/citizenship/about/index.asp.
- neelb.org.uk. Curriculum / Environment and Society/ Citizenship.
- new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/40382910/global-citizenship-e.pdf?lang=en.
- osdemethodology.org.uk/.
- oxfam.org.uk.
- plan-uk.org.
- roughguide-betterworld.com.
- sciaf.org.uk.
- standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/cit17/?view=get.
- teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/tipd/otheropports.
- towntwinning.org.uk.

Alison Leonard, year of birth 1958, MA in Geographical Studies (1980), PGCE (1993) in Secondary Geography, MA in Geography in Education (2004); currently PhD student at the Institute of Education, University of London, part time Geography teacher, Geography Subject Tutor for "Teach First" and Professional Tutor; reserach interests: Development Education, esp. School Linking.

Rebecca Zeilinger

EuroMed School Forum

Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die Aktivitäten des österreichischen EuroMed School Forum beschrieben. Mit Unterstützung der Anna Lindh Stiftung – und damit mit EU Geldern – werden Schulpartnerschaften zwischen EU-Staaten und Mittelmeeranrainerstaaten gefördert. In dem Artikel werden die Rahmenbedingungen und Organisationsformen dieses Dialogs beschrieben und Hilfestellungen für potenziell gelingende Schulpartnerschaften beschrieben.

Abstract: In this article the activities of the Austrian EuroMed School Forum are described. With the help of the Anna Lindh foundation – and for this reason with EU funds – the school partnerships between EU states and Mediterranean states are developed. In this article the frame conditions and organisation forms of this dialogue and support for potentially successful school partnerships are recorded.

Eine neue Initiative zur schulischen Kooperation nimmt in Österreich ihren Ausgang: die Entwicklung des Projekts „EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue“. Im Auftrag des Bildungsministerium starteten die UNESCO Kommission und das Interkulturelle Zentrum vor wenigen Monaten das ehrgeizige Vorhaben, Schulen aus den Ländern rund ums Mittelmeer miteinander in Kontakt zu bringen, um gemeinsam Ideen für eine zukünftige Zusammenarbeit und ein besseres Verständnis zu entwickeln. Dafür stehen EU-Mittel zur Verfügung, die von der Anna Lindh Stiftung in Alexandria/Ägypten vergeben werden.

Traugott Schöfthaler, der Exekutivdirektor der Anna Lindh Stiftung, verweist auf die Bedeutung eines gleichberechtigten Dialogs zwischen den Partnern in der EuroMed-Region. Viel zu lange habe man die Idee des Dialogs zwischen den Kulturen auf einen Dialog zwischen Nationen, Sprachen und Religionen reduziert und sich immer derselben Mechanismen bedient: Anstatt den Einzelnen als Individuum zu respektieren, habe man trennende Linien zwischen den Menschen gezogen, indem man von kollektiven Identitäten ausgegangen sei und versucht habe, diese allen Menschen überzustülpen (Schöfthaler 2005, S.1).

Die „Allgemeine Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt“ (November 2001) ist, so Schöfthaler, das erste normative Dokument, das die Bedeutung von verschiedenen und sich teilweise überlappenden Identitäten anerkennt (ebd., S.2). Kulturelle Vielfalt wird in der Erklärung der UNESCO als das gemeinsame Erbe der Menschheit anerkannt und die Bedeutung einer Politik der Partizipation betont: In unseren zunehmend vielgestaltigen Gesellschaften ist es wichtig, eine

harmonische Interaktion und die Bereitschaft zum Zusammenleben von Menschen und Gruppen mit zugleich mehrfachen, vielfältigen und dynamischen kulturellen Identitäten sicher zu stellen. Nur eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger kann den sozialen Zusammenhalt, die Vitalität der Zivilgesellschaft und den Frieden sichern. Ein so definierter kultureller Pluralismus ist die politische Antwort auf die Realität kultureller Vielfalt. Untrennbar vom demokratischen Rahmen führt kultureller Pluralismus zum kulturellen Austausch und zur Entfaltung kreativer Kapazitäten, die das öffentliche Leben nachhaltig beeinflussen (UNESCO 2001).

Der interkulturelle Dialog hat in Österreich eine langjährige Tradition: In Zusammenarbeit mit dem Interkulturellen Zentrum hat das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur seit den frühen 90er-Jahren mehrere internationale Partnerschaftsprojekte in die Wege geleitet. Schon bald nach dem Fall des Eisernen Vorhangs gab es Schulpartnerschaften mit den Nachbarländern aus dem ehemaligen Osten, kurze Zeit nach den Kriegen in Südosteuropa gab es auch mit dieser Region Projekte.

„EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue“ erfasst wieder einen neuen Raum und ist also ein weiterer Schritt in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und eine neue Herausforderung für alle Beteiligten.¹ Das EuroMed School Forum wird vom Interkulturellen Zentrum koordiniert und in Partnerschaft mit dem Netzwerk der Anna Lindh Stiftung durchgeführt. Es versteht sich als Vernetzungsprojekt, das langfristige Schulpartnerschaften von ausgewählten Schulen der EU und der Mittelmeerdrittländer in die Wege leitet und den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer die Instrumente für den Dialog vermittelt.

Die Anna Lindh Stiftung wurde zur Förderung des Dialogs der Kulturen und der Zivilisationen zwischen Europa und den Mittelmeeranrainerstaaten im Jahr 2005 als eines der Ergebnisse des Barcelona-Prozesses der Euro-Mediterranen Partnerschaft eingeweiht.² Ihre Aufgabe ist es, bestehende Netzwerke der Zivilgesellschaften untereinander zu vernetzen, die ihrerseits in den Bereichen Kultur, Dialog und Förderung der menschlichen Entwicklung aktiv sind. Die Stiftung stellt kulturelle Vielfalt ins Zentrum der Zusammenarbeit und will insbesondere Projekte konkreter Zusammenarbeit über Grenzen hinweg unterstützen, wobei die Jugend ihre wichtigste Zielgruppe ist. Zu den wichtigsten Ansätzen der Stiftung gehört die „2+2-Formel“. Sie bestimmt, dass sich mindestens zwei Staaten aus der EU und zwei Mittelmeerdrittländer gemeinsam an einem Projekt beteiligen müssen.³

Das „EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue“

Das EuroMed School Forum versteht sich als ein Beitrag für das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008. Das vorrangige Ziel des Projekts ist die Entwicklung von langfristigen internationalen Schulpartnerschaften. Weitere Anliegen sind u.a. der Aufbau von wechselseitigem Respekt und Verständnis, der Austausch von pädagogischen Ansätzen und Methoden vor allem hinsichtlich politischer Erziehung, Menschenrechtsbildung und kultureller Bildung und schließlich die Förderung interkultureller und interreligiöser Beziehungen.

Das Vorhaben wurde durch die Abteilung für Internationale Angelegenheiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Österreich initiiert und wird durch das Interkulturelle Zentrum durchgeführt. Das Projekt wird sowohl von dem österreichischen BMBWK als auch von der Anna Lindh Stiftung finanziell unterstützt. Zudem bemüht man sich um eine enge Zusammenarbeit mit dem „UNESCO Associated Schools Projekt Network (ASP-Network)“⁴.

Das Interkulturelle Zentrum nutzte von Anfang an das Netzwerk der Anna Lindh Stiftung zur Umsetzung des Projekts. So wurden die Projektpartner – die Nationalen UNESCO-Kommissionen in Österreich, Ungarn, Dänemark, Israel, Ägypten und Libanon, die European Platform UNESCO in den Niederlanden sowie die Friends of Archaeology and Heritage in Jordanien mit der Nominierung der Schulen in ihren Ländern betraut. Inzwischen nehmen zwölf Schulen aus der EU und neun Schulen aus den Mittelmeerdrittländern an dem Projekt teil. Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurde auf 15 bis 16 Jahre festgesetzt, zumal das Projekt auf drei Jahre angelegt ist und eine kontinuierliche längerfristige Zusammenarbeit angestrebt wird.

Das Vorhaben ist in drei Phasen gegliedert: In der ersten Phase geht es um die Vorbereitung und das eigentliche Kennenlernen. Kern dieser Phase ist das Kontakt- und Trainingsseminar für Lehrende, das im Mai 2007 in Wien stattfinden wird. Hauptziele des Seminars sind der Austausch und die Entwicklung von Kompetenzen, die eine aktive Teilnahme im interkulturellen Dialog ermöglichen, der Austausch von pädagogischen Ansätzen hinsichtlich Menschenrechte, Demokratie, Identität sowie kultureller Bildung, eine Trainingseinheit zur Abwicklung internationaler Schulprojekte (Sponsoring, Planung, Berichtswesen,...) und nicht zuletzt die Gründung von mehreren Projektgruppen (nach der „2+2-Formel“).

Im Anschluss an das Seminar beginnt die zweite Phase der eigentlichen Schulpartnerschaften. Die Schülerinnen und Schüler nehmen erstmals Kontakt miteinander auf und erarbeiten gemeinsam mit ihren Lehrkräften ein für alle relevantes Thema. Dieses wird als Projektantrag im November 2007 bei der Anna Lindh Stiftung eingereicht. Das eigentliche Projekt dauert von November 2007 bis September 2008 und wird fortlaufend evaluiert. Das Interkulturelle Zentrum hat während des gesamten Zeitraums eine beratende Funktion und stellt über die Website regelmäßig Materialien und aktuelle Informationen zur Verfügung.

Danach wird in einer dritten Phase das Projekt dokumentiert und ausgewertet. Das Projekt „EuroMed School Forum“ endet mit einem Abschlussworkshop im Oktober 2008.

Thesen für gelingende Schulpartnerschaften⁵

Das interkulturelle Zentrum hat Erfahrungen in der Betreuung von Schulpartnerschaften zusammengetragen. Die nachfolgenden Thesen versuchen die Frage zu beantworten, was bei der Gestaltung einer Schulpartnerschaft mit ärmeren Ländern berücksichtigt werden soll, damit ein positiver Beitrag im Sinne des Dialogs zwischen den Kulturen geleistet werden kann. Diese Thesen sind die Grundlage für die Vorhaben von EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue.

„Partnerschaften“ brauchen Zeit

Partnerschaftliches Lernen braucht wechselseitiges Vertrauen, das sich nur langfristig entwickeln und vertiefen kann. Erfahrungen zeigen, dass internationale Bildungsprojekte langfristig geplant werden müssen, um zu zufriedenstellenden Ergebnissen kommen zu können. Kooperationen zwischen Schulen benötigen etwa ein Jahr für das gegenseitige Kennenlernen von Schülerinnen und Schüler, der Schule und des Landes bevor ein Schüleraustausch sinnvoll erscheint. Soll die Themenauswahl nicht einseitig definiert werden, sondern kooperativ vorgenommen werden, so sind – auch bei Verwendung elektronischer Medien – mehrere Wochen dafür einzuplanen. Ebenso braucht diese Erfahrungen begleitende Reflexion, die Erfahrungen erst zu Bildung machen, ausreichend Zeit.

Gemeinsame Absprachen

Die Gestaltung einer Schulpartnerschaft soll in gemeinsamer Absprache vereinbart werden, damit den spezifischen Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung getragen werden kann. Erfahrungen zeigen, dass Partnerschaftlichkeit und Stabilität von Schulkooperationen dann entstehen, wenn alle Beteiligten an der Entwicklung des pädagogischen Konzepts mitwirken. Auf diese Weise entwickeln sich Identifikation mit den gemeinsamen Zielen und Motivation zur Zusammenarbeit.

Partnerschaft und Partizipation sind eng miteinander verknüpft

Das Prinzip der Partnerschaft zwischen Schulen verschiedener Kontinente baut auf der Qualität der Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in ihren eigenen Schulen. Damit Lernende sich mit einer Partnerschaft identifizieren können, sollten Lehrende ihnen dazu die Möglichkeit geben und die Verantwortung tatsächlich aufteilen.

Global relevante Themen leiten die Kooperation

Mittelmeer-Schulprojekte brauchen einen inhaltlichen Fokus für die Zusammenarbeit der Schulen. Erfahrungen zeigen, dass sich Themen, die von gemeinsamem Interesse sind, am besten eignen. Die für die EuroMed-Region relevanten Themen, die gleichzeitig ein Schwerpunkt der Anna Lindh Stiftung sind, wären: Jugend, Kultur und kulturelle Vielfalt, Bildung, Kommunikation, Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Gender, demokratische Erziehung und Identität.

Positive statt negative Ziele benennen

Positive Zielsetzungen bringen eine andere Art der Motivation mit sich, z.B. Integration statt Kampf gegen Ausgrenzung,

kulturelle Vielfalt anstelle des Kampfes der Kulturen oder das Ziel der Gastfreundschaft statt Xenophobie. Die Gastfreundschaft ist der Anna Lindh Stiftung ein besonderes Anliegen. Der Begriff ist überall positiv besetzt (im Süden mehr noch als im Norden) und es gibt wenig Raum für Fehlinterpretationen.

Partnerschaften brauchen Begegnungen

Bei Mittelmeer-Schulpartnerschaften ist eine Begegnung für ein besseres Verständnis unumgänglich. Im Rahmen dieser Begegnungen wird bald deutlich, dass die Alltagsthemen im eigenen Land und im Partnerland ähnlich sind (Freunde, Familie, Zukunftswünsche und Sorgen, eventuelle Schwierigkeiten in der Schule,...).

Didaktische Vielfalt ist notwendig

Projekte Globalen Lernens brauchen je nach gesellschaftlicher und kultureller Situation unterschiedliche didaktische Ansätze. Was in einem Wiener Gymnasium als akzeptables pädagogisches Handeln angesehen wird, gilt in einer dänischen Schule vielleicht schon als veraltet, kann aber im Libanon als spannende Methode betrachtet werden – oder umgekehrt. Die Kooperation und der Austausch mit den Lehrenden aus anderen Ländern kann auf neue Ideen bringen und den Mut geben, andere Lernformen auszuprobieren. Wenn möglich, empfiehlt es sich aber, tatsächlich von Anfang an etwas gemeinsam zu erarbeiten, quasi in gemischten („cross-nationalen“) Gruppen ein Thema zu behandeln, sich regelmäßig auszutauschen und nicht – nach Ländern getrennt – etwas separat zu erarbeiten und sich am Ende nur Ergebnisse zu präsentieren.

Multiperspektivität ist unverzichtbar

Ein positiver Dialog setzt die Annahme voraus, dass der Andere Recht haben könnte. Erst wenn man der/dem anderen tatsächlich zuhört, um Verständnis für ihre/seine Einstellung bemüht ist, können aus bevormundenden Monologen befruchtende Dialoge werden. Der große Vorteil der „2+2-Formel“ im Sinne der Anna Lindh Stiftung ist der ‚effektive Multilateralismus‘. Im Gegensatz zu herkömmlichen Nord-Süd-Kooperationen, bei denen nur eine Seite Ressourcen einbringt, bemühen sich bei dem neuen Modell mindestens vier Schulen aus den verschiedenen Ländern um eine möglichst gleichberechtigte Partnerschaft. Bei so vielen Sichtweisen relativiert sich der eigene Standpunkt und erlaubt es den Teilnehmenden die ‚nationale Brille‘ abzusetzen.

Die Vielfalt der Sprachen nutzen

Die Kommunikation soll im Mittelpunkt stehen, deshalb sollten neben der Arbeitssprache auch andere Sprachen benutzt werden, die entweder in der Schule unterrichtet werden oder in einer multikulturell zusammengesetzten Klasse sowieso gesprochen werden. Damit wird man nicht zuletzt auch einer der Forderungen der Barcelona Erklärung gerecht, dem Erlernen anderer Sprachen⁶.

Partnerschaft braucht alle Akteure

‚Partnerschaft‘ ist eine Qualität, die in der Verantwortung aller beteiligten Schulen liegt. Sie bedarf der systematischen Förderung durch alle Akteure der Schulgemeinschaft. Die Nachhaltigkeit der mit Enthusiasmus begonnenen Projekte

kann durch fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden gesichert werden, insbesondere dann wenn auch Schulleitung und Elternvertretung die Partnerschaft unterstützen. Die Verankerung im Schulprogramm trägt zur Stabilität von Partnerschaften bei.

Message statt Medium

Nicht die technologische Potenz neuer Kommunikationstechnologien macht die Qualität internationaler Bildungskooperationen aus, sondern der transportierte Inhalt. Obwohl zunehmend mehr Schulen über E-Mail-Zugänge verfügen, die Kommunikation direkter und schneller machen, sollte dieses Medium nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Traditionelle Formen der Korrespondenz (Briefe mit Aufklebern, fremde Briefmarken oder kleine „Culture-Boxes“ mit Plastikfiguren, Muscheln,...) haben als verlässliche Kommunikationsmittel längst nicht ausgedient und erhalten inzwischen häufig einen Originalitätsbonus.

Partnerschaften brauchen vielfältige Unterstützung und Förderung

Partnerschaften brauchen vielfältige Unterstützung und Förderung, wie etwa rechtliche Rahmenbedingungen, curriculare Verankerung, Zustimmung der Schulbehörden, Zugang zu Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmittel sowie finanzielle Mittel. Obwohl es sich in der Praxis als schwierig erweist, auch in organisatorischer und finanzieller Hinsicht Gleichwertigkeit zwischen den Partnern herzustellen, lohnt sich doch der Versuch, Beiträge und Unterstützung partnerschaftlich zu erbringen. Dabei geht es nicht um eine exakte Aufteilung der Kosten, sondern um der jeweiligen Landessituation angepasste Formen der Beteiligung (Freistellung von Lehrkräften, Seminarorte, rechtliche Unterstützung usw.). Nach Möglichkeit sollten beteiligte Länder die Verantwortung und das Engagement miteinander vereinbaren.

Anmerkungen

1 Die Initiative entstand in Anlehnung an die internationale Konferenz „Euro-Mediterranean Schools Programm on Cultural Diversity“ (Alexandria, 22. – 24. September 2005).

2 Benannt wurde die Stiftung auf Vorschlag Ägyptens nach Anna Lindh, der im Sommer 2003 ermordeten ehemaligen schwedischen Außenministerin, der Euromed-Partnerschaft vor allem im sozialen, kulturellen und menschlichen Bereich ein besonderes Anliegen war.

3 Für weitere Information zur Anna Lindh Foundation siehe <http://www.euromedalex.org/En/AboutUs.htm>.

4 Hierbei handelt es sich um ein Netzwerk von Schulen aller Schultypen aus 175 Ländern der Erde, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „die Anliegen der UNESCO – Friedenserziehung, Förderung der Demokratie und der Menschenrechte, Umweltbildung, interkulturelles Lernen etc. – in ihrer täglichen Arbeit umsetzen.“ Nähere Info unter: <http://www.unesco.at/user/programme/bildung/unescoschulen.htm>.

5 Vgl. allgemein zu Schulpartnerschaften: Fennes, Helmut/Finder, Gudrun/Teutsch, Rüdiger: Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfadens. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Abteilung für Internationale Beziehungen und Austausch. Wien 1996.

6 Schöfthaler wiederum bezeichnet das Erlernen anderer Sprachen gar als ein wesentliches Instrument für den Dialog in der EuroMed-Region. Vgl.: Schöfthaler, Traugott (2005): From Dialogue to Hospitality and Co-operation. Programme and Objectives of the Euro-Mediterranean Foundation. www.euromedalex.org/en/files/DialoguetoHospitality.pdf, S. 2 (Stand: 30.12.2006).

Rebecca Zeilinger ist Mitarbeiterin des Interkulturellen Zentrums.

Gabriele Janecki/Dieter Schoof-Wetzig

Schulpartnerschaften in Niedersachsen am Beispiel GLOBO:LOG Globaler Dialog in regionalen Netzwerken

Zusammenfassung: Der Artikel informiert über ein Netzwerk-Kooperations-Projekt anhand von drei konkreten Beispielen.

Abstract: The article informs the reader about a network-cooperation-project by means of three examples.

GLOBO:LOG ist ein niedersächsisches Projekt für Globales Lernen vor Ort: In lokalen Netzwerken führen Schulen und außerschulische Bildungspartner gemeinsam praxisorientierte Bildungsprojekte durch, die die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt, zwischen Norden und Süden, zwischen lokalen und globalen Aktivitäten thematisieren. Das Projekt wurde vom Netzwerk „Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung Niedersachsen/Bremen“ konzipiert. Ermöglicht wird es durch eine Förderung der niedersächsischen BINGO-Lotterie. Die Durchführung liegt beim VNB (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen).

Die Begegnung und die Kommunikation zwischen Menschen in unterschiedlichen Kulturen – auf welche Art auch immer sie stattfindet – ist der beste und direkteste Weg, sich gemeinsam über die Zukunft der Umwelt, unsere Gesundheit oder gerechte Welthandelsstrukturen Gedanken zu machen. Jedes GLOBO:LOG-Projekt besteht aus einem Netzwerk in Deutschland und einem Netzwerk in einem der Länder Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Osteuropas, die in der Liste des Development Assistant Committee (DAC) der OECD aufgeführt sind.

In einem GLOBO:LOG-Projekt arbeiten mindestens drei unterschiedliche regionale Bildungspartner, davon mindestens eine Schule und mindestens zwei nichtschulische Organisationen in Bildungsnetzwerken zusammen. Diese können Umwelt- und Entwicklungsinitiativen, staatliche und nicht-staatliche Bildungsträger, Universitäten, Agenda 21 Büros, Kulturvereine, Kirchengruppen, Sportvereine, Bürgerinitiativen u.v.a. sein.

Die Netzwerke arbeiten am gleichen Thema und stehen in einem regen Austausch miteinander. So entsteht ein interkultureller Austausch, in dem unterschiedliche Perspektiven desselben Themas zur Sprache kommen. Das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, bezogen auf die Themenbereiche Umweltschutz, soziale und globale Gerechtigkeit oder wirtschaftliche Verträglichkeit definiert den Rahmen von GLOBO:

LOG. Die inhaltlichen Schwerpunkte und die Ausgestaltung der Projektarbeit bestimmen und gestalten die Netzwerkpartner vor Ort. Die Projekte können zeitlich befristet sein, aber auch im Rahmen langfristiger Partnerschaften stattfinden. Abgeschlossene Projekte werden langfristig in das GLOBO:LOG Gesamtnetzwerk eingebunden und z.B. zu Workshops für neue GLOBO:LOG Projekte eingeladen. So werden die gewonnenen Erfahrungen kommuniziert und bleiben erhalten.

GLOBO:LOG-Projekte bieten die konkrete Chance, eine internationale Partnerschaft zu initiieren oder weiterzuentwickeln und gemeinsam mit unterschiedlichen Partnern gute Ideen in die Tat umzusetzen. Anerkannte Projekte werden auf Wunsch beraten: in der inhaltlichen und organisatorischen Arbeit, in der Netzwerkarbeit und über Finanzierungsmöglichkeiten. Es gibt einen unmittelbaren Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten. Durch gemeinsame Veranstaltungen werden die eigenen Aktivitäten aufgewertet und wird für die Weiterarbeit motiviert. GLOBO:LOG hilft bei der Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation des eigenen Projekts über die Projekt-Website, öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen etc.. Junge Menschen können in den GLOBO:LOG-Partnerprojekten des Südens im Rahmen vom „Anderen Dienst im Ausland“ ihren Zivildienst ableisten, erste Auslandserfahrungen machen und den internationalen Kontakt intensivieren. GLOBO:LOG ist ein Qualitätsmerkmal für die teilnehmenden Schulen. Die Partnerschaftsnetzwerke werden urkundlich ausgezeichnet und erhöhen so den Wirkungsgrad in ihrer Außendarstellung.

Derzeit arbeiten elf regionale Netzwerke in Bremen und in Niedersachsen und in Brasilien, Ecuador, Honduras, Ghana, Indien, Libanon, Nicaragua, Senegal, Südafrika und Russland. Beispielhaft seien hier drei Projekte vorgestellt:

Bremen und Barnstorf/Macala, Honduras: Café futuro – Ökofairen Kaffeeanbau für die nächste Generation sichern. Globaler Dialog durch Umweltschutz und Fairen Handel:

Seit einigen Jahren engagieren sich Netzwerke in Bremen und Marcala/Honduras für die Vermarktung eines biologisch angebauten Kaffees aus der Region Marcala sowie für einen Dialog zwischen den Partnern.

Der Kaffee wird von Mitgliedern der Kooperative RAOS angebaut, über die Bremer Erzeuger-Verbraucher-Genossenschaft (EVG) zu fairen Preisen eingeführt und vermarktet, von einer Bremer Rösterei im traditionellen Verfahren geröstet. Zwei Bremer Schulen beteiligen sich bislang am Netzwerk. Der Bildungsgang Gestaltungstechnische/r Assistent/-in vom Schulzentrum Alwin-Lonke-Straße gestaltete das Erscheinungsbild des Kaffees mit Namensfindung, Verpackung, CD-ROM, Website und Präsentationsstand und promotet die Fair-ros-Kampagne. Der Bildungsgang SII Wirtschaftsassistent/-in Fremdsprachen des Schulzentrums Utbremen übernimmt einen Teil der Vermarktung durch die Einrichtung eines Shops in der Schule, Informations- und Probierstände und steht mit der Kooperative RAOS in E-Mail-Kontakt. Alle Aktivitäten sind in den Unterricht eingebunden und thematisieren ebenfalls die Gedanken des Fairen Handels und des Umweltschutzes. Das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz), das Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit, das Projekt Mobile-21-Transfer am Landesinstitut für Schule Bremen sowie das Welthaus Barnstorf unterstützen das Projekt in vielfältiger Weise. In Honduras berät der Deutsche Entwicklungsdienst DED die Kooperative. Im Rahmen von GLOBO:LOG wird der bestehende Kontakt vertieft und auf weitere Zielgruppen ausgeweitet. So hat zum Beispiel ein Austausch stattgefunden, bei dem Schülerinnen und Schüler aus Bremen nach Honduras gefahren sind und Vertreter der Kooperative im Juni 2007 zu Gast in Bremen und Niedersachsen waren. Mit Aktionen wie Hofbesichtigungen und Beteiligungen an Märkten in Bremen und im niedersächsischen Umland wird der biologische Anbau und Verkauf regionaler Produkte sowie das Umweltbewusstsein gestärkt.

Hildesheim/Kodaikanal, Indien: ANKIS: Umwelt und Eine Welt in der Schule – Globalisierung erfahren und nutzen:

Am Netzwerk sind in Hildesheim das Gymnasium Andeanum, das Ev.-luth. Missionswerk in Niedersachsen, Hiland (Projekt der Agenda 21) und die Importorganisation El Puente, Nordstemmen beteiligt. In Kodaikanal beteiligen sich die Kodaikanal International School (KIS), der Kodaikanal Consumer Council (KCC) und die Kodaikanal People Development Group. Schülerinnen und Schüler in Indien und Hildesheim erfahren anhand von Schülerfirmen, einer AG zu Fairem Handel und ökologischem Landbau, Unterrichtseinheiten, Exkursionen und Öffentlichkeitsarbeit eine konkrete Zusammenarbeit von Nord und Süd. Sie vollziehen die Produktionswege von unterschiedlichen Konsumprodukten nach und erstellen Medien und Werbemittel für ökologisch und fair erzeugte und gehandelte Waren, die das Bewusstsein der Verbraucher fördern sollen. Ein Projektkomitee mit allen Partnern aus Nord und Süd koordiniert die Aktivitäten. So werden vorhandene Kontakte zwischen indischen und deutschen Projektpartnern genutzt, um die Thematik Umwelt und Entwicklung stärker in den jeweiligen Schulalltag zu integrieren.

Es findet ein Schüleraustausch statt. Im Juni/Juni 2007 besuchte eine indische Delegation Hildesheim, später in 2007 werden Hildesheimer SchülerInnen nach Indien reisen. Die Reisen dienen u.a. der Vorbereitung einer Verkaufsstelle am

Gymnasium Andeanum. Dort sollen fair gehandelte Produkte (v.a. in Indien hergestellte T-Shirts) vertrieben werden.

Hannover – Allpa Janpirina, Ecuador: Aufbau eines Energie- und Umweltzentrums (Eco Center) in den ecuadorianischen Anden:

2003 kam eine Delegation der ecuadorianischen Organisation Allpa Janpirina nach Deutschland und besuchte u.a. die Käthe-Kollwitz-Schule Hannover, wo sie die Schülerinnen und Schüler über Probleme in ihrem Land aufklärte. In Kooperation mit dem Verein PARE e.V. wurden bereits im Folgejahr u.a. durch Spenden der Schülerinnen insgesamt 450 Hektar Primärregenwald gekauft und damit dauerhaft unter Naturschutz gestellt. Weiterhin entwickelte Allpa Janpirina die Idee, ein Umweltbildungszentrum für ökologische und kulturelle Entwicklung für die ländliche Bevölkerung aufzubauen. Dieses Zentrum soll den Menschen in den Anden, aber auch auf internationaler Ebene vermitteln, wie man leben und (land-) wirtschaften kann, ohne die Umwelt dauerhaft zu schädigen. Das traditionelle Wissen der indigenen Bevölkerung wird gekoppelt mit ‚westlichen‘ Kenntnissen z.B. im Bereich der erneuerbaren Energien oder der Permakultur bzw. des ökologischen Landbaus. Seit drei Jahren reist nun jedes Jahr im Oktober eine Gruppe von interessierten Schülerinnen und Schülern des 13. Jahrgangs für etwa drei Wochen nach Ecuador. Die erste Hälfte des Aufenthaltes dient der Unterstützung beim Bau des Umweltzentrums auf dem Projektgelände. Danach folgt der landeskundliche Teil mit einer Tour in den Regenwald, in die Anden oder an die Küste des Landes. Das Ecuador-Projekt der Käthe-Kollwitz Schule wird von Firmen wie ASSolar (Solargroßhandlung Hannover), Windwärts (Windenergieanlagenbau Hannover), und Pro Viento (Windenergieanlagenbau Quito, Ecuador) unterstützt. Für das Engagement hat das Projekt vom Klimabündnis der europäischen Städte die Auszeichnung „Klimabündnis-Schule 2005“ erhalten. Seit 2006 ist das Projekt Teil von GLOBO:LOG.

Ausblick

GLOBO:LOG zeigt auf, dass es möglich ist, eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu betreiben, in der Umwelt und Entwicklung als das wahrgenommen werden, was sie sind: zwei Seiten einer Medaille. Konkrete Entwicklungsmaßnahmen werden durchgeführt, die im Einklang stehen mit Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Vermeintlich Gegensätze werden so aufgehoben. Von der deutschen UNESCO-Kommission ist das Gesamtprojekt GLOBO:LOG als offizielles Projekt der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet worden.

Gabriele Janecki, Jg. 1963, Dipl.-Geografin, pädagogische Mitarbeiterin beim Verein Niedersächsischer Bildungsinstitutionen VNB e.V. in Hannover.; u.a. Vorstandsvorsitzende Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen VEN e.V.

Dieter Schoof-Wetzig, Dipl.-Psych., Dezernent beim Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS). Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Fortbildung von Fortbildnern.

Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik

Vorwärts nach weit?

Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Am 14. Juni 2007 wurde die Handreichung offiziell im Beisein der Ministerin für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Heidmarie Wieczorek-Zeul und dem Präsidenten der KMK, E. Johannes Zöllner der Fachöffentlichkeit übergeben. Damit geht ein im Jahr 2004 begonnener Prozess zu Ende, der eine Überarbeitung und Neuvermessung des Vorgängerpapiers (vgl. KMK 1997) zum Ziel hatte. Mit der Handreichung wird das Ziel verfolgt, den Lernbereich Globale Entwicklung „im Unterricht fächerübergreifend zu verankern und dabei an die jüngsten Entwicklungen im Bildungsbereich anzuschließen. Dabei gilt es insbesondere, den Orientierungsrahmen mit der Entwicklung einer ergebnisorientierten Bildungssteuerung im Rahmen einer zunehmend selbstverantwortlichen Schule zu verknüpfen“ (BMZ et al, S. 5). Es geht also darum, die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen der Globalisierung zugespitzt, zukunftsorientiert und innovationsförderlich auf den Punkt zu bringen. Der Lernbereich Globale Entwicklung wird als ein möglicher Zugang innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begriffen. „Er ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine zukunfts offene Orientierung hinsichtlich der zunehmend globalisierten Welt und der Zukunftsfragen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Sie sollen grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung ihres persönlichen und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen erwerben“ (ebd.).

Der Orientierungsrahmen hat vier Teile: Im ersten Kapitel werden ‚Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens‘ umrissen. Damit soll ein Bezug zu politischen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und didaktischen Perspektiven hergestellt werden. Das zweite Kapitel thematisiert ‚schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen‘. Ausgehend vom Wandel der Lebenswelt Heranwachsender, werden aktuelle Rahmenbedingungen von Schule herausgearbeitet. Mit dem dritten Kapitel ‚Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen‘ sollen die Erkenntnisse aus den ersten beiden Kapiteln an den bildungspolitischen Diskurs angeschlossen werden. Das im Vergleich knappe vierte Kapitel zu ‚Lehrerbildung und Lehrerkompetenzen‘ bezieht die elf Kernkompetenzen mit dem Hinweis eines erforderlichen höheren Abstraktions- und Durchdringungsniveaus auf die Lehrerbildung (vgl. BMZ et al, S., S. 179).

Grundsätzlich ist es sehr zu begrüßen, dass KMK und BMZ mit diesem Orientierungsrahmen eine gemeinsame Initiative ergreifen, die Bedeutung des Lernbereichs Globale Entwicklung im schulischen Bereich zu stärken und das Globale Lernen zu fördern – ein wesentlicher Schritt zur Zukunftsfähigkeit der Schule. Aber: Ist das Ganze wirklich ein ganz großer Wurf geworden? Werden die selbst gesetzten Ansprüche erfüllt? Mit unseren Anmerkungen zum Orientierungsrahmen wollen wir einer möglichen Euphorie vorbeugen und etwas Wasser in den Wein gießen. Wir gehen folgenden Fragen kritisch nach: Wer sind die Adressaten und Adressatinnen der Handreichung und kann davon ausgegangen werden, dass sie erreicht werden? Inwieweit bietet diese Handreichung Chancen für Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Debatten und den Fachdiskurs einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens? Wie ist das erarbeitete Kompetenzmodell in inhaltlicher Hinsicht zu bewerten?

Adressaten und Adressatinnen

Der Orientierungsrahmen wurde von 13 Autoren und einer Autorin im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des BMZ verfasst. Zusätzlich wurden Expertisen aus unterschiedlichen Bereichen hinzugezogen und in Facharbeitskreisen zu den Fächern Geographie, Biologie/Naturwissenschaften, Wirtschaft, Politische Bildung/Sozialkunde und Religion/Ethik sowie Berufliche Bildung und Grundschule gearbeitet. Insgesamt werden um die 50 Personen namentlich genannt, die an dem Papier mitgearbeitet haben; darunter so renommierte Persönlichkeiten wie Armin Nassehi, Professor für Soziologie an der Universität München, oder Heinz-Elmar Tenorth, Professor für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Umso mehr erstaunt es, dass man – sieht man einmal von Bernd Overwien ab – die Namen derjenigen, die in den vergangenen Jahren kontinuierlich an den erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung beteiligt waren, vergeblich sucht. Und auch einzelne Personen, die in der Praxis des Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung tätig sind, waren wohl eher zufällig an der Erstellung des Papiers beteiligt. Jedenfalls wird an keiner Stelle berichtet, dass es eine systematische Beteiligung der einschlägigen Akteure Globalen Lernens bzw. der BNE gegeben hätte. Auch die Durchsicht

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

der Literatur, auf die in dem Papier Bezug genommen wird, verleitet eher zu der Annahme, dass die bekannten Diskurse zu BNE und Globalem Lernen aus der Erziehungswissenschaft und aus der pädagogischen Praxis unberücksichtigt geblieben sind. Dies ist umso erstaunlicher vor dem Hintergrund, dass das Papier mit Bezug zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und hinsichtlich der angestrebten Lernprozesse im Lernbereich Globale Entwicklung die Bedeutung des Partizipationsgedankens besonders hervorhebt.

Wer ist die Zielgruppe des Papiers? Ein Papier der KMK müsste sich vorrangig an die Bildungspolitik, die Schuladministration und die Lehrerfortbildung richten. Mit dem Hinweis darauf, dass der Orientierungsrahmen die Lehrplanarbeit gleichermaßen wie die Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule, die Erarbeitung von Schulprofilen und schuleigenen Curricula unterstützen soll, sind neben dieser Zielgruppe auch Lehrer und Lehrerinnen angesprochen. Auch die Kooperation von außerschulischen Akteuren (NGOs) mit Schulen beispielsweise im Rahmen der Gestaltung von Ganztagsangeboten soll durch das Papier Leitlinien und Orientierungspunkte erhalten. Oder handelt es sich um ein Dokument der „Selbstvergewisserung“ für die (staatlichen) Akteure der Entwicklungspolitik? Das erste Kapitel ist an den Systemreferenzen der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit orientiert.

Es ist fraglich, ob Lehrer und Lehrerinnen oder Praktiker/innen aus NGOs ein knapp 200 Seiten starkes Papier in die Hand nehmen und als hilfreiches Mittel zur Orientierung in einem unübersichtlichen Feld wahrnehmen. Ebenso stellt sich die Frage, ob für Lehrer und Lehrerinnen die Details der internationalen und nationalen Beschlüsse zur Nachhaltigkeit und zu den Millennium Development Goals (MDGs) wirklich relevant sind. Andererseits sind die umfangreichen Ausführungen zur fachdidaktischen Einbindung des Lernbereichs Globale Entwicklung in die Unterrichtsfächer Biologie, Geographie, Politische Bildung, Ethik/Religion und Wirtschaft offensichtlich an Schulpraktiker/innen und nicht an die Akteure der Entwicklungspolitik adressiert. Wir gehen bei unseren nachfolgenden Überlegungen davon aus, dass insbesondere an die Schulpraxis gedacht wurde, die mit diesem Orientierungsrahmen (neue) Impulse zur Implementation eines Lernbereichs Globale Entwicklung erhalten soll. Dabei interessiert uns, welche Anschlussmöglichkeiten es an erziehungswissenschaftliche Debatten und den Fachdiskurs einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens gibt und wie das vorgelegte Kompetenzmodell inhaltlich bewertet werden kann.

Erziehungswissenschaftliche Bezüge und Anschlussmöglichkeiten an die Fachdiskurse von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen

Im ersten Kapitel des Orientierungsrahmens soll das Konzept des Lernbereichs Globale Entwicklung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entfaltet werden. Dabei wird das Leitbild der nachhaltigen Entwick-

lung zum Ausgangspunkt genommen und auf die Millennium Development Goals (MDGs) rekurriert. Insbesondere die Entwicklungsdimensionen der nachhaltigen Entwicklung, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt, werden dabei ausführlich beschrieben und der Anspruch der Kohärenz zwischen den sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Zielen entfaltet.

Bemerkenswert ist, dass damit die entwicklungs- und nachhaltigkeitspolitischen Systemreferenzen als Ziele und Dimensionen den Ausgangspunkt der Konzeption und der Begründung des schulischen Lernbereichs Globale Entwicklung darstellen. Das Papier wird damit nicht pädagogisch, sondern vor allem politisch verortet. Denkbar wäre, den Lernbereich – insbesondere wenn in dem Papier der aktuelle Diskurs um Kompetenzen aufgenommen wird – von der Frage her zu konzipieren, was Schüler und Schülerinnen angesichts globaler Entwicklung lernen sollten bzw. können und wissen müssten. Ein Bezug zu pädagogischen Konzepten oder Bildungszielen ist aber nicht erkennbar. Stattdessen ist der Vorrang der politischen Fragestellungen in dem Papier unübersehbar.

Dieser Eindruck wird verstärkt durch die Normativität, mit der beispielsweise die Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit oder der Ausgleich zwischen Globalität und Lokalität vertreten werden. Hier geraten normative Wunschvorstellungen und deskriptive Analyse mächtig durcheinander. Denn diese Positionierung steht im Widerspruch zur Luhmann'schen Beschreibung der funktional ausdifferenzierten Weltgesellschaft, auf die in diesem zweiten Kapitel des Orientierungsrahmens gleichermaßen Bezug genommen wird (vgl. BMZ et al., S., S. 21). Es bleibt allerdings unberücksichtigt, dass Luhmann ein grundsätzlich anderes Verständnis globaler Kommunikation beschreibt als das in dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ entfaltete Modell verschiedener Handlungsebenen. Dieses geht mit der Unterscheidung zwischen den Ebenen der unmittelbaren Lebenswelt der Familie bzw. Kleingruppe, der Gemeinde oder Region, der durch Nation und Staat definierten gesellschaftlichen Ebene sowie der globalen Handlungsebene einher und schreibt dem Handeln der Menschen auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Steuerungsmodi zu (vgl. BMZ et al., S., S. 19). Im Gegensatz dazu ist es aber gerade die Pointe der Luhmann'schen Theorie, dass diese Ebenen in einer modernen funktional differenzierten Gesellschaft nicht unterscheidbar sind. Lokale, regionale oder (welt)gesellschaftliche Differenzierung ist lediglich als Diskurs (z.B. Nationalstaat als regionale Differenzierung der Weltgesellschaft), nicht aber hinsichtlich des gesellschaftlichen Handelns bedeutsam. In einer modernen Weltgesellschaft begegnen nach Luhmann nur funktional ausdifferenzierte Modi der Handlungssteuerung. Mit weltgesellschaftlicher Komplexität ist deshalb in jeder Kommunikation zu rechnen (vgl. Luhmann 1997, S. 149ff); nicht nur in der entkontextualisierten Kommunikation der Massenmedien, wie das erste Kapitel des Orientierungsrahmens unterstellt.

Das zweite Kapitel widmet sich zunächst schulischen Rahmenbedingungen. Dabei wird der Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ als wesentlicher Aspekt des schulischen

Bildungs- und Erziehungsauftrags definiert und mit nahezu sämtlichen gegenwärtig diskutierten Trends der Transformation des deutschen Bildungssystems in Verbindung gebracht. Dabei wird dem Lernbereich einiges zugemutet: Er soll Impulse für die Entwicklung fächerübergreifender Lernvorhaben, für handlungsorientierten Unterricht und Projektunterricht sowie für die Erarbeitung schulinterner Curricula geben. Er soll als Orientierung für die Entwicklung von Schulprofilen dienen und Ganztagsangebote bereichern. Er wird als anschlussfähig an die Realisierung der mit der Einführung von Bildungsstandards einhergehenden Outputorientierung des Schulsystems eingeschätzt. Schließlich wird ihm sogar zugetraut, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung, wie sie beispielsweise durch PISA deutlich wurden, zu mindern (vgl. BMZ et al, S., S. 42ff).

Erfreulicherweise wird der Orientierungsrahmen damit eindeutig in aktuellen erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Diskursen positioniert. Dabei ist allerdings die Bedeutung des Lernbereichs für viele der thematisierten Aspekte von Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht auf den ersten Blick nachvollziehbar. Es fragt sich, ob die aktuellen Reformdiskurse hier nicht lediglich zur Legitimation des in der schulischen Praxis bisher randständigen Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ herangezogen werden. Möglicherweise wäre es der Sache angemessener gewesen, wenn die Reformsemantiken etwas weniger strapaziert worden wären. Jedenfalls ist nicht ersichtlich, weshalb Globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mindern sollte. Und auch Maßnahmen der Schulentwicklung wie die Entwicklung von Schulprofilen und schulinternen Curricula sind – bei aller Sympathie für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ als Teil eines Schulprofils – zunächst keine Instrumente zur Förderung dieses Lernbereichs sondern zielen auf die Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität.

Unter dem Stichwort ‚pädagogisch-didaktische Herausforderungen‘ geht es anschließend um eine alters- und schulformspezifische Ausgestaltung des Lernbereichs. Diesem grundsätzlich sehr begrüßenswerten Anliegen würde man wünschen, dass das Kapitel zu Kindergarten und Grundschule größere Glaubwürdigkeit durch die Bezugnahme auf aktuelle Forschungsergebnisse der Kindheitsforschung und gegenwärtige Elementar- und Grundschulpädagogische Ansätze erhalte. Stattdessen setzt der Orientierungsrahmen aber lediglich auf Studien aus den 1960er und 1970er Jahren. Irritierend daran ist zudem, dass der Orientierungsrahmen sie heute noch als „einschlägig“ bezeichnet (BMZ et al, S., S. 45). Insgesamt fällt in den weiteren Überlegungen zur Ausgestaltung des Lernbereichs in der Sekundarstufe erneut auf, dass pädagogisch-didaktische Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens nicht rezipiert werden. Damit mag möglicherweise zusammenhängen, dass diese Überlegungen vor allem in der Auflistung angemessener curricularer Inhalte des Lernbereichs bestehen (vgl. BMZ et al, S., S. 47f), während das Ziel des Kompetenzerwerbs zwar gefordert wird, aber unverbunden daneben steht und nicht konzeptionell begründet ist.

Inhaltliche Anmerkungen zu dem vorgelegten Kompetenzmodell

Das dritte Kapitel bildet den inhaltlichen Schwerpunkt des Orientierungsrahmens. Hier wird das Kompetenzmodell des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ entfaltet und fachspezifisch ausbuchstabiert. Dabei ist unklar, ob es sich um einen domänenspezifischen oder domänenübergreifenden Lernbereich handelt. Einerseits wird betont, dass der Lernbereich „wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist“ (BMZ et al, S., S. 55). Andererseits wird der fächer- d.h. domänenübergreifende Charakter des Lernbereichs betont: „Das Besondere des Lernbereichs Globale Entwicklung besteht darin, dass er nicht wie integrative Lernbereiche durch den Zusammenschluss bestimmter Fächer entsteht, sondern aufgrund eines eigenen, fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und eines spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitische Bildung oder Globales Lernen wesentliche Merkmale aufweist“ (BMZ et al, S., S. 54). Ausgehend von den durch die OECD formulierten fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen (vgl. Rychen/Salganik 2003) werden die Kompetenzen und Leistungsanforderungen des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ anschließend in sieben Kapiteln für die klassischen Unterrichtsfächer Sachunterricht (Grundschule), Naturwissenschaftlicher Unterricht/Biologie, Geographie, Politische Bildung, Religion/Ethik und Wirtschaft als fachbezogene Kompetenzen konkretisiert. Sicherlich spiegeln die Unentschiedenheit, ob Kompetenzen fachbezogen oder überfachlich definiert werden, und das Nebeneinander von ‚Globaler Entwicklung‘ einerseits als Domäne und andererseits als fächer- bzw. domänenübergreifendem Lernbereich die Tatsache wider, dass der Kompetenzbegriff insgesamt und insbesondere im Hinblick auf die komplexen Lernanforderungen der sog. „weichen Fächer“ (z.B. Politische Bildung oder Religion/Ethik) bisher nicht präzise bestimmt ist. Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Unklarheit ist es zu begrüßen, dass KMK und BMZ mit diesem Orientierungsrahmen nicht den Versuch unternehmen, für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ Bildungsstandards zu formulieren.

Wir nehmen im Folgenden den Anspruch ernst, dass es sich bei ‚Globaler Entwicklung‘ um eine Domäne handelt, und fragen daran anschließend, inwiefern es mit dem Kompetenzmodell gelingt, spezifische Kompetenzen des globalen Weltzugangs zu formulieren. Wird nämlich Globale Entwicklung als Domäne verstanden, müssten sich die Kompetenzen auf solche Bereiche beziehen, die für Problemlösungen in diesem Bereich spezifisch sind. Beschrieben werden drei Kompetenzbereiche: Erkennen, Bewerten und Handeln. Diese werden wiederum in elf Kernkompetenzen ausdifferenziert: Zum Bereich ‚Erkennen‘ gehören Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels sowie die Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen; ‚Bewerten‘ wird ausgeführt als Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme sowie Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen; der Kompetenzbereich ‚Handeln‘ wird mit den vier Kernkompetenzen Solidarität

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel sowie Partizipation und Mitgestaltung ausgefüllt.

An welchen Stellen gehen diese Kompetenzen tatsächlich über Bildungsziele der Politischen Bildung im Allgemeinen hinaus, betreffen globale Fragestellungen im Besonderen und können als spezifisch für die ‚Domäne Globale Entwicklung‘ gelten? Eine eindeutige Zuordnung zum globalen Kontext ist eigentlich nur bei zwei Kernkompetenzen gegeben (‚Analyse des globalen Wandels und ‚Handlungsfähigkeit im globalen Wandel‘). Es wird hier deutlich, dass sich das allgemeine Problem des bisher unscharfen Kompetenzbegriffs im Lernbereich Globale Entwicklung verstärkt. Die Debatte um Kompetenzen Globales Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bisher nicht hinreichend geführt worden (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Und es ist eigentlich viel zu wenig darüber bekannt, welche Kompetenzen Lernende für ein Leben in einer globalisierten Welt tatsächlich brauchen (vgl. Asbrand 2006). Es ist erfreulich, dass die formulierten Kernkompetenzen für die Grundschule (Klasse 4), Sekundarstufe I und die Berufliche Bildung als fachbezogene Teilkompetenzen konkretisiert werden. Dies wird der schulischen Realität gerecht, in der (Globales) Lernen wesentlich häufiger im Fachunterricht als in fächerübergreifenden Projekten organisiert ist. Auch wird selbstkritisch darauf hingewiesen, dass es sich bei der Fächerauswahl um eine Beschränkung handele, die nur eine Auswahl von Fächern berücksichtige und auf in naher Zukunft die Sekundarstufe II bezogen werden müsse (vgl. BMZ et al., S., S. 74). Auch seien die ausgewählten Fächer (Naturwissenschaftlicher Unterricht/Biologie, Geographie, Politische Bildung, Religion/Ethik, Wirtschaft) erweiterbar. Um die Verbindungen zwischen Kern- und fachbezogenen Kompetenzen herstellen zu können, werden zunächst die elf Kernkompetenzen mit 20 Themenbereichen in einer Matrix aufeinander bezogen (vgl. BMZ et al., S., S. 64). Die Beispielaufgaben der einzelnen Schulstufen und Fächer sollen sich an 14 Grundsätzen orientieren, die v.a. formale und kompetenzbezogene Informationen enthalten (vgl. BMZ et al., S., S. 67f). Es wird erhofft, dass der Orientierungsrahmen „als Hilfe für die Erstellung von Bildungs-/Lehr- oder Rahmenplänen durch die Länder konzipiert sowie für selbstverantwortliche Schulen, die vor der Aufgabe stehen, ihr eigenes Curriculum zu gestalten“ (BMZ et al., S., S. 69) dient. Ob dies gelingt, muss sich in der konkreten Umsetzung zeigen. An dieser Stelle soll – ohne auf Details einzugehen – positiv gewürdigt werden, dass es den Autoren und Autorinnen um eine ernsthafte fachliche Konkretisierung des Lernbereichs im Kontext der Kompetenzbereiche geht. Mit den Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten des Lernbereichs Globale Entwicklung an einzelne Fächer und Schultypen wird aber auch die Möglichkeit fächerübergreifender Arrangements anmoderiert, die ausbaufähig ist.

Vorwärts nach weit?

Mit der Frage im Titel dieses Kommentars sollte die mögliche Weite angedeutet werden, die im Gesamtprojekt angelegt war. Denn mit dem Orientierungsrahmen wird der

Versuch unternommen, den Lernbereich Globale Entwicklung zwischen Entwicklungspolitik und Bildungspolitik sowie Erziehungswissenschaft und Globalem Lernen/Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu etablieren.

Bedauerlicherweise tritt die vorgelegte Fassung hinter den existierenden Diskurs Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zurück. Verschiedene Aspekte werden nicht oder nur verkürzt rezipiert. Vieles ist bekannt und erscheint eher wie eine normative Selbstvergewisserung, denn einer Suche nach Neuland und bereichernden Horizontweiterungen. Von daher wird eine Chance vertan. Denn ein von KMK und BMZ verantworteter Orientierungsrahmen hätte entscheidend dazu beitragen können, den Lernbereich Globale Entwicklung zu stärken. Dazu hätte es aber keiner weiteren Absichtserklärung bedurft, in der mittels Bildung die Welt in Richtung Nachhaltigkeit verändert werden soll. Erwartet werden konnte ein erziehungswissenschaftlich-didaktisch profiliertes Papier mit Anschlussfähigkeit an die schulische Praxis und den pädagogisch-didaktischen Sachverstand von Lehrern und Lehrerinnen.

Der Orientierungsrahmen war als Grundlagenpapier für eine Neuvermessung eines Lernbereichs konzipiert. Geht man davon aus, dass die politische Selbstvergewisserung erfolgreich war, könnte man nun erziehungswissenschaftlich nacharbeiten. Dafür ist das Papier ein guter Ausgangspunkt. In diesem Zusammenhang wäre eine gezielte Forschungsförderung und wissenschaftliche Stärkung des Feldes wünschenswert, um mittelfristig eine Professionalisierung in den assoziierten Politik- und Pädagogikfeldern zu ermöglichen.

Wir wünschen dem Orientierungsrahmen eine große Verbreitung als Ausgangspunkt weiterführender Debatten.

Literatur

- Asbrand, B. (2006): Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30, 1, S. 2 – 6.
- BMZ/ISB/Invent/KMK (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007.
- KMK (1997): Eine Welt/Dritte Welt in Schule und Unterricht. Bonn.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, 2, S. 2 – 7.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Rychen, D./Salganik, S. (Hg.) (2003): Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society. Göttingen.

Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967, ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, ist Privatdozent und Akademischer Rat am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

30 Jahre ZEP – Spagat zwischen Politik und Wissenschaft

Grenzgänger zwischen Entwicklungspädagogik, Globalem Lernen und internationaler Bildungsforschung

Meine erste Begegnung mit der ZEP

Als ich 1982 die ZEP kennen lernte, war ich gerade fertig mit meinem Studium der Diplom-Pädagogik und trat meine erste hauptamtliche Stelle als Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule an. Ich befand mich an jener kritischen Bruchstelle von Ausbildung und Beruf bzw. von Theorie und Praxis, die in vielen Fällen zum Abschied von einer kritischen Reflexion führt und einen bedingungslosen Pragmatismus, orientiert am real existierenden Berufsalltag, zur Folge hat. Ich entdeckte die ZEP in einer Tübinger Buchhandlung auf der Suche nach ‚politisch korrekter‘ Wissenschaftsliteratur. Dass ich dabei auf die ZEP stieß, ist bestimmt ein Zufall – wäre ich in einer anderen Stadt in einer anderen Buchhandlung gelandet, hätte ich sie vermutlich nie finden können – bis heute ...

Sie präsentierte sich mir auf den ersten Blick als ein publizistisches Scharnier zwischen einer kritischen sozialwissenschaftlichen Reflexion und realer pädagogischer Praxis. Das damals ‚selbstgestrickte‘ Layout – Format DIN A5, IBM-Kugelkopf-Schrift, roter Pappeinband, 80 g/qm-Offset-Papier, Copyshop-Bindung, Selbstverlag – und auch die ‚Bleiwüste‘ störten mich nicht – im Gegenteil: Diese Präsentation signalisierte damals eine Alternative zum Mainstream. Die Themen entsprachen meinem Verständnis von einer kritischen Praxis, die ‚Schreibe‘ war gut und die Autorinnen und Autoren erschienen authentisch. Das machte mich neugierig, führte zu einem Abonnement und schließlich ab 1987 in die Redaktion der ZEP. Die damaligen ZEP-Macher lernte ich erstmals 1985 bei einer Redaktionssitzung in der Tübinger Erziehungswissenschaftlichen Fakultät kennen: Alfred K. Tremml, Klaus Seitz, Gottfried Orth, Erwin Wagner und Hans Gängler. Inhaltlich ging es dabei u.a. um einen Beitrag von Arnold Köpcke-Duttler über Gandhi, der ausführlich inhaltlich diskutiert wurde.

Zur Genese der ZEP

Die ZEP, als Beispiel für einen pädagogischen Nord-Süd-Dialog, kann als Beleg für den in den 1970er Jahren vollzogenen sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsel hin zum Subjekt und Alltag in der Pädagogik gesehen werden. Die ZEP ist 1977 angetreten, um Über- und Unterentwicklung als Herausforderung für die Pädagogik und für Erziehungswissenschaftler zu definieren und zu systematisieren. Mit dem Begriff der Entwicklungspädagogik sollte eine Alltagstheorie

formuliert werden, die an der Schnittstelle von Theorie und Praxis sowie Politik und Wissenschaft angesiedelt ist. Der Bezug auf den pädagogischen und politischen ‚Alltag‘ stellte eine zentrale Richtgröße dar. Entwicklungspädagogisches Handeln zielt auf die Gestaltung und Veränderung des Alltags. Der Entwicklungsbegriff wird zum Fixpunkt pädagogischen Handelns und impliziert vor allem ein funktionales Lernen. Entwicklungspädagogik bewegt sich damit in Spannungsfeldern, die sie letztendlich unscharf machen und klare Zuordnungen bzw. Abgrenzungen erschweren zwischen

- Erster Welt und Dritter Welt,
- gesellschaftlicher Über- und Unterentwicklung,
- gesellschaftlicher und individueller Perspektive,
- funktionaler und intentionaler Erziehung und Bildung.

Die Auflösung dieser Spannungsfelder sollte eine Alltagstheorie bieten, wie sie vor allem von Alfred K. Tremml immer wieder in den ersten Jahren formuliert wurde (z. B. Tremml 1980). In besondere Weise diente dazu auch sein Entwicklungspädagogisches Tagebuch, das in 14 Folgen von 1979 bis 1984 erschien (zusammengefasst Tremml 2004), zum Zeugnis für eine gesellschaftlich verantwortete Wissenschaft wurde und heute als ein typisches Beispiel für die ‚Alltagswende‘ in der Pädagogik der 1970er Jahre gilt.

Ab Mitte der 1980er Jahre entfernte sich die ZEP zunehmend von ihren entwicklungspädagogischen Themen und griff allgemeinpädagogische auf: Sport und Wertewandel (ZEP 3/1985), Libertäre Pädagogik (ZEP 2/1987), Waldorfpädagogik (ZEP 2/1988), Landpädagogik (2/1990), Männer-Frauen (3/1990), Jugend und sozialer Wandel (1/1991), Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft (2/1991), Deutschland Ost-West (3/1991). Ab dem 15. Jahrgang, 1992, wurde der Untertitel „Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik“ wieder gestrichen und die Redaktion bewegte sich erneut auf das entwicklungspädagogische Kernthema zu. Seit 1994 (17. Jg.) kooperiert die ZEP außerdem mit der DGfE-Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“, nimmt Mitglieder der Kommission in die Redaktion auf, publiziert regelmäßig die Nachrichten der Kommission und gibt sich den Titel „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“. Diese neue Fokussierung, gleichsam „Back to the Roots“ (Seitz 1997, S. 25), bildet seitdem die inhaltlichen Eckpunkte: Internationale Bildungsforschung und Globales Lernen. Entwicklungspädagogik wird nunmehr wieder stärker politisch im Horizont der Einen Welt diskutiert und pädagogisch mit der Leitidee vom Globalen Lernen verbunden. Klaus Seitz, zusammen mit Alfred K. Tremml, das ‚Urgestein‘ der ZEP und bis heute Redaktionsmitglied, schreibt 1997 in seiner 20-Jahre-Replik auf die ZEP: „Der heutige Name „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ signalisiert, dass Entwicklungspädagogik sich nicht darauf beschränken kann, die erziehungswissenschaftliche Reflexion und die pädagogische Vermittlung von internationalen Fragen – in ihrem Geltungsbereich – zu leisten, vielmehr muss das Nachdenken über zukunftsweisende Bildungskonzepte selbst in internationalen, weltgesellschaftlichen Arbeitszusammenhängen stattfinden“ (Seitz 1997, S.

Porträt Porträt

26). Damit befindet sich die ZEP wieder an ihrem Ausgangspunkt der Überentwicklung und Unterentwicklung von vor 30 Jahren. Entwicklungspädagogik erscheint in diesem Sinne wie ein ‚Kampf gegen Windmühlen‘.

Diskurse: Zukunft – Selbstorganisation – Globalisierung

Der Spagat zwischen Politik und Wissenschaft, der sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der ZEP zieht, wird in besonderer Weise in ihren organisierten Diskursen deutlich. Theoriediskurse im Kontext der ZEP verdichteten sich bislang in drei Tagungen mit ihren entsprechenden Dokumentationen.

Das erste überregionale Forum fand im Dezember 1983 in Schloss Einsiedel bei Tübingen mit dem Titel „Erziehung und Zukunft“ statt (Dokumentation in ZEP 1/1984). Im Einladungstext heißt es – und typisch für das damalige gesellschaftspolitische Selbstverständnis der ZEP-Redaktion: „Das Überleben ist bedroht. Angesichts der Zunahme von Hunger und Armut in der Welt, der wachsenden Gefahr eines atomaren Krieges und der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen wird immer mehr Menschen deutlich, dass dies Folge bzw. Nebenfolge einer gesellschaftlichen Entwicklung ist, die in eine evolutionäre Sackgasse führt“. Es ging um neue Wege innerhalb des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses vor dem Hintergrund der These, dass sich die Erziehungswissenschaft und Pädagogik angesichts dieser Herausforderungen im Kreise dreht und traditionelle Denkmuster fortführt. Diese erste ZEP-Tagung spiegelt deutlich die Suche nach dem ‚richtigen Weg‘ zwischen Politik und Wissenschaft. Die Diskussion entwickelte sich entlang der Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis (ZEP 1/1984). Wie politisch muss oder darf Pädagogik sein, ist eine politische Einmischung erwünscht und was kann Pädagogik zur Überlebensproblematik der Welt beitragen? Diese Fragen prägen seit Beginn an die ZEP und verdeutlichen ihre politische Intention.

Die zweite Tagung, vom 15. – 17. Mai 1992 auf der Burg Rieneck, fragte nach einer neuen Sichtweise der Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik. Wieder war es die Unzufriedenheit mit der Schnittstelle von Politik und Pädagogik, die die ZEP-Redaktion zu dieser Tagung veranlasste. Es ging um neue Theorieofferten für Pädagogik und Politik unter dem Stichwort „Selbstorganisation und Chaosforschung“ (Scheunpflug/Seitz (Hg.) 1993). Die ZEP begleitete mit diesen Impulsen einen Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften, der bis heute anhält und als Konstruktivistische Wende gewertet werden kann. Systeme werden autopoietisch und selbstreferentiell beschrieben und mit einem nicht-linearen und evolutionären Theorieansatz beschrieben. Diese Auseinandersetzung führte schließlich zu einem weiterführenden Diskurs in den ZEP-Jahrgängen 1996 und 1997 zum Thema „Biologismus“ in den Sozialwissenschaften bzw. zur Kontroverse zwischen einer handlungstheoretischen und einem evolutionären Ansatz zur Erklärung von Realität. Anlass dazu bot das ZEP-Themenheft „Grenzüberschreitungen: Erziehung für die Weltgesellschaft“ (ZEP 1/1996) mit Beiträgen von Alfred K. Tremml, Annette

Scheunpflug und einem Interview mit dem Evolutionstheoretiker und Biologen Rupert Riedl.

Dieser Diskurs mündete schließlich 2000 in eine dritte ZEP-Tagung in Zusammenarbeit mit Evangelischen Akademie Bad Boll und der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Sektion für Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (eine Sektion der DGfE).

Zwei Fragen standen im Mittelpunkt (Scheunpflug/Hirsch (Hg.) 2000): Das Verhältnis von Globalisierungsprozessen und Lernen sowie die angemessene Beschreibung der neuen Weltgesellschaft mit einer handlungstheoretischen (Reinhard Köbller) oder evolutionstheoretischen (Alfred K. Tremml) Sicht. Gleichsam als Zusammenfassung dieser Diskurstadtion erschien zum 25-jährigen ZEP-Jubiläum ein Sammelband herausgegeben von Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Lohrenscheid, der zentrale Beiträge der ZEP bündelt, in die Bereiche „Entwicklungspädagogik“, „Globales Lernen“ und „Internationale Bildungsforschung“ systematisiert (Lang-Wojtasik/Lohrenscheid 2003) und damit ein Kompendium zur entwicklungspolitischen Bildungsdiskussion seit den 1970er Jahren bietet.

Verlags- und Publikationsgeschichte

Die Zeitschrift für Entwicklungspädagogik begann 1977 ihr publizistisches Wirken im Eigenverlag und in der Herausgeberschaft von Alfred K. Tremml mit dem Titel ZfE bis 1979. 1980 wurde das Kürzel ZEP eingeführt und seit 1994 bis heute heißt die ZEP „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“. Herausgeber war ab 1978 der Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen und seit 1991 ist es der Verein Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Auch die Untertitel wechselten immer wieder. Bis 1980 war als Untertitel zu lesen: Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. 1980 bis 1982 folgte Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Von 1983 bis 1989 fehlte ein Untertitel und ab Heft 1 des 13. Jahrgangs (1990) bis Heft 3 des 14. Jahrgangs war zu lesen: Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. Seitdem wird erneut bis heute auf einen Untertitel verzichtet.

Ähnlich dynamisch war auch die Verlagspartnergeschichte. Nach einer ersten Zeit des Selbstverlages folgte 1980 ein kurzes Intermezzo mit dem Verlag Haag+Herchen (Frankfurt/M.). Es folgte erneut eine Zeit des Selbstverlages bis schließlich 1983 der Essener Verlag Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft als Partner gefunden wurde, der ein grundsätzlich neues Erscheinungsbild der ZEP realisierte und das Format von A5 auf A4 mit einem Umfang von 32 bis 48 Seiten und mit Fotos umstellte. 1985 erfolgt jedoch schon wieder der Wechsel in den Selbstverlag bis ab Nr. 4/1985 erneut ein professioneller Verlag, der Wochenschau Verlag (Schwalbach/Ts.), die ZEP an den Markt brachte und die Abonnentenbetreuung und –verwaltung, die Finanzen und den Versand übernahm. Ab 1990, dem 13. Jahrgang, wurde

Porträt Porträt

nicht nur ein neuer Untertitel verwendet, sondern kam es auch zu einem weiteren Verlagswechsel in den Verlag Schöppe & Schwarzenbart (Tübingen), der die ZEP bis 1994 verlegerisch betreute. Mit der Ausgabe 3/1994 erfolgt schließlich der bislang letzte Wechsel zum Verlag für interkulturelle Kommunikation (IKO) in Frankfurt/M. Mit dem IKO Verlag und seinem Inhaber Walter Sülberg ist die ZEP seit nunmehr 17 Jahren bei einem Verlag beheimatet, der aus der Dritten-Welt-Arbeit kommt und im Nord-Süd-Diskurs seine publizistische und wissenschaftliche Heimat hat.

Die Publikationsgeschichte der ZEP kann allgemein bis 1994 mit dem Merkmal „unruhig bis turbulent“ beschrieben werden und führte immer wieder zu Veränderungen des Erscheinungsbildes und zu strukturellen Überarbeitungen, die für Verzögerungen beim regelmäßigen Erscheinen und für Irritationen bei den Abonnenten sorgten. Die ZEP ist keine Zeitschrift, mit der ein Verlag einen Gewinn machen kann. Darin unterscheidet sich die ZEP mit Sicherheit nicht von anderen sozialwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. Jedoch: Sie hat nicht nur als eine spezielle pädagogische Zielgruppenzeitschrift 30 Jahre inhaltlich gut überstanden, sondern sie hat auch finanziell überlebt. Dies ist in jedem Fall ein Erfolg, der zweifelsohne auch durch die Arbeit des Verlags wie auch die finanzielle Förderung des Kirchlichen Entwicklungsdienst/ABP bedingt ist.

Fazit

Nach 30 Jahren ZEP ist festzustellen, dass sie nicht nur ein Überlebenskünstler im ökonomischen Sinne ist, sondern scheinbar auch einen festen Platz in der Publikationslandschaft der deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft gefunden hat, was sich z.B. an der Vielzahl von national und international renommierten Autoren zeigt. Ihr Problem ist

zweifelloso nach wie der Spagat zwischen Theorie und Praxis und das damit verbundene unklare Profil. Diese Spannung schadet jedoch nicht, bringt vielmehr akademische Vitalität, Innovation und provoziert. Jedoch: Auch wenn die Auflage seit Jahren konstant ist und die Abonnentenzahl nicht rückläufig, darf man nicht in Euphorie verfallen. Die ZEP ist nach wie vor ein Risikoprojekt – ökonomisch, publizistisch und wissenschaftlich. Sie ist jedoch auch eine Zeitschrift, die seit 30 Jahren zentral von ihren Autorinnen und Autoren getragen und weiterentwickelt wird sowie einem ständigen selbstkritischen Qualitätsmanagement unterliegt. Und dies alles macht sie heute wie vor 30 Jahren interessant.

Literatur

- Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheid, C. (Hg.) (2003):** Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Tübingen/Hamburg.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.) (1993):** Selbstorganisation und Chaos. Tübingen/Hamburg.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.) (2000):** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Seitz, K. (1997):** Nachdruck erwünscht. Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP. In: ZEP 20/1, S. 18 – 26.
- Treml, A. (1980):** Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie. In: A. K. Treml (Hg.): Entwicklungspädagogik. Frankfurt/M., S. 33 – 43 (Beiträge zur Entwicklungspädagogik, Bd. 1).
- Treml, A. (2004):** Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch 1979 – 1984. Ulm.

Ulrich Klemm, Jg. 1955, Dipl.-Päd., promovierte bei Alfred K. Treml zum Dr. phil, war 20 Jahre als Fachbereichsleiter in der Erwachsenenbildung tätig, trat 1987 in die Redaktion der ZEP ein, gründete 1991 den Verlag Klemm & Oelschläger, ist seit 1994 Lehrbeauftragter für Pädagogik an der Universität Augsburg, seit 2006 Honorarprofessor für Erwachsenenbildung und arbeitet derzeit als Unternehmensberater im Gesundheitswesen.

VIE VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Voneinander Lernen für eine menschliche Globalisierung

Lernort Partnerschaft

Die Erfahrungen des Evangelischen Entwicklungsdienstes haben gezeigt, dass Partnerschaften – insbesondere Begegnungen im Rahmen von Partnerschaften – durchaus eine gute Chance bieten, dass Menschen verschiedener Nationen, aus Ländern des Südens und aus Deutschland, voneinander, übereinander und über sich selbst lernen.

In der Regel geschieht das nicht ganz von alleine: Menschen, die sich begegnen, müssen die Bereitschaft mitbringen, sich als gleichwertige (Gesprächs-)Partner zu akzeptieren. Mit dieser Bereitschaft und einer gesunden Portion Neugier, auch einmal sich selbst und das eigene Lebensumfeld zu hinterfragen, sind schon zwei wichtige Schritte getan. Kann dann noch zugelassen werden, dass auf manche Fragen nicht immer gleich Antworten gefunden werden und Probleme nicht immer mal kurz aus der Welt geräumt werden müssen (und im übrigen auch nicht immer aus der Welt geräumt werden können), dann ist man meist schon mitten drin im Prozess des voneinander und miteinander Lernens. Durch den persönlichen internationalen Austausch werden global erscheinende Probleme, die zu komplex und unantastbar oder auch anonym wirken, auf eine überschaubare Ebene herunter gebrochen. Man kann gemeinsam nach Wegen suchen, soziale, wirtschaftliche und politische Strukturen gerechter zu gestalten, und hat Freunde gefunden.

Wirkungsfeld Partnerschaft

Wie ein Mitglied einer Partnerschaft aus Kamerun im Rahmen einer Veranstaltung auf dem 21. Deutschen Kirchentag in Köln feststellte, braucht Partnerschaft Verbindlichkeit. Sie wächst durch den Kontakt und den Austausch miteinander. Das setzt voraus, dass beide Seiten aneinander interessiert sind und an der Partnerschaft arbeiten.

Was getan werden kann und wie die praktischen Schritte aussehen, die eingeschlagen werden können, muss von den Partnerschaftsgruppen gemeinsam entschieden werden. Dabei macht es wenig Sinn, sich zu anspruchsvolle Ziele zu setzen. Kleinere Schritte können mitunter wirkungsvoller sein. Größere können folgen. Wichtig ist in erster Linie die Erkenntnis, dass die Beteiligten sich als handelnde Subjekte verstehen, die sich aktiv füreinander und für mehr Gerechtigkeit einsetzen und dass sie etwas bewegen können.

Eine Partnerschaftsgruppe eines Kirchenkreises, deren Partnerschaft zu einem Kirchenkreis in West-Papua seit knapp 20 Jahren besteht, berichtet von ihrem Engagement: „Der Kahlschlag des Waldes in Papua geht immer weiter. Wir haben abgeholzte Flächen gesehen und sind an Verladeplätzen vorbei gekommen. In Deutschland bezieht eine der fünf größten Parkettfirmen auch Holz aus West-Papua. Das haben wir uns zum Thema gemacht. Wir haben 40 Baumärkte angeschrieben, dass sie nur FSC-zertifiziertes Holz verkaufen sollen. Nur einer hat geantwortet. Deshalb sind wir persönlich an einzelne Baumärkte herantreten und haben um ein Gespräch gebeten. Bei einem großen Baumarkt in Bochum ist das nun offenbar auf fruchtbaren Boden gefallen.“ Dieses Beispiel zeigt, wie sich die Sichtweise der Menschen verändert und Engagement erwachsen kann.

Andere Partnerschaftsgruppen engagieren sich beispielsweise in der Erlassjahrkampagne, im Fairen Handel oder in der Kampagne für saubere Kleider. Dadurch, dass gesehen und persönlich erfahren werden konnte, wie Kaffee angebaut wird und was die Kaffeebauern vor Ort verdienen, unter welchen Bedingung Kleider hergestellt werden, oder was die Abholzung vor Ort für die Bevölkerung bedeutet, entwickelt sich eine andere Einstellung zur Produktion und zum Verkaufspreis von Waren und Produkten.

Voneinander Lernen im Rahmen von Partnerschaften fördert und fordert beide Seiten heraus. Beispiele wie das oben genannte entwickeln sich im Laufe des gegenseitigen Austausches, sie stehen nicht am Beginn einer Partnerschaft. Sie zeigen, dass Menschen in Partnerschaften einen wichtigen Beitrag zu einer menschlichen Globalisierung leisten können.

Zum Hintergrund

Der Evangelische Entwicklungsdienst fördert entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Deutschland. Begegnungs-



Quelle: <http://www.eed.de/de/de.col/de.col.c/de.sub.14/de.sub.bilder/index.html>; Begegnungsreisen

programme bzw. Reisen sind Teil dieses Förderbereichs. Ziel aller vom EED in Deutschland geförderten Maßnahmen ist es, dass ‚entwicklungspolitisches Lernen‘ stattfindet. Seit 1977 wurden ungefähr 3 000 Reisen von Nord nach Süd oder von Süd nach Nord (die so genannten Reverseprogramme) gefördert. Im Rahmen dieser Programme haben sich, unterstützt mit Kirchensteuergeldern, mehr als 15 000 Menschen auf Reisen begeben, mit der Bereitschaft, voneinander zu lernen, um globale Ungerechtigkeiten zu überwinden.

Gefördert werden durch den EED Begegnungsprogramme, wenn diese in die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, d.h. in ein entwicklungspolitisches Engagement in Deutschland eingebunden sind. Vorausgesetzt wird jedoch, dass die Reisenden und die gastgebenden ‚Bereisten‘ das Ziel der Begegnung klar vor Augen haben und sich dieses auch im Programm widerspiegelt. Das bedeutet, dass eine gemeinsame Reiseplanung im Vorfeld stattfindet und dass bei dieser Planung die Menschen beider Seiten und ihre jeweiligen Anliegen ernst genommen und respektiert werden. Jede Reise sollte also sorgfältig vorbereitet – und im Übrigen auch eingehend nachbereitet – werden. Dazu gehört, dass sowohl Reisende wie auch Gastgeber sich darüber bewusst sein sollten, ‚wo sie herkommen‘ und wie sie in ihr jeweiliges gesellschaftliches, kirchliches und politisches Umfeld eingebunden sind, aber auch wie diese Bereiche in dem Land aussehen, in das gereist werden soll bzw. von dem Gäste empfangen werden. Mögliche ökologische Aspekte sollten genauso wie die sozialen Auswirkungen auf die Menschen vor Ort am Anfang einer Reiseplanung Berücksichtigung finden.

Literaturhinweis: Voneinander Lernen. Eine Handreichung zur Gestaltung Ökumenischer Lernreisen, ‚EED-Scriptum 2. (Die Handreichung kann beim EED bestellt oder/und auf der EED-Homepage eingesehen werden: www.eed.de, Bildung + Förderung.)

Sigrun Landes-Brenner

UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – der Beitrag Europas

Internationale Konferenz im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft

„Erfolge bei der Umkehr nicht nachhaltiger Trends werden in hohem Maße von einer hochwertigen Bildung für nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen des Bildungssystems abhängen“, heißt es in der im Jahr 2006 erneuerten Strategie für nachhaltige Entwicklung der Europäischen Union. Diese Erkenntnis war Ausgangspunkt einer internationalen Konferenz zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft, die am 24. und 25. Mai 2007 in Berlin knapp 200 Experten aus Bildungspolitik, Verwaltung und Wissenschaft versammelte. Die Teilnehmenden erörterten den Beitrag Europas zur Weltdekade, die von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufen wurde.

Europa verfügt mit seinem hochwertigen Bildungssystem über gute Voraussetzungen für die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), so Carl Lindberg, Mitglied des hochrangigen Beirats der UNESCO für die UN-Dekade und einer der Hauptredner der Konferenz. Nicht zuletzt angesichts der dramatischen Herausforderungen des Klimawandels, so Lindberg weiter, steht Europa aber auch in einer besonderen Verantwortung, das Leitbild einer ökologisch, ökonomisch und sozial zukunftsgerechten Entwicklung in alles Lehren und Lernen zu integrieren. Akpezi Ogbuigwe, Leiterin der Abteilung Umweltbildung bei der Umweltorganisation der Vereinten Nationen UNEP, und Janos Bogardi, Direktor des Instituts für Umwelt und menschliche Sicherheit der United Nations University, bekräftigten in ihren Beiträgen die zentrale Rolle der Bildung für die Änderung unseres nicht-nachhaltigen

Lebensstiles. Als Vertreter der Veranstalter sprachen Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin; Andreas Storm, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung; Ulla Burchardt, Vorsitzende des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages und Mitglied im Nationalkomitee für die UN-Dekade; Verena Metze-Mangold, Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission.

In sechs parallelen Workshops erörterten die Teilnehmenden Handlungsbedarf und Prioritäten in den folgenden Bereichen: Nachhaltige Entwicklung als



Podiumsdiskussion auf der Internationalen Konferenz zur UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“;
Foto: Alexander Leicht

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

normative Orientierung; BNE in den EU-Bildungsprogrammen; Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung und der Bologna-Prozess; nationale und regionale Netzwerke für BNE; internationale Zusammenarbeit zu BNE; Forschung zu BNE. Die Workshops vermerkten positiv die Fülle von Aktivitäten in den EU-Mitgliedstaaten und darüber hinaus, forderten aber auch eine deutlich erhöhte Sichtbarkeit und Priorisierung der BNE auf EU-Ebene sowie eine stärkere Integration der Bildungskomponente in die Nachhaltigkeitsaktivitäten der EU. Die Teilnehmenden der Abschlusspodiumsdiskussion, darunter Vertreter der UNESCO, der EU-Kommission sowie die Parlamentarische Staatssekretärin im Bundesumweltministerium Astrid Klug, griffen die Ergebnisse der Workshops auf und unterstrichen, dass es sich bei BNE um eine prioritäre Aufgabe auf europäischer und globaler Ebene handelt. Die Diskussion wurde moderiert vom Vorsitzenden des deutschen Nationalkomitees für die Dekade, Gerhard de Haan. Eine Publikation mit den einzelnen Ergebnissen der Tagung wird im September 2007 erscheinen.

Info: leicht@esd.unesco.de

Alexander Leicht, Deutsche UNESCO-Kommission

Die Welt „vor Ort“ begreifen! Bildungsangebote zu den Themen Globalisierung und Migration/Integration

Die außerschulische politische (Jugend-) Bildung beschäftigt sich seit mehreren Jahren mit der Frage, wie das komplexe Phänomen Globalisierung sinnvoll und nachhaltig mit jungen Menschen bearbeitet werden kann. Die Akademie des C.-Pirckheimer-Hauses Nürnberg in Kooperation mit der Jesuitenmission nähert sich dem Themenbereich aus mehreren Richtungen:

Freiwilligendienste/internationale Bildungsprogramme

Die Jesuitenmission setzt sich seit vielen Jahren für Freiheit, Menschenrechte, Demokratie und weltweite Solidarität ein und fördert rund 600 Hilfsprojekte in mehr als 50 Ländern. Im Jahr 2003 wurde die Jugendinitiative „werkstatt-weltweit“ der Jesuitenmission gegründet, welche Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Plattform bietet um Globales Lernen in vielfältiger Weise zu erfahren. Dies geschieht beispielsweise über Freiwilligendienste im Ausland, Studienreisen, Seminare und so genannte Mitmach-Projekte (z. B. kleinere Spendenprojekte), die von Jugendlichen selbst entwickelt und getragen werden. So ermöglicht die Institution jungen Erwachsenen, für eine bestimmte Zeit im Rahmen eines Freiwilligeneinsatzes – in einem der vielen internationalen sozialen Projekte der Jesuiten – mitzuwirken. Die Freiwilligen werden zuvor in drei intensiven Seminaren auf ihren Einsatz vorbereitet. Zentrale Themen hierbei sind u. a.: Kultur/Akkulturation, Armut und Gerechtigkeit. Nach dem Auslandseinsatz wirken die vielen Erfahrungen weiter: Die jungen Freiwilligen kehren in ihre individuellen Lebenskontexte zurück und tragen dort

als Multiplikatoren ihre Erlebnisse und ihr Engagement für Gerechtigkeit und Solidarität weiter.

Ein ähnlicher Effekt wird durch die sogenannten Exposure-Studienreisen erzielt. Hier werden jedes Jahr junge Erwachsene angesprochen, die ihre Ferien für etwa drei Wochen im August nicht touristischen Attraktionen, sondern den Hintergründen eines Landes, wirklicher Begegnung und sozialen Projekten widmen möchten. Reiseziele waren bisher Indien und Venezuela – geplant ist in diesem Jahr eine Reise nach China und eine weitere nach Ägypten. Die Erfolge und Erfahrungen, die aus diesen Reisen resultieren, bestätigen unsere These, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Subthemen der ‚Globalisierung‘ Wissen schafft und somit wichtige Impulse zu Reflexion und Handeln gegeben werden.

Workshopreihe zum Themenbereich Erfahrungs-Werkstatt Globalisierung

Das neue Seminarprogramm der „werkstatt-weltweit“ möchte durch ein- und mehrtägige Veranstaltungsangebote Transparenz in der Komplexität des Themas Globalisierung schaffen und somit zu einem tieferen Verständnis sowie zur aktiven Meinungsbildung beitragen. Maxime ist, Jugendliche und Erwachsene durch Wissen zu befähigen, die Welt im Allgemeinen und ihre Umwelt im Speziellen mitzugestalten. Zentral ist die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen, Vor- und Nachteilen der Globalisierung am Beispiel konkreter Länder oder Projekte. Das Themenspektrum reicht hier von „Armut und Gerechtigkeit“ bis zu „fairer Handel“.

Seminare der politischen Bildung zum Thema „Migration/Integration“

Auch die genuine politische Bildungsarbeit der Akademie des C.-Pirckheimer-Hauses widmet sich seit einigen Jahren dem Themenkomplex Globalisierung. Ansatz ist hier die Auseinandersetzung mit dem Bereich „Migration/Integration“. Das Projekt „zusammen ► leben ► lernen ●“ – politische Jugendbildung für Vielfalt und Demokratie – möchte durch sein umfassendes Seminarangebot dazu beitragen, dass Einwanderung als Fakt anerkannt und als Chance genutzt wird. Die Frage, wie ein demokratisches wie konstruktives Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft gestaltet werden kann, muss von Einheimischen und MigrantInnen gleichermaßen diskutiert und ausgehandelt werden. Diese Aspekte bilden den wesentlichen Schwerpunkt aller Seminarangebote. Zentrale Themen des Programms sind weiterhin, neben Migration/Integration, auch Kultur/interkulturelle Kompetenz, Diversity Management, Diskriminierung und ethische Vorurteile. Ein Art Basis-Seminar stellt z. B. die Veranstaltung „Let’s move – ein Seminar zur Alltäglichkeit von Migration“ dar, in der es um eine erweiterte Reflexion von Erfahrungen bei Migrationsprozessen geht.

Mit diesen Bildungsangeboten sollen junge Menschen dazu befähigt werden, ihr enormes Potential zur Mitgestaltung an dieser Gesellschaft nutzen zu können.

Info: www.cph-nuernberg.de, www.jesuitenmission.org,
www.werkstatt-weltweit.org, www.projekt-integration.de

Carolin Auner

Voegen, Hermann (Hg.) (2006): Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichen Engagement. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, ISBN 3-7639-3339-5, 34,90 €

Die Forderungen nach und auch die Formen von Bürger-schaftlichem Engagement nehmen in den letzten Jahren stetig zu. Auf diesen Trend hat auch das vom BMBF geförderte Projekt „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“ reagiert. Im Rahmen dieses Projektes entstand eine umfangreiche Publikation, die eine Brücke zwischen bürgerschaftlichem Engagement auf der einen Seite und Erwachsenenbildung auf der anderen Seite schlägt. Dahinter steht – so Voegen in seiner Einleitung – die Vorstellung, dass Erwachsene nicht mehr allein durch institutionalisierte Qualifizierungsangebote lernen. Stattdessen gewinnen verschiedene biographisch orientierte Lernformen an Bedeutung. Dies liege mitunter daran, dass sich neben Staat und Wirtschaft ein „ständig wachsender Dritter Sektor“ (11) entwickelt, der sich mit gesellschaftlichen Themen beschäftigt und im Bürgerengagement seine Entsprechung findet. Hier entstehen neue Lernfelder, in denen es vor allem um kontextabhängige, situierte Lernformen geht.

Nach einem ersten Teil, der Theorieansätze zwischen Erwachsenenbildung und Bürgerengagement vorstellt, werden in einem zweiten Teil folgende vier Themenfelder behandelt: (1) Vereinbarkeit zwischen Kindererziehung und Beruf, (2) Partnerschaften zwischen Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft, (3) das Miteinander der Generationen und (4) der Bevölkerungsrückgang – zivilgesellschaftliche Antworten.

Das erste Themenfeld hat aufgrund des strukturellen Wandels von Arbeit und Familie eine besondere Bedeutung. Felicitas von Küchler beschreibt in ihrem Beitrag zu diesem Themenfeld die verschiedenen Funktionen der Erwachsenenbildung. Sie unterscheidet zwischen der seismographischen Funktion, der Vermittlungsfunktion sowie der Übersetzungsfunktion von Erwachsenenbildung.

Im zweiten Themenfeld geht es um Migration im Kontext einer Bürgergesellschaft. Sieglinde Naumann stellt in ihrem Beitrag zwei Praxisfelder heraus – Integrative Bildungsarbeit und Bildungsarbeit mit älteren Migrantinnen und Migranten. Sie verknüpft Formen reflexiven Lernens mit Forschungskonzepten wie der Dokumentarischen Methode nach Karl Mannheim, um selbstreflexive Lernprozesse innerhalb der Praxisfelder zu initiieren und zu begleiten. Dieser Beitrag beinhaltet viele methodische Anregung, die für weitere Themenbereiche übertragen werden könnten.

Im dritten Themenabschnitt steht das Miteinander der Generationen im Mittelpunkt. Annette Mörchen und Elisabeth Bubolz-Lutz stellen im Kontext der Projekte „Pflegepartner werden“ und „Hospizarbeit im Spannungsfeld von Alt und Jung“, Lernprojektierung als „ein didaktisches Verfahren zur (Weiter-) Entwicklung von Bürgerkompetenz“ (208) vor. Lehren und Lernen werden hier durch Projektarbeit verknüpft und die entstehenden Lernprozesse werden durch Erwachsenenbildner professionell begleitet. Volker Amrhein

stellt im gleichen Thementeil die vielfältige Projektlandschaft von generationsübergreifenden Projekten sowie deren Entstehungsbedingungen vor. Dies ermöglicht dem Leser einen guten Überblick über deutsche und europäische Projektideen.

Im vierten und letzten Themenabschnitt „Bevölkerungsrückgang – zivilgesellschaftliche Antworten“ wird die Frage behandelt, wie Erwachsenenbildung mit erwarteten Schrumpfungsprozessen umgehen kann. Eva-Maria Bosch sieht gerade darin auch Wachstumspotentiale für die Erwachsenenbildung, indem sie verschiedene Zielgruppen, wie Ältere Menschen, Junge Erwachsene und Migrantinnen und Migranten fokussiert.

Im abschließenden Ausblick betonen Mörchen und Bubolz-Lutz die – in allen Themenfeldern deutlich gewordene – Veränderung des Rollenverständnisses in der Erwachsenenbildung. Nicht nur das Rollenverständnis der in der Erwachsenenbildung Tätigen, sondern auch das Profil der Erwachsenenbildungsinstitutionen könnte sich durch die Übernahme einer Mittlerposition zwischen Bildung und Freiwilligenarbeit verändern.

Die Publikation bietet einen umfangreichen und vielfältigen Einblick in Projekte, Konzepte und Lernarrangements, die viele theoretische und methodische Anregungen für die Praxis der Erwachsenenbildung geben kann. Das Verhältnis von Engagement und Bildung wird in den Texten kaum thematisiert, allerdings geht es in der Regel auch stärker darum, Freiwilligeninitiativen durch Lernberatung zu begleiten, als zu versuchen, aus Bildungsprozessen Engagement abzuleiten, was eine kritischen Reflektion erfordern würde. „Brückenschläge“ macht in jedem Fall seinem Titel alle Ehre, da es detailliert die Verknüpfung der Diskursstränge in Erwachsenenbildung in bürgerschaftlichem Engagement aufzeigt, so einen aktuellen Einblick ermöglicht und damit auf vielfältige Weise Anschlussmöglichkeiten bietet.

Julia Franz

Weltladen-Dachverband (Hg.): Schul-Weltladen. Mainz 2006, 95 S., EUR 25,00 (Komplett; Loseblattsammlung), EUR 15,00 (nur Schülerheft; Spiralbindung). Bezug: Weltladen-Dachverband, Karmeliterplatz 4, 55116 Mainz, 06131/68907-84, j.goebel@weltladen.de

Mit dem Betreiben von Weltläden in Schulen kann der Faire Handel als Ort für Globales Lernen fächerübergreifend in den Schulalltag integriert werden. Mit dem Material sollen konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Jugendliche in Schulen einen Weltladen als Schülerfirma initiieren und organisieren können.

Das Material hat zwei Teile – „Eine Handreichung für Weltläden und SchülerInnen“ und „Eine Handreichung für Schüler und Schülerinnen“ (Schülerpaket), die auch unabhängig voneinander bestellt werden können.

Der erste Teil enthält vertiefende Hintergrundinformationen für Weltladenmitarbeiter/innen, um orientierend in die Zusammenarbeit von Weltläden und Schulen einzuführen. Dabei wird das Konzept Globalen Lernens und die Idee

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

des Schülerfirmen im Kontext nachhaltiger Ökonomie thematisiert. Darüber hinaus wird über Besonderheiten von Schul-Weltläden, Ebenen der Kooperation und Kontaktmöglichkeiten in die Schule informiert.

Das Schülerpaket enthält Tipps, Anregungen und Erklärungen, wie ein Schul-Weltladen funktionieren kann. Neben grundsätzlichen Informationen über Fairen Handel und Weltläden, gibt es Hinweise für Ideen und Ausstattungen von Schul-Weltläden. Darüber hinaus werden verschiedene Schritte und Stolpersteine inklusive der Finanz- und Rechtsfragen thematisiert. In einem Glossar wird über zentrale Begriffe zum Thema informiert, ein Literatur- und Adressenverzeichnis ermöglicht vertiefende Orientierungen. In einem Anhang werden verschiedene Materialien bereit gestellt, die für die Einrichtung eines Schüler-Weltladens notwendig sind (z.B. Elternbrief und Einverständniserklärung der Eltern, Mustersatzung Schul-Weltladen oder Formulare für die Buchhaltung).

Die Handreichung füllt eine Lücke in der Kooperation von Weltläden und Schule. Ob damit das Globale Lernen in Schulen stärker verankert werden kann, muss sich in der Praxis zeigen.

Gregor Lang-Wojtasik

Prasad, Reddy: From Victims to Change Agents. Learning from the South – Towards Effective Intercultural Development in the North. IKO-Verlag, Frankfurt 2006, ISBN 3-88939-820-0, 16,90 €

Diese Publikation ist in der Buchreihe „Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung“ erschienen, in deren Fokus eine kritische Reflexion eurozentristisch beschränkter Vorstellungen und der davon beeinflussten Praktiken steht. Diesen Blick richtet Prasad Reddy auf Bildungs- und Trainingsinitiativen der Entwicklungszusammenarbeit in Ländern des Nordens. Indem er – auch Bezug nehmend auf seine eigenen Forschungsarbeiten – Zusammenhänge transformativer Lern- und Trainingsprozesse im Süd-Nord-Verhältnis aufzeigt, stellt er die Notwendigkeit eines zweifachen Paradigmenwechsels heraus: Zum einen gelte es, Akteure im Süden nicht mehr als ‚Opfer‘, sondern als ‚Change Agents‘ wahrzunehmen. Zum anderen müssten Akteure und Institutionen im Norden sich nicht mehr nur als ‚Experten‘, sondern auch als ‚Lernende‘ sehen, die von und durch Graswurzelinitiativen im Süden für ihre eigene Arbeit profitieren.

Im ersten Kapitel werden die Hintergründe und Motive der Konstruktion und Destruktion von Bildern des Südens thematisiert. Dabei wird anhand der beiden Aspekte „control over financial/material resources“ und „control over knowledge/intellectual resources“ beschrieben, an welchen Stellen diese Bilder im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit wie zum Tragen kommen. Daran anschließend wird Bezug nehmend auf verschiedene Grundannahmen über beispielsweise Ursachen von Problemen und Konflikten in interkulturellen entwicklungspädagogischen Kontexten, Ziele, Inhalte und Methoden von entwicklungspädagogik oder die Einschätzung von Veränderungsnotwendigkeiten aufgezeigt, zwischen wel-

chen Polen sich dieser Paradigmenwechsel vollziehen müsste, welche Hindernisse dem entgegen stehen und wie dieser Paradigmenwechsel in die Praxis umgesetzt werden könnte.

Als Konsequenz aus den Überlegungen im ersten Kapitel skizziert Prasad Reddy im zweiten Kapitel, in welchen Schritten ein Lernprozess, in dem Akteure im Norden von Akteuren im Süden lernen, erfolgen kann, und zeigt auf, welche langfristigen Effekte von einem solchen Prozess zu erwarten sind.

Die wichtigsten Erkenntnisse werden am Ende unter der Perspektive der veränderten Rollen der Akteure im Süden und Norden noch einmal zusammengefasst. Zudem findet sich im Anhang eine Checkliste, anhand derer Organisationen überprüfen können, inwiefern Aspekte des ‚Lernens vom Süden‘ in der eigenen pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden.

Die Lektüre dieses Buches ermöglicht vor allem für Leserinnen und Leser, die sich im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit engagieren, einen anregenden Perspektivwechsel, von dem aus die eigene Arbeit – ganz im Sinne der Intention der Buchreihe – kritisch reflektiert werden kann.

Claudia Bergmüller

Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume des Landes Schleswig Holstein/Diakonie-Diakonisches Werk Schleswig-Holstein (Hg.): Nord-Süd-Schulpartnerschaft – wie geht das? Eine Orientierungshilfe. Kiel 2006; kostenlose Bestellung: frauke.hitzing@mlur.landsh.de.

Mit der Broschüre werden neun Bausteine zur Gestaltung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften angeboten, die über eine bloße Patenschaft hinausgehen sollen. Angestrebt werden Begegnungen „auf gleicher Augenhöhe“ (S. 7) und die Ermöglichung globaler Lernprozesse.

Die Bausteine beschäftigen sich mit den Themen „Start, Partnersuche und Kontaktvermittlung“, „Partnerschaftsvereinbarung“, „Formale Verankerung in der hiesigen Schule“, „Integration in Unterrichtsgestaltung und Schulalltag/Schulöffentlichkeit“, „Kommunikation und Kontaktpflege“, „Finanzierung“ sowie „Öffentlichkeitsarbeit“. Der Text thematisiert v. a. Aktivitäten, die für Initiatoren von Partnerschaften im Norden relevant sind. Gleiches gilt für die Fotos, die in der Mehrzahl Reisebegegnungen von Menschen aus dem Norden mit Menschen im Süden dokumentieren. Unklar bleibt weitgehend, ob auch der umgekehrte Reiseweg im Rahmen der Nord-Süd-Partnerschaften denkbar ist. Vielmehr werden negative Erfahrungen im Rahmen von Patenschaftsvorhaben v. a. im Kontext karitativer Finanzierungsvorhaben generalisierend problematisiert. Wünschenswert wäre ein Baustein gewesen, der die Perspektive der Südpartner explizit aufgreift und kritisch diskutiert.

Die Broschüre ist für Lehrende aus dem Norden hilfreich, die auf der Suche nach orientierenden Hinweisen für die Gestaltung von Nord-Süd-Partnerschaften sind.

Gregor Lang-Wojtasik

Veranstaltungen

(red.) Eröffnung der interkulturellen Woche: Im Rahmen der Veranstaltungen zur Jubiläumsfeier ihres 60-jährigen Bestehens lädt die Evangelische Akademie Thüringen am 22. September 2007 zum Auftakt einer interkulturellen Woche ein. Ziel ist es, sich mit der Lebenswirklichkeit und den Herausforderungen von Integration zu beschäftigen. Infos: www.ev-akademie-thueringen.de.

(red.) Tagung „Globales Lernen“: Am 8. und 9. Oktober 2007 veranstaltet die Universität Erlangen-Nürnberg in Kooperation mit VENRO und InWent an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Nürnberg eine Tagung zu Forschungs- und Praxisfragen des Globalen Lernens. Infos: Julia.Franz@ewf.uni-erlangen.de.

(red.) „Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Migration und Integration“: Diese internationale Konferenz findet am 15. und 16. November 2006 in Bonn statt. Angestrebt ist ein Austausch über den Zusammenhang zwischen Migration, Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit auf der Grundlage der Erfahrungen in verschiedenen Bildungseinrichtungen. Infos: www.migrationandintegration.de.

(red.) Tagung zum Thema „Mikrokredite: Ein Menschenrecht!“: Von 23. bis 25. November 2007 können Teilnehmende in Lutherstadt-Wittenberg in der Evangelischen Akademie mehr über das seit 25 Jahren erfolgreich eingesetzte Entwicklungsinstrument der Mikrokredite erfahren. Unter anderem werden die möglichen Chancen des Mikrokreditsystems für die Partnerschaftsarbeit und für Eine-Welt-Gruppen thematisiert. Infos: www.ev-akademie-wittenberg.de.

Medien

(red.) Pilotprojekt „Kommunale Dreieckspartnerschaften“: Im Rahmen dieses Pilotprojektes führte die Servicestelle Kommunen in der Einen Welt am 27. April in Bonn einen Workshop durch. Die zentralen Inhalte und Diskussionsergebnisse des Workshops sind nun in einem Materialband erschienen. Kostenloser Bezug: info@service-eine-welt.de

(red.) Neues Internet-Portal zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Im Rahmen der deutschen Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet das Portal als zentrale deutsche Einstiegsseite einen Überblick über Themen, Materialien und Akteure. Damit wird die Akteurslandschaft für BNE-Interessierte transparenter gemacht und die Zugänglichkeit für BNE-Angebote vereinfacht. Info: www.dekade.org.

(red.) Vier Broschüren der GTZ: Serie „Nachhaltigkeit hat viele Gesichter“: In diesen vier Broschüren wird jeweils auf ein spezielles Thema im Kontext des internationalen Naturschutzes und der nachhaltigen Entwicklung anhand eines konkreten Projektbeispiels eingegangen. Sie bieten Lehrkräf-

ten Anschauungsmaterialien, zu Themen wie Jagdtourismus in Benin oder Schutzgebietsmanagement in Panama. Info: www.gtz.de.

(red.) Dokumentationsbroschüre zum EURED-Kurs 2004 – 2006: Vor kurzem veröffentlichte das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik eine Broschüre zu den erfolgreichen EURED-Kursen von 2004 bis 2006. Die Broschüre kann für 5 € unter der folgenden Adresse bestellt werden. Email: daniela.rippitsch@uni-klu.ac.at.

(red.) Misereor Lehrerforum – Nr. 64/April. 2007: Im Brennpunkt dieser Ausgabe steht das Thema „Beteiligung ist Entwicklung“. Die Beteiligung der Zivilgesellschaft sowie die damit verbundenen Probleme werden kritisch reflektiert und mit Praxisbeispielen illustriert. Infos: www.misereor.de.

(red.) Misereor aktuell – Nr. 2/2007: Im neuen Aktuell-Heft des Hilfswerkes der katholischen Kirche wird schwerpunktmäßig auf die aktuellen Hilfsprojekte und Aktionen von Misereor hingewiesen, so wie in Burundi und Brasilien. Info: <http://www.misereor.de/>.

Sonstiges

(red.) Das ELAN-Mobil unterwegs in Rheinland-Pfalz: Gefüllt mit Spielen, Programmen, Materialien und einer Ausstellung ist dieser Pkw-Anhänger, genannt ELAN-Mobil, ideal geeignet um Aktionstage für Jugendliche ab 14 Jahren zum Thema Globalen Lernen zu organisieren. Auch für entwicklungspolitische Bildungsarbeit in anderen Altersgruppen kann das ELAN-Mobil gebucht werden. Infos: www.elan-rlp.de.

(red.) Projekt Politische Bildung Bayern: Unter www.politische-bildung-bayern.net entsteht das Online-Portal zur Vernetzung der Politischen Bildung in Bayern, welches auf einer Bestandserhebung zur Situation basiert. Die endgültige Dokumentation und Auswertung der empirischen Erhebung wird in Kürze veröffentlicht. Das Projekt wird als Kooperation zwischen der Universität Augsburg und der Bayerischen Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit weiterlaufen.

(red.) Das kostenlose Magazin „EinBlick“: Das Zentrum für Partnerschaft, Entwicklung und Mission der Evangelischen Kirche in Bayern veröffentlicht alle zwei Monate das Magazin „EinBlick“. Es beinhaltet u.a. Geschichten über Mitarbeiter von Mission EineWelt und Menschen aus Übersee, Veranstaltungshinweise und Buchtipps. Infos: www.mission-einewelt.de.

(red.) ZOOM - Kleine Klimaschützer unterwegs 2007: Bis November 2007 sind Kinder in ganz Europa eingeladen, sich an einer Aktionswoche zum Klimawandel zu beteiligen. Während der Aktionswoche bringt jeder umweltfreundlich zurückgelegte Weg, zu Fuß, mit dem Rad oder der Bahn, „Grüne Meilen“. Die Gesamtmeilenzahl wird das Klimabündnis als Beitrag von Kindern zum globalen Klimaschutz auf der nächsten UN-Klimakonferenz präsentieren. Ziel der Kampagne ist es, Kinder dazu zu befähigen, ihre Alltagswege selbständig und umweltschonend zurückzulegen. Infos: www.kinder-meilen.de.