

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'10

Interkulturalität und Schule

- Interkulturalität und Kompetenz in pädagogischen Institutionen
- Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte
- Gesundheitsförderung im interkulturellen Schulsetting
- Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder
- Begabung, Kultur und Schule



In diesem Heft geht es um die soziale Dimension der Globalisierung und die damit verbundenen Lernherausforderungen sowie um Fragen von Interkulturalität, die Beziehung zu sich selbst und zu anderen. Im Fokus steht dabei v.a. der Lernbereich Schule.

Kerstin Göbel stellt Konzepte der Akkulturationsforschung und Konzepte interkultureller Kompetenz vor und analysiert deren Passung auf den schulischen Kontext. Danach diskutiert sie die Notwendigkeit eines schulischen Konzepts zum interkulturellen Handeln.

Rainer Uphues widmet sich der Frage, welche Einflüsse interkulturelle Kontakte auf die Einstellung Jugendlicher zu globalen Zusammenhängen haben. Er stellt Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung zum Thema dar und analysiert die in dieser Untersuchung deutlich werdenden differenzierten Einstellungen von Jugendlichen. Aus seiner Untersu-

chung ergeben sich Hinweise und didaktisch-methodische Implikationen für eine bewusste Gestaltung interkultureller Kontakte.

Christina Krause und Claude-Hélène Mayer gehen in ihrem Beitrag dem Zusammenspiel von interkulturellem Lernen und Gesundheitserziehung nach. Sie berichten über ihre Erfahrungen in dem Praxisprojekt „Ich und Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung“. Die Autorinnen machen deutlich, welche Rolle die Gesundheitsförderung als Beitrag zu einer globalen Gerechtigkeit spielen kann und plädieren für eine vermehrte Beachtung dieses Ansatzes.

Während sich diese Beiträge um Fragen von Interkulturalität im Kontext des Globalen Lernens drehen, wird im Beitrag von Susanne Timm das Thema aus einer historischen und eher vergleichenden Perspektive am Beispiel der „Solidaritätsarbeit“ der DDR mit Namibia und Mosambik aufgegriffen. Mit ihrer Analyse der Dokumente aus dem Partei-

und Staatsapparat der DDR kann sie nicht nur Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit der DDR rekonstruieren, sondern darüber hinaus auch die Schwierigkeiten in der Konzeptionierung interkultureller pädagogischer Situationen der DDR nachzeichnen.

Im Kontext von Migration wird die Aufmerksamkeit häufig auf die zu schlechten Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund gerichtet. Margit Stamm beleuchtet in ihrem Artikel den hingegen häufig übersehenen Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft, Leistungsexzellenz und Hochbegabung. Sie fordert einen Perspektivewandel im Verständnis der Interaktion von Begabung, Kultur und Schule.

*Eine erkenntnisreiche Lektüre wünschen
Claudia Bergmüller, Annette Scheunpflug
und Sarah Lange*

Nürnberg, im Februar 2010

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Klaus-Jürgen Tillmann, Susanne Timm

Technische Redaktion:

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

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

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

Titelbild: © Jose Manuel Gelpi, www.fotolia.com

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

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'10

- | | | |
|---------|----|---|
| Themen | 4 | Kerstin Göbel
Interkulturalität und Kompetenz in pädagogischen Institutionen |
| | 7 | Rainer Uphues
Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte |
| | 12 | Christina Krause/Claude-Hélène Mayer
Gesundheitsförderung im interkulturellen Schulsetting |
| | 18 | Susanne Timm
Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder 1979-1990 – ein interkulturelles Ausnahmeprojekt in der DDR |
| | 25 | Margit Stamm
Begabung, Kultur und Schule |
| Porträt | 34 | Globales Lernen in Bayern |
| VENRO | 36 | Neue Partei an der Spitze des BMZ/Agenda Inlandsarbeit 2010/
UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung |
| VIE | 37 | Migration und Medien/Deutschtürkische Lebenswelten/
Global – lokal – egal?/Mobilität, Migration und Schule |
| | 40 | Rezensionen |
| | 46 | Informationen |

Kerstin Göbel

Interkulturalität und Kompetenz in pädagogischen Institutionen

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird zunächst der Bedeutung von Akkulturation für den schulischen Kontext nachgegangen. Danach werden Konzepte interkultureller Kompetenz vorgestellt und – bezogen auf den Schulkontext – die Notwendigkeit eines Konzepts interkultureller Kompetenz von Organisationen diskutiert.

Abstract:

This article outlines the importance of acculturation for the pedagogical context of schools and presents concepts of intercultural competence. Relating to school development special impact lies on discussing the necessity of a concept of intercultural competence of organizations with regard to schools.

Die innerhalb unserer Gesellschaft existierende kulturelle Heterogenität bildet sich in der Schule in besonderem Maße ab. Bildungseinrichtungen sind wichtige Agenten der Integration von Migranten in unsere Gesellschaft, und die Enkulturation von Migranten in unsere Kultur findet nicht zuletzt in der Schule statt. Als Folge der Migration stellt dies für unser Bildungssystem eine Herausforderung dar, der sich Schulleitung und Lehrpersonen stellen müssen, wenn sie innerhalb ihrer Schule und ihres Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft, d.h. mit unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen sowie heterogenen familiären Bildungserfahrungen, umgehen müssen.

Akkulturation und Schule

Akkulturation als Ergebnis eines wechselseitigen Prozesses gesellschaftlicher und individueller Begegnungserfahrungen zwischen Personen und Gruppen verschiedener kultureller Herkunft bedeutet für den Kontext Schule, dass sich nicht nur die Migranteninnen und Migranten durch den Kulturkontakt verändern, sondern auch die Mitglieder der Residenzkultur Anpassungsprozessen unterworfen sind (Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 213). Dabei spielen die sozialen Machtverhältnisse jedoch eine bedeutsame Rolle. Für Mitglieder von minoritären Gruppen, also auch für Migranten, ist ihre kulturelle Identität stärker erfahrbar, weil ihnen diese im Kontakt zur Majorität – den Mitgliedern der Residenzgesellschaft – immer wie-

der zugeschrieben wird. Mitglieder der Minorität nehmen daher die Kulturkontaktsituation eher als Gruppenphänomen wahr. Demgegenüber ist Mitgliedern der dominanten Gruppe ihre kulturelle Identität weniger erfahrbar, sie können den Kontakt zu Personen der Minorität eher im Sinne individueller Erfahrung verarbeiten (Sagiv/Schwartz 1995, S. 445ff.). Wenn es zu Konflikten kommt, werden soziale Kategorisierungen bedeutsam. Diese können die eigene Gruppe aufwerten, was in der Folge zumeist mit der Abwertung der anderen Gruppe einhergeht. Bleibt eine Gruppe dauerhaft abgewertet, so können weitere Konflikte provoziert werden und in eine Eskalation münden (Tajfel/Forgas 1981, S. 137). Soziale Kategorisierungen, die einzelne Gruppen abwerten, sollten in der Schule dringend vermieden werden.

Die Ergebnisse internationaler Akkulturationsstudien weisen darauf hin, dass die psychischen und soziokulturellen Anpassungsprozesse, die jugendliche Migranten in einer neuen Gesellschaft zu leisten haben, entscheidend vom Umfeld moderiert werden. Eine international vergleichende Untersuchung belegt, dass durch wahrgenommene Diskriminierung die psychische und soziokulturelle Anpassung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr stark beeinträchtigt wird (Berry u.a. 2006, S. 327ff.). Um die schulische Eingliederung von Lernenden mit Migrationshintergrund zu fördern, wird es für wichtig befunden, ihnen die Aufrechterhaltung ihrer ethnischen Identität zu ermöglichen und die Diskriminierung von Migrantengruppen zu vermeiden (Vedder u.a. 2006, S. 157).

Kulturelle Deutungen

Vor dem Hintergrund der Annahme sozialer Kategorisierungsprozesse im Kulturkontakt und der damit einhergehenden möglichen Diskriminierung in Schulen und Bildungseinrichtungen muss man sich fragen, ob es sinnvoll ist, das Konzept Kultur innerhalb des pädagogischen Handelns in kulturell heterogenen Handlungsfeldern zu berücksichtigen. Hierüber besteht innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion keine Einigkeit (Herzog/Markova 2007, S. 269). Dient die Berücksichtigung von Kultur nur der weiteren Kulturalisierung und leistet sie damit der Diskriminierung und sozialen Kategorisierung Vorschub oder besteht in der Berücksichtigung kultureller Unterschiede die Chance für ein Verständnis der Problemlagen in kulturell heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern?

Was ist eigentlich Kultur? Dieser Frage gingen Kroeber und Kluckhohn im Jahr 1952 nach und verglichen 150 Kulturdefinitionen, um diese in einer integrativen Definition zu beschreiben:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die durch Symbole erworben und vermittelt werden und die spezifische Leistung einer menschlichen Gruppe begründen, einschließlich ihrer Verkörperung in Kulturprodukten. Der Wesensgehalt der Kultur besteht aus tradierten (historisch gewachsenen und selektierten) Ideen und damit verbundenen Wertvorstellungen. Kulturelle Systeme können einerseits als Ergebnisse von Handlungen und andererseits als Bedingungs-elemente von Handlungen betrachtet werden.“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 181).

Kulturelle Vorstellungen sind demnach für die Mitglieder einer Kulturgruppe nur zum Teil bewusst, andererseits aber so selbstverständlich, dass sie keiner besonderen Erklärung oder Begründung mehr bedürfen. Die tradierten Konzeptionen, die sich in Einstellungen und Wissen über das Leben widerspiegeln, bilden die Grundlage für die Kommunikation ihrer Mitglieder (Geertz 1973, S. 89). Kultur im Sinne der Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird jedoch nicht nur von außen zugeschrieben, sondern auch von innen, also seitens der Mitglieder einer kulturellen Gruppe konstruiert. Die kulturelle Identität ist die subjektive Identifikation mit der vorgestellten Kultur (Grabowski 1994). Sie entsteht als Resultat von Selbst- und Fremdzuschreibungen – also durch soziale Interaktion (Barth 1981).

Die Institution Schule repräsentiert die Residenzkultur stärker als die Kultur der Immigranten. Für Immigranten bedeutet dies, dass sie mit der Diskrepanz zwischen den kulturellen Wertvorstellungen und Anforderungen zu Hause und denen der Residenzkultur in der Schule umgehen müssen (Vedder/Horenczyk 2006, S. 420ff.). In Studien zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden verschiedener kultureller Herkunft wurde deutlich, dass kulturelle Unterschiede jedoch nicht immer unmittelbar wahrnehmbar sind. Manche, auch verhaltensrelevante Unterschiede werden erst dann offenbar, wenn es zu Missverständnissen kommt (Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 217ff.). Durch Missverständnisse können implizite kulturgebundene Vorstellungen deutlich werden, die das eigene Verhalten und die Vorstellungen über den jeweils kulturell anderen regulieren (Thomas 2003, S. 145), aber der Reflexion von Lernenden und Lehrenden sonst nur eingeschränkt zugänglich sind (Hesse 2001, S. 158; Göbel 2001, S. 173). Es muss daher davon ausgegangen werden, dass in interkulturellen Situationen aufgrund unterschiedlicher Deutungen und Erwartungen, Irritationen und Kommunikationsstörungen entstehen, die nicht immer bewusst sind und deren Zuschreibungen und Deutungen von den Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst werden (Auernheimer 2008, S. 41ff.). Für die Weiterentwicklung von Schule muss man sich daher fragen, welche Fähigkeiten und welche institutionellen Gegebenheiten nötig sind, damit die Akteure im kulturell heterogenen schulischen Umfeld dazu in der Lage sind, schwierige Interaktionen mit anderskulturell sozialisierten Lernenden konstruktiv zu bewältigen.

Interkulturelle Kompetenz

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit des Umgangs mit kultureller Heterogenität in Bildungseinrichtungen wird in der interkulturellen Pädagogik eine durch zwei Prinzipien gekenn-

zeichnete Haltung gefordert (Auernheimer 2001, S. 45ff.). Diese Haltung besteht aus dem Grundsatz der Gleichheit und der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe und kultureller Andersartigkeit. Da die Bewusstheit über kulturelle Andersartigkeit jedoch nicht immer unmittelbar verfügbar ist, bedarf es eines Lernprozesses, der ein erweitertes Verständnis der interkulturellen Situation ermöglicht. Leenen und Grosch (1998, S. 41) unterteilen den interkulturellen Lernprozess in verschiedene Phasen: Zunächst sollte die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkannt werden. Dann sollten spezifische fremdkulturelle Muster wahrgenommen werden, ohne diese zu bewerten. Die Kulturgebundenheit eigenen Verhaltens soll als nächstes erkannt und zuletzt Deutungswissen über die andere Kultur entwickelt werden. Eine verständnis- und respektvolle Haltung gegenüber anderen Kulturen ist die Voraussetzung für die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums und damit für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz. Auch das Modell von Bennett („Developmental Model of Intercultural Sensitivity“, DMIS) nimmt eine phasen-hafte Entwicklung interkultureller Kompetenz an und fokussiert dabei die subjektive Konstruktion interkultureller Wirklichkeit (Bennett 1993, S. 24). Er geht davon aus, dass kulturelle Unterschiede mit zunehmender Sensibilität dynamischer erlebt werden und das Individuum sich selbst immer mehr als Produkt und Konstrukteur seiner Kultur wahrnimmt. Seinem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Deutungen, die in interkulturellen Situationen von Personen vorgenommen werden, nicht beliebig sind, sondern konsistenten psychologischen Mustern folgen; das Modell versucht, diese Muster der interkulturellen Wahrnehmung abzubilden. Bennett unterscheidet ethnozentrische von ethnorelativen Phasen in der subjektiven Konstruktion kultureller Unterschiede. Die ethnorelativen Phasen lassen sich auch mit anderen Konzepten interkultureller Kompetenz vergleichen. Bennett nimmt an, dass sich die Entwicklung von der kognitiven über die affektive Ebene bis hin zum Verhalten vollzieht. Die sensible Wahrnehmung kultureller Unterschiede als Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln gilt innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion um interkulturelle Kompetenz als weitgehend akzeptiert, wie auch Thomas et al. bemerken: „Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln, einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen“ (Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000, S. 103).

Interkulturell kompetente pädagogische Institutionen

Es stellt sich nun die Frage, ob allein individuumsbezogene Konzepte interkultureller Kompetenz ausreichend sind, um Konzepte erfolgreichen interkulturellen Handelns in pädagogischen Institutionen zu etablieren und zu unterstützen. Da Lehrpersonen und Lernende innerhalb der Institution Schule handeln, scheint es im Kontext von Schule nötig, interkulturelle Kompetenz auch im Hinblick auf Gruppen und Organisationseinheiten zu betrachten. Furnham und Bochner (1986, S. 217) weisen bereits Mitte der 80er Jahre darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz als soziales Phänomen verstanden werden kann. Interkulturelle Kompetenz von Organisationen oder

Gruppen ist in diesem Sinne eine organisierte soziale Interaktion, die durch kompetentes Handeln gekennzeichnet ist. Innerhalb der jeweiligen Organisation haben die Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der Grundlage, auf der ihr Handeln miteinander vereinbart ist. Die Entwicklung einer interkulturellen Unternehmensstrategie wird aktuell im Kontext des interkulturellen Managements von international tätigen Unternehmen diskutiert (Kinast/Schroll-Machl 2003, S. 58). Hier besteht die Forderung, es sollte einen verbindlichen Rahmen für schlüssiges und einheitliches interkulturelles Handeln von Führung und Mitarbeitern geben. Übertragen auf den Kontext Schule könnte über die Vereinbarung von verbindlichen interkulturellen Handlungsgrundsätzen oder -strategien nachgedacht werden. Man könnte beispielsweise überlegen, wie mit immer wieder auftretenden interkulturellen Konflikten und Problemlagen in der Schule umgegangen werden sollte. Im Rahmen der Schulentwicklung könnte ein gemeinsames Konzept zum Umgang mit kulturbezogenen Konfliktlagen entwickelt werden. Dadurch wären Lehrpersonen bei der Bearbeitung auftretender Problemlagen nicht auf sich allein gestellt, sondern könnten sich auf einen definierten institutionellen Umgang beziehen und gegebenenfalls Unterstützung erhalten. (Göbel 2007). Neben institutionellen Vereinbarungen und Grundsätzen spielen die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen eine herausragende Rolle in der Gestaltung des interkulturellen Sozialraums Schule. Kompetente Lehrpersonen und der von ihnen realisierte Unterricht sind für die Bereitstellung eines interkulturell reflektierenden Schulumfelds ausgesprochen wichtig. Sie bieten Reflexionsangebote, Lerngelegenheiten und sind selbst bedeutsame Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise haben sie einen großen Einfluss auf die Einstellungen ihrer Lernenden (Husfeld 2006, S. 66; Wagner et al. 2001, S. 38). Aus dem zuvor Gesagten folgt, dass es nötig ist, die für Lehrpersonen relevanten Qualifikationen zu definieren, um sie auf die Herausforderungen in einem multikulturellen Schulumfeld vorzubereiten, und es ihnen zu ermöglichen, sich darin angemessen zu verhalten. Einen ersten systematischen Vorschlag hierzu hat Lanfranchi bereits vorgelegt (Lanfranchi 2008, S. 246ff.). Für eine interkulturelle Schulentwicklung ist es somit erforderlich, zum einen gemeinsame Überlegungen über die Gestaltung des interkulturellen Interaktionsraums Schule zu entwickeln und zum anderen interkulturell relevante Qualifikationen von Lehrpersonen weiter zu spezifizieren und deren Förderung systematisch in die Lehreraus- und -weiterbildung zu implementieren.

Literatur

- Auernheimer, G. (2001):** Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 45–58.
- Auernheimer, G. (2008):** Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 35–65.
- Barth, F. (1981):** Ethnic groups and boundaries. In: Kegan, P. (Hg.): Selected essays of Frederik Barth. Vol 1. Process and form in social life. London, S. 198–227.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.G./Göbel, K. (2000):** Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 213–244.
- Bennett, M. J. (1993):** Towards ethno-relativism. A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. (Hg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, S. 21–72.

- Berry, J. W./Phinney, J. S./Sam, D. L./Vedder, P. (2006):** Immigrant Youth. Acculturation, Identity and Adaptation. In: Applied Psychology, 55. Jg., S. 303–332.
- Furnham, A./Bochner, S. (1986):** Culture shock. In: Psychological reactions to unfamiliar environments. London.
- Geertz, C. (1973):** The interpretation of cultures. New York.
- Göbel, K. (2001):** Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen. In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 161–176.
- Göbel, K. (2007):** Dealing with cultural heterogeneity in the classroom: a stressor for teachers? Vortrag im Rahmen des Symposiums "Cultural determinants of teachers' stress at school" im Rahmen des European Congress of Psychology (ECP) in Prag.
- Grabowski, S. (1994):** Dimensionen kultureller Identität von Russlanddeutschen. Heidelberg.
- Herzog, W./Makarova, E. (2007):** Interkulturelle Pädagogik. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, S. 261–271.
- Hesse, H.G. (2001):** Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: Auernheimer, G./Van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 141–160.
- Husfeld, V. (2006):** Negative Einstellungen gegenüber Immigranten und der Einfluss der Schule. Eine Analyse der deutschen Daten aus der IEA-Civic-Education-Study. In: Empirische Pädagogik, 20. Jg., H. 1, S. 49–69.
- Kinast, E./Schroll-Machl, S. (2003):** Interkulturelle Konflikte lösen. Ansätze für ein Strategiekonzept interkulturellen Handelns in Unternehmen. In: Organisationsentwicklung, 3. Jg., S. 58.
- Kroeber, A.L./Cluckhohn, C. (1952):** Culture: A critical review of concepts and definitions. Cambridge, MA.
- Lanfranchi, A. (2008):** Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 231–260.
- Leenen, W.R./Grosch, H. (1998):** Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 29–47.
- Sagiv, L./Schwartz, S.H. (1995):** Value priorities and readiness for out-group social contact. In: Interpersonal relations and group processes, 69. Jg., S. 437–448.
- Tajfel, H./Forgas, J.P. (1981):** Social categorization. Cognitions, values and groups. In: Forgas, J.P. (Hg.): Social cognition. Perspectives on everyday understanding. London, S. 113–140.
- Thomas, A. (1993):** Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen.
- Thomas, A. (2003):** Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen Wissen Ethik, 14. Jg., H. 1, S. 137–149.
- Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (2000):** Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, K. (Hg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. München, S. 97–122.
- Vedder, P.H./Horenczyk, G. (2006):** Acculturation and the school. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Hg.): The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge, S. 419–438.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K./Nickmanns, G. (2006):** Ethno-culturally diverse educational settings. Problems, challenges and solutions. In: Educational Research Review, 1. Jg., S. 157–168.
- Wagner, U./Van Dick, R./Petzel, T./Auernheimer, G. (2001):** Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, G./Van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 17–40.

Dr. Kerstin Göbel

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Lehr-, Lern-, und Unterrichtsforschung am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsqualitätsforschung, Videoanalysen, Migration und Akkulturation im Kontext Schule, Interkulturelle Sensibilität.

Rainer Uphues

Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden zunächst die Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen Jugendlicher zur Globalisierung dargestellt. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Frage nach der Bedeutung interkultureller Kontakte für diese Einstellungen. Anschließend werden aus den dargestellten Ergebnissen methodisch-didaktische Implikationen gezogen.

Abstract:

This article presents the results of an empirical study concerning the attitudes of adolescents about globalization. Special impact lies on the importance of intercultural contacts for these attitudes. Based on these empirical findings didactical implications will be outlined.

Eine solch bedeutende gesellschaftliche Umwälzung wie die Globalisierung, die die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen eines jeden Einzelnen in starkem Maße beeinflusst, kann nicht durch die politische Kaste von oben aufgestülpt werden, sondern muss stets durch das „Nadelöhr des individuellen Bewusstseins“ (vgl. Scheunpflug 1997, S. 187). Gefordert sind didaktisch-methodische Konzepte, die sowohl zur Herausbildung eines angemessenen Weltbildes als auch einer raumbezogenen Handlungskompetenz in globaler Perspektive beitragen. Um die Anschlussfähigkeit dieser Konzepte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu gewährleisten und damit ihre Effizienz zu steigern, ist die Kenntnis über die Einstellung der heranwachsenden Generation zur Globalisierung wesentlich.

Trotz der Omnipräsenz und der hohen Brisanz der Thematik liegen jedoch auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene nur wenige empirisch abgesicherte Studien vor, die die Einstellung zur Globalisierung dezidiert erheben (vgl. Uphues 2007). Wird der Blick auf die hier angesprochene Zielgruppe der Jugendlichen fokussiert, der eine zentrale Bedeutung bei der zukünftigen Gestaltung dieser Prozesse zufällt, so kann konstatiert werden, dass sie in den wenigen Studien kaum Berücksichtigung findet. Schätzt diese Generation, die mit den beschleunigten Veränderungen in globaler Perspektive wie selbstverständlich aufgewachsen ist, die konstituierenden Prozesse anders ein als die Erwachsenenwelt?

Die Untersuchung

Die an dieser Stelle präsentierten Ergebnisse sind Auszüge aus der Untersuchung „Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher – Theoretische Grundlagen und empirische Erhebungen“ (Uphues 2007), die dieser Fragestellung nachgeht. Die Studie erfasst im Rahmen einer empirischen Erforschung von Grundlagen differenziert die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und deren bedingenden Einflussfaktoren (u.a. interkulturelle Kontakte, sozialer Status, Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen etc.). Aufbauend auf diesen Ergebnissen erfolgt im Anschluss eine empirische begründete Typologie zur Globalisierungseinstellung. Darüberhinaus beschäftigt sich die Untersuchung mit dem Umstand in wie weit Jugendliche bei alltäglichen Sachlagen die globalen Zusammenhänge und Auswirkungen mitdenken sowie mit den Assoziationen Jugendlicher rund um die Begrifflichkeit Globalisierung.

Die Grundlage zur Erhebung der Einstellung bildete ein eigens entwickeltes Messinstrument in Form eines selbst administrierten Fragebogens. Aufgrund der terminologischen Unschärfe und der teilweise existenten stereotypischen Belastung der Begrifflichkeit¹ wurde nicht direkt mit dem Terminus Globalisierung operiert, sondern stattdessen die Einstellung zu diesem Prozess indirekt anhand von Indikatoren ermittelt. Als Orientierungsraster zur Itemformulierung diente eine Matrix aus den Grundzügen des 3-Komponentenansatzes der Einstellung nach Rosenberg & Hovland (1960) und einer multiperspektivischen definitonischen Fassung der Globalisierung, wie sie unter anderem Just (2001, S. 177), Müller (2002, S. 29), die Gruppe von Lissabon (1997, S. 49) oder Schachner (2001, S. 39) in unterschiedlichen Konnotationen empfehlen (vgl. ausführlich Uphues 2007, S. 8ff.). Insgesamt wurden so 30 Statements in Bezug auf die Globalisierung entwickelt, die auf einer in der Einstellungsforschung üblichen fünfstufigen likert-ähnlichen Skala der Zustimmung oder Ablehnung durch die Probanden bedurften (vgl. Abb. 1). Nach der Überprüfung der testtheoretischen Brauchbarkeit im Rahmen eines umfangreichen Zwei-Phasen-Pretestings (vgl. Prüfer & Rexroth 2000) wurde das Messinstrument 40 Lerngruppen der Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen vorgelegt, wodurch eine Grundgesamtheit von 1061 Probanden für die Datenanalyse zur Verfügung stand. 12,10 % der Probanden verfügten dabei über einen Migrationshintergrund in dem Sinne, dass eines ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren wurde.

Dimensionen der Globalisierung SCHULPROJEKTIVITÄT GLOBALES LERNEN 1997	Dimensionen der Einstellung ROSENBERG & HOWLAND 1960		
	Kognitive Subskala	Affektive Subskala	Konative Subskala
Umwelt	A		
Ökonomie		B	
Gesellschaft			C
Kommunikation	D		

Ausgewähltes Itembeispiel für das...

Item A: Ein westliches westliches Gefährt (Kilowattstunden) billiger,) kann sich mit weniger Geld nähern hier in Deutschland ganz unterschiedlich weniger. (= ungelöste Ironiepolung, mit Response-Sets zu vermeiden)

Item B: Ein Negativ über westliche Kultur über deutsche Firmen, unter welche Beziehungen Unternehmen in den Schiedsgerichtsbarkeit eine Fremde herstellen.

Item C: Ich wäre bereit in meiner Freizeit an einem Schiedsgericht zur besseren Verständnis von deutschen recht ausbedingungslos zu sein, auszuüben.

Item D: Über die gleiche Maschine bekommt ich eine Augenlinse aus Deutschland vorziehen mit für allen Menschen möglich in Kontakt treten. (= ungelöste Ironiepolung)

Antwortkategorie

trifft eher zu - teilweise - trifft eher nicht zu - trifft nicht zu

Abb. 1: Orientierungsmatrix zur Formulierung von Statements zur Messung der Globalisierungseinstellung. Jede Subskala besteht aus insgesamt zehn Items, die sich auf die vier Dimensionen der Globalisierung verteilen (vollständige Itematterie vgl. Uphues 2007)

Ausgewählte empirische Ergebnisse

Die Untersuchung zeigt generell, dass die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung insgesamt deutlich positive Tendenzen verzeichnet (vgl. Abb. 2). Das Attribut „Positiv“ bedeutet im Rahmen dieser Studie nicht, dass der Proband allen Prozessen vorbehaltlos zustimmt, sondern dass er im Sinne des Leitbildes der Nachhaltigkeit Chancen der Globalisierung erkennt und gleichzeitig Fehlentwicklungen richtig einschätzen kann. Der Mittelwert der Gesamtskala aller 30 Items beträgt = 3,30 und liegt somit klar über dem arithmetischen Mittel der fünf-stufigen Skala (= 3,00). Bei der Untersuchung der drei Subskalen kognitiv, affektiv und konativ, die sich jeweils aus zehn Items zusammensetzen, ergibt sich eine Rangfolge, die als kognitive Dissonanz tituiert werden kann (vgl. Festinger 1957). Die kognitive Subskala erreicht mit = 3,56 den höchsten Mittelwert und liegt in absteufender Rangfolge vor dem affektiven (= 3,36) und dem konativen (= 2,98) Bereich. Die Jugendlichen verfügen demnach über ausgeprägte Wissensbestände hinsichtlich globaler Zusammenhänge. Auch sind sie sich tendenziell durchaus über Verantwortlichkeiten im Rahmen dieser Prozesse bewusst und sehen die Chancen, aber auch die Problemlagen, welche den globalen Veränderungen immanent sind. Die Ausprägung angemessener Verhaltensweisen bzw. die Bereitschaft zum zukünftigen global verantwortlichen Handeln ist demgegenüber deutlich geringer.

Werden die Einflussfaktoren im Rahmen einer tiefer gehenden Analyse auf die unterschiedlichen Facetten der Einstellung untersucht, so ist im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip Globales Lernen insbesondere die Frage nach der Bedeutung interkultureller Kontakte von Interesse. Die Untersuchung differenziert dabei zwei Formen und stellt sie gegenüber: Zum einen

wurden die Probanden danach gefragt, ob sie im Inland einen engen Freund haben, der einen Migrationshintergrund aufweist, zum anderen, ob sie einen regelmäßigen freundschaftlichen Kontakt zu einem Menschen im Ausland (z.B. über eine Brief-/Emailfreundschaft) pflegen. Der Indikator „enge Freundschaft“ (an Stelle der lediglichen Bekanntschaft) wurde in diesem Zusammenhang gewählt, weil davon auszugehen ist, dass die diesbezüglichen Dialoge und Begegnungen intensiver sind und der Indikator somit im Sinne der Zielsetzung über eine höhere Trennschärfe verfügt.²

Unter den befragten Probanden geben beinahe zwei Drittel (64,8 %) eine enge persönliche Freundschaft zu einem Menschen mit Migrationshintergrund im Inland an. Der Einfluss dieses Umstands auf die einzelnen Subskalen der Globalisierungseinstellung ist jedoch sehr gering und statistisch im Sinne des Signifikanzniveaus überwiegend unerheblich (vgl. Abb. 3). Eine Ausnahme bilden in diesem Zusammenhang lediglich die Schüler /-innen der Sekundarstufe II. In der Jahrgangsstufe zwölf stellt ein Freund mit Migrationshintergrund zwar keinen besonderen Katalysator für den Wissenserwerb dar, zeichnet sich jedoch für positive Einstellungseffekte sowohl im affektiven als auch im konativen Bereich verantwortlich. Jugendliche in dieser Altersstufe profitieren auf den Feldern des Verantwortungs-, Chancen- und Problem

bewusstseins wie auch des Handelns vom Kontakt zu kulturell unterschiedlich sozialisierten Weggefährten in ihrer Umgebung. In den Jahrgangsstufen sieben und neun hingegen erzeugt dieser Umstand keine statistisch bedeutsamen Wirkungen. Für die Jahrgangsstufe sieben erweist sich die Existenz eines ausländischen Freundes sogar als negativ für den Wissensbestand. Dieses zunächst überraschende Ergebnis kann aber im Rahmen einer multivariaten Analyse relativiert werden, da in der Jahrgangsstufe sieben deutlich mehr Hauptschüler/innen als Gymnasiasten über solche freundschaftlichen Kontakte verfügen und der Wert insofern stärker Ausdruck der kognitiven Differenz zwischen den Schularten ist.

Rund ein Viertel der befragten Probanden (25,1 %) verfügt über einen Freund im Ausland. Im Vergleich zu den interkulturellen Kontakten im Inland zeigt sich ein deutlich stärkerer

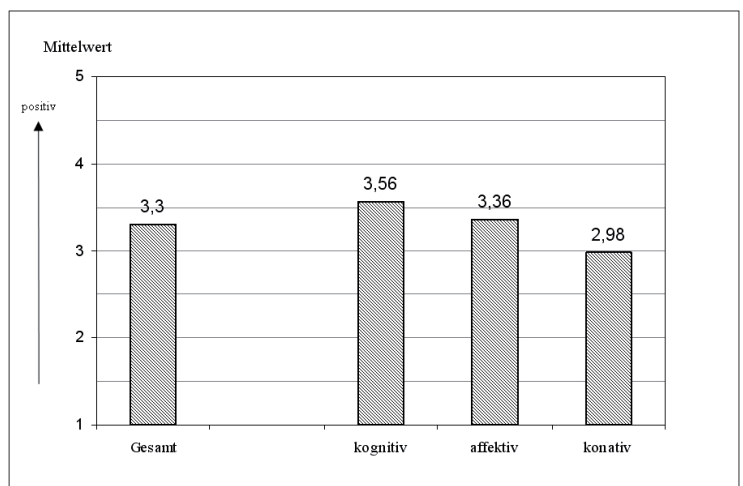


Abb. 2: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung insgesamt (Mittelwert aller 30 Items) und im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen (Mittelwert der jeweiligen 10 Items). n = 1061

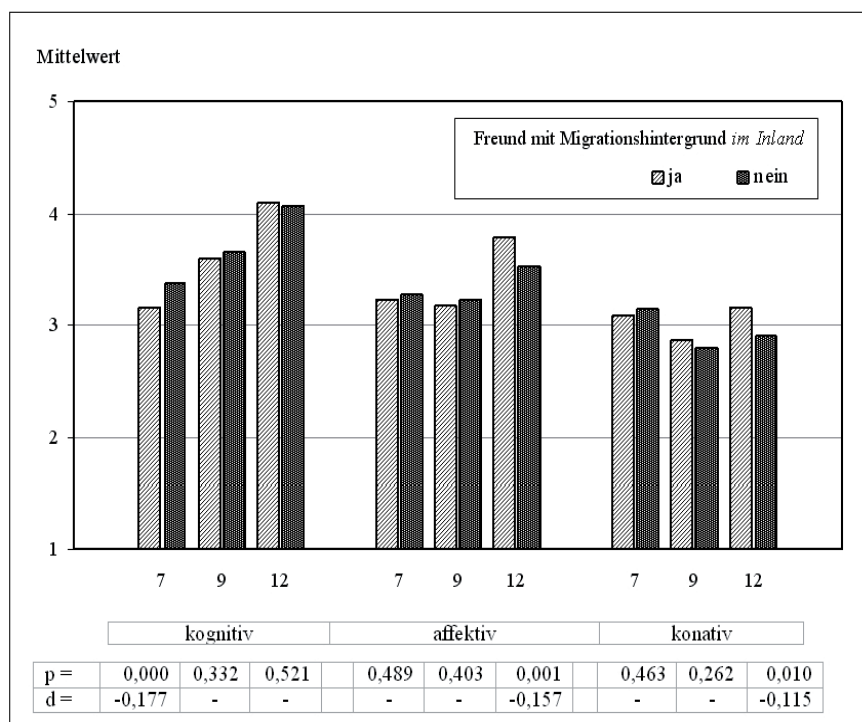


Abb. 3: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen Freundes mit Migrationshintergrund im Inland und der Jahrgangsstufe (p = Signifikanz; d = Effektgröße). $n = 933$

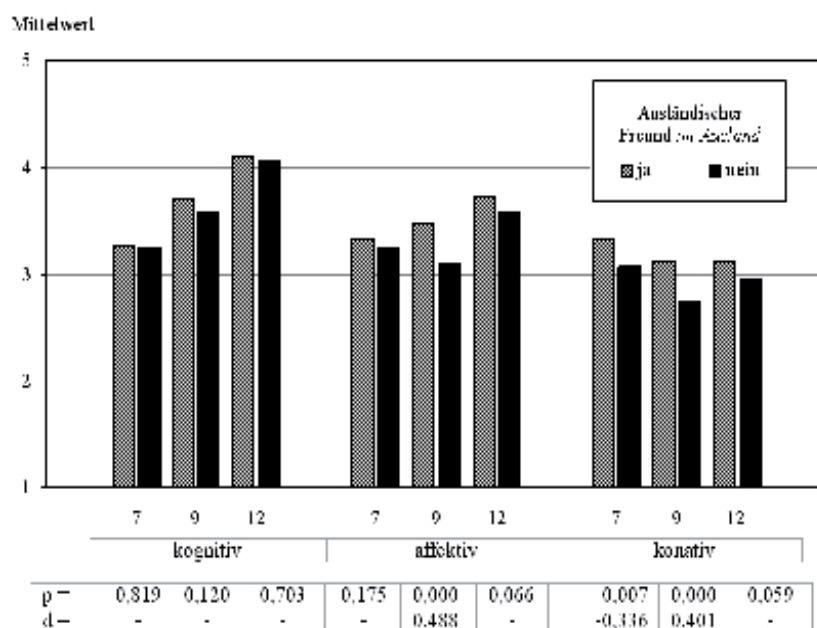


Abb. 4: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen Freundes im Ausland und der Jahrgangsstufe. $n = 933$

Einfluss. So liegt der ETA-Wert im Rahmen einer Multiplen Klassifikationsanalyse, der den Einfluss einer unabhängigen Variablen misst, bei der Gesamteinstellung aller 30 Items mit 0,245 fast doppelt so hoch (ETA-Wert des Freundes im Inland = 0,143). Auch differenziert nach den drei theoretischen Subskalen der Einstellung und im Hinblick auf die untersuchten Jahrgangsstu-

fen erzielen die Probanden mit länderübergreifenden Kontakten stets höhere Werte (auch wenn diese bei der multivariaten Ausdifferenzierung nicht immer das statistische Signifikanzniveau erreichen; vgl. Abb. 4). Insbesondere die Jahrgangsstufe neun tritt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese Altersgruppe, bei der die kognitive Dissonanz entwicklungsbedingt am stärksten ausgeprägt ist, wird durch das Vorhandensein von einem Freund im Ausland besonders positiv in ihrer Einstellung beeinflusst. Dieser Umstand ist insofern interessant, da es sich für gewöhnlich um die Jahrgangsstufe handelt, die einen wechselseitigen Schüleraustausch im Zuge des Fremdsprachenunterrichts unternimmt.

Werden die Ergebnisse vergleichend interpretiert, so kann konstatiert werden, dass die Existenz eines „ausländischen“ Freundes im In- oder Ausland nicht automatisch eine positivere Einstellung zur Globalisierung hervorbringt; erst die reflektierte Auseinandersetzung zeigt Gewicht (vgl. Schrüfer 2003, S. 116). Bei dem Vorhandensein von Freunden mit Migrationshintergrund im Inland kann angesichts der Ergebnisse vermutet werden, dass dieser Umstand für Jugendliche nahezu alltäglich geworden ist und kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen unterrichtlich nur noch bedingt hinterfragt werden. Qualitative Längsschnittuntersuchungen von Bender-Szymanski (2006, 2002) verweisen in diesem Zusammenhang auf mangelnde Kompetenz auf Seiten der Lehrer im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenraum. Meyer (2002, S. 226ff.) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die Erkenntnisse der Studie von Auernheimer u.a. Mitte der 1990er Jahre (1996, S. 186), dass sich interkulturelle Erziehung an Schulen größtenteils als Feiertagspädagogik in Projektwochen und Schulfesten manifestiert, aus der Sicht der Schüler/-innen zumindest für den Geographieunterricht weiterhin zutreffen.

Dass Migrationsbiographien in unseren Klassenräumen jedoch im Rahmen der Globalisierung durchaus ein zentraler didaktischer Schlüssel sein können,

dessen Potenzial offensichtlich bislang noch nicht ausreichend genutzt wird, deuten die Ergebnisse in der Sekundarstufe II an. Bei den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung über ein ausgeprägteres Reflexionsvermögen im Sinne des Perspektivwechsels verfügen (vgl. Fend 2001) und diesbezüglich nicht zwingend unterricht-

liche Anstöße benötigen, können positive Einflüsse beim Vorhandensein eines Freundes mit Migrationshintergrund auf die Globalisierungseinstellung konstatiert werden.

Demgegenüber deuten die Ergebnisse an, dass bei Freundschaften zu im Ausland lebenden Menschen diese aktive Auseinandersetzung stärker und tiefergehend erfolgt, weil sie eben nicht alltäglich geworden ist. So vermutet Kirchberg (1997, S. 319), dass insbesondere die Klassenfahrten mit ihrer unmittelbaren Erfahrungen des Alltagslebens in einer fremden Kultur einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Diese These korrespondiert mit den hohen Effektgrößen der Jahrgangsstufe neun in dieser Studie und wird auch durch erste Pilotergebnisse einer empirischen Studie von Obermaier und Schrüfer (2006) bei Studierenden untermauert.

Didaktisch-methodische Implikationen

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die positive Beeinflussung der Globalisierungseinstellung durch eine bewusste Auseinandersetzung mit interkulturellen Kontakten erfolgen kann, um ein Reflexionsvermögen im Sinne der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie zu entwickeln und zu stärken. Diese Auseinandersetzung beinhaltet aber weit mehr als nur das Erlernen von Fremdsprachen oder das gelegentliche Befragen von Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund nach Essgewohnheiten oder ihrem Leben (vgl. Schanz & Röder 1995, S. 17). Erst das gedankliche und gefühlsmäßige Hineinversetzen in fremde Lebensverhältnisse und Biographien ermöglicht es die eigene ethnozentrische Weltansicht, die jede Person als „Sozialisationsgepäck“ (Schmidt-Wulffen 2001, S. 13) mit sich herumträgt und die das individuelle Bewerten und Handeln leitet, aufzubrechen und deren gesellschaftliche Bedingtheit offenzulegen (vgl. Schrüfer 2004, S. 46). Es gilt sich mit der alltäglichen Wirklichkeit der Menschen intensiv zu beschäftigen, um so die „Einheit in der Vielfalt“ zu erkennen (vgl. Schreiber 2006, S. 2).

Aus der Sicht des Unterrichtsfachs Geographie, der ‚didaktischen Heimat‘ des Autors, bietet in diesem Zusammenhang die gegenwärtig starke Aufwertung der „Neuen Kulturgeographie“ innovative Angebote für Unterrichtsprinzip Globales Lernen. In der propagierten handlungs-theoretischen Perspektive der Sozialgeographie stehen im Sinne eines modernen Weltbildes verstärkt das Subjekt und dessen Handlungen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Erklärungslast wird vom Raum auf die Tätigkeit der Subjekte beziehungsweise deren Gründe und Vermögensgrade der Verwirklichung verschoben (vgl. Werlen 2002, S. 13). An Sennett (1998) anknüpfend bedeutet dies eine neue Kultivierung der „Erzählbarkeit der Welt“. Die Erzählung der eigenen Biographie von in- und ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern kann eine wegweisende Rolle spielen. Statt sich traditionsreiche, teils tote Wissensbestände in extenso aneignen zu müssen, erhalten Schüler/-innen mehr Gelegenheiten, alltägliche Kontexte hautnah zu erfahren und Erfahrungen bewusst zu werden (vgl. Daum & Werlen 2002, S. 8). Dass dies gleichfalls den Interessen der Schüler/-innen im Besonderen entgegenkommt, zeigen Untersuchungen in der geographiedidaktischen Interessensforschung (vgl. Hemmer 2000, S. 62). Eine solche Erschließung der Wahrnehmung der geographischen Weltbezüge der Schüler

in ihren unterschiedlichen alltäglichen Konstellationen und die damit einhergehende Orientierung auf die Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses führen weg von der „Vermittlung“ und hin zur „Erfahrbarkeit“ (vgl. Werlen 2002, S. 13). Die Lebenswelten, in denen sich Kinder und Jugendliche heute bewegen, und ihre Generationskultur sind längst in einen weltumspannenden Zusammenhang eingebettet und weltweit auffindbar (vgl. Daum & Werlen 2002, S. 4). Schüler sind somit Experten für Globalisierung. Es gilt, eine Sensibilität dafür zu erzeugen, wie die „Geographie des eigenen Lebens“ (Daum 1993, S. 65) in die Globalisierungsprozesse eingebettet und an deren Reproduktion beteiligt ist. Durch deren anschließende Reflexion und gemeinsame Verarbeitung werden Fähigkeiten, wie die eigenen Ängste und Unsicherheiten zu erkennen, be-gegnungs- und dialogfähig zu werden, Nähe und Distanz, Akzeptanz und Ablehnung auszuhalten und mit Konflikten umgehen zu können, gestärkt. (vgl. Stöger 1994, S. 67).

Neben der tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Alltag von Migrationsbiographien vor Ort, stellt auch die Intensivierung des Kontakts mit Menschen im Ausland ein probates Mittel dar. Schüleraustausche bieten, wie die empirischen Ergebnisse in der entwicklungsbedingt ‚schwierigen‘ Jahrgangsstufe neun beweisen, in der Praxis eine hervorragende Gelegenheit zur intensiven Auseinandersetzung mit globalen Sachlagen. Leider werden sie – ebenso wie der bilinguale Sachfachunterricht – bislang vorrangig als Motivationsanlass zum Fremdsprachenlernen gesehen, während die Chancen für die interkulturelle Reflexion ungenutzt verstreichen (vgl. Kirchberg 1997, S. 31). Auch hier offeriert der Geographieunterricht, beispielsweise durch seinen empirisch überprüften Ansatz der Reiseerziehung (vgl. Hemmer 1996), didaktisch-methodische Konzepte, bei denen die intensive Vor- und Nachbereitung eines Auslandsaufenthaltes fester inhaltlicher Bestandteil des Unterrichts sind und die einer viel stärkeren Implementierung bedürfen.

Ergänzend zu den Schüleraustauschen bieten sich gleichfalls Projekte mit Partnerschulen oder – im kleineren Maßstab – mit Partnerklassen an, die sich statt der realen Begegnung mit Hilfe des Mediums Internet oder mittels Briefverkehr realisieren lassen. Internet- oder Briefprojekte bieten den Vorteil, dass sie nicht im Hinblick auf entstehende Kosten auf den Kontakt zu europäischen Nachbarländern angewiesen sind, sondern im eigentlichen Sinne des Wortes Globalisierung auch beispielsweise Regionen Afrikas oder Lateinamerikas anvisieren können. Durch Austausch themenrelevanter Eigenerfahrungen mit Partnern in anderen Kulturteilen der Welt lernen Schüler andere Sichtweisen globaler Problematiken kennen. Es lassen sich so Übereinstimmungen und Wahrnehmungs- bzw. Bewertungsunterschiede ausmachen, globale Beziehungszusammenhänge aufdecken und Handlungsalternativen diskutieren. Dadurch können Menschen in anderen Entwicklungs- oder Industrieländern von Lernobjekten zu Lernpartnern werden (vgl. Engelhard 2003, S. 3). Empfehlenswerte Ansätze stellen die jährlich zu einem ausgewählten globalen Thema stattfindenden UNESCO-Internetkonferenzen (vgl. Jarrath 2004, www.agenda21now.org) sowie das „Online-Center for Global Geography Education“ (vgl. Schleicher 2006) dar, in denen Jugendliche aus allen Erdteilen virtuell globale Sachlagen erörtern.

Anmerkungen

- 1 Nach einer Erhebung des Allensbacher Instituts für Demoskopie (IWD 2000, S. 2) ist das Wort „Globalisierung“ der Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland unsympathisch. Nur Begriffe wie Kapitalismus, Rationalisierung, Planwirtschaft und Klassenkampf wecken noch größere Antipathien.
- 2 Die Ergebnisse beziehen sich in diesem Fall nicht auf die Grundgesamtheit von 1061, sondern lediglich auf die 933 Probanden ohne eigenen Migrationshintergrund. Die Gruppe der Jugendlichen mit eigenem Migrationshintergrund wirft besondere Fragestellungen auf, die weiterer Anschlussstudien bedürfen (vgl. dazu Uphues 2007, S.106).

Literatur

- Auernheimer, G./Blumenthal, V. von et al. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster.
- Bender-Szymanski, D. (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien. Band 13. Opladen.
- Bender-Szymanski, D. (2006): Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In: Bleckling, D./Gieß-Stüber, P. (Hg.): Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung. Hohengehren.
- Daum, E. (1993): Grundlegende Prinzipien eines konstruktivistischen Geographieunterrichts. In: Meixner, J. und Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied 2001, S. 209–226.
- Daum, E./B. Werlen (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie. H. 4, S. 4–9.
- Engelhard, K. (2003): Entwicklungsländer. Von der Entwicklungshilfe zur Entwicklungszusammenarbeit – ein didaktischer Perspektivwechsel. In: Geographie heute. H. 215, S. 2–7.
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen.
- Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Evanston.
- Gruppe von Lissabon (1997): Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München.
- Hemmer, M. (1996): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reise-Stils. Geographiedidaktische Forschung. Band 28. Nürnberg.
- Hemmer, M. (2000): Westen ja bitte – Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Geographiedidaktische Forschung. Band 33. Nürnberg.
- Jarrath, M. (2004): „Agenda 21 NOW! – Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen. In: Kross, E. (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.–12.06.2003 in Bochum. Nürnberg, S. 69–84.
- Just, T. (2001): Globalisierung und Ideologie. Schriften zur Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik. Band 21. Frankfurt am Main.
- Kirchberg, G. (1997): Lernen für Europa. Thesen und Materialien für den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie. H. 10, S. 30–33.
- Meyer, C. (2002): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Trier.
- Müller, K. (2002): Globalisierung. Frankfurt am Main.
- Obermaier, G./Schrüfer, G. (2006): Intercultural Learning On Field Trips. In: Pur-nell, K./Lidstone, J. (Hg.): Changes in Geographical Education: Past, Present and Future. Proceedings of the International Geographical Union/Commission on Geographical Education Symposium. Brisbane.
- Prüfer, P./Rexroth, M. (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. Mannheim.
- Rosenberg, M.J./Hovland, C.I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Hovland, C.I./Rosenberg, M.J. (Hg.): Attitude Organization and Change. An analysis of consistency among attitude components. New Haven.
- Schachner, H.P. (2001): Globalisierung – Chance oder Niedergang? Versuch einer Konzeption für eine gerechte Weltwirtschaft. Europäische Hochschulschriften. 20. Frankfurt am Main.
- Schanz, C. und U. Röder (1995): Anwesend, aber nicht zugehörig sein. In: Pädagogik 47, H. 10, S. 14–17.
- Scheunpflug, A. (1997): „Zukunftsfähiges Deutschland“ – ein verpasste Lernchance? Anmerkungen aus evolutionstheoretischer Sicht. In: Noormann, H. und Lang-Woj-tasik, G. (Hg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten – Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt, S.187–198.
- Schleicher, Y. (2006): Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht mit dem Online-center for global geography education. In: Computer und Unterricht. H. 62, S. 27–29.
- Schmidt-Wulffen, W. (2001): Bilder über „Fremde“. Wie deutsche und ghanaische Schüler einander und sich selbst sehen. In: Geographie heute. H. 190, S.13–15.
- Schreiber, J. (2006): Globales Lernen – Was ist das denn? (www.global-lernen.de/themes/globalern/gl_6.htm).
- Schrüfer, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth.
- Schrüfer, G. (2004): Ich wünschte, ich könnte die Welt durch deine Augen sehen – und du durch meine. Verständnis für fremde Kulturen. In: Praxis Geographie. H. 1, S. 46–47.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Stöger, P. (1994): Fremdsein – Eigensein. In: Gauß, R. et al. (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Jugend und Bildung. Wien, S. 61–89.
- Uphues, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Geographiedidaktische Forschungen. Band 41. Weingarten.
- Werlen, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. In: Praxis Geographie. H. 200, S. 12–15.

Dr. Rainer Uphues

ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: Räumliche Orientierungskompetenz (Orientierung im Realraum, Geoinformationssysteme, Raum(de)konstruktion), Globales Lernen (Systemkompetenzmodellierung, Einstellungsforschung).

Christina Krause/Claude-Hélène Mayer

Gesundheitsförderung im interkulturellen Schulsetting

Zusammenfassung:

Die zunehmende Interkulturalisierung von pädagogischen Settings und insbesondere von Schulen erfordert ein verstärktes interkulturelles Bewusstsein sowie die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, die auch die Gesundheit aller Beteiligten fördern. In diesem Artikel wird die Problematik der interkulturellen Gesundheitsförderung in Schulen thematisiert und das Programm „Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung“ vorgestellt, das die Förderung von Gesundheit im interkulturellen Miteinander in der Schule ermöglicht. Es soll ein Beitrag zur Verbesserung des nachhaltigen, gesunden und interkulturellen Lernens im Sinne von Sensibilisierung für globale Gerechtigkeit gegeben werden.

Abstract:

The increasing interculturality of pedagogical settings and especially of schools requires an intensified intercultural awareness as well as the conveyance of intercultural competencies, which also help to enhance the health of all involved. This article describes the problem of intercultural health promotion in schools and introduces the programme „I am I – health promotion by means of strengthening the self-worth“. This programme realizes the promotion of health in the intercultural cooperation in schools. It wants to be a contribution to the amelioration of a sustainable, healthy and intercultural learning in terms of awareness raising for global justice.

Einleitung

Die fortschreitende Interkulturalisierung pädagogischer Settings erfordert eine neue Qualität und neue Konzepte der pädagogischen Arbeit (Gogolin/Wulf 2007). In interkulturellen Settings soll einerseits interkulturelles Bewusstsein geschult, andererseits sollen Kompetenzen vermittelt werden, die zu einem Miteinander in der globalen Vielfalt führen und zur Gesundheit der Beteiligten beitragen. Damit kann interkulturelles Lernen für globale Gerechtigkeit sensibilisieren und Gesundheit fördern. Im Artikel werden aktuelle Themen der Gesundheitspädagogik und die besondere Problematik der interkulturellen Gesundheitsförderung diskutiert und am Beispiel des Programms „Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung“ Möglichkeiten praktischer Umsetzung salutogenetischer Gesundheitsförderung vorgestellt. Es wird gezeigt, wie Gesundheitsförderung in Gruppen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund stattfinden

kann. Dazu können Erfahrungen und Ergebnisse aus langjähriger Forschungsarbeit mitgeteilt werden (Krause 2006).

Gesundheitsförderung in Deutschland

Gesundheitsförderung hat sich in Deutschland in den letzten 20 Jahren etabliert, sie hat die Präventionsansätze abgelöst bzw. ergänzt und sich inzwischen von der einzelnen Fördermaßnahme zum „Setting-Ansatz“ (Paulus 2002) hin entwickelt. Beim Setting-Ansatz wird betont, dass die Organisation, hier die Schule, die bestmögliche Gesundheitsförderung im Sinne sozialer Gerechtigkeit für alle in diesem Setting arbeitenden, lernenden und lebenden Personen anstreben sollte. Die ‚gesunde Schule‘ ist eben mehr als ein Ort mit viel Bewegung und sauberen Räumen: sie ist ein Ort des Wohlbefindens – und zwar für alle, für Lehrkräfte ebenso wie für Schüler/-innen sowie Eltern. Gesundsein im pädagogischen Raum schließt ein: Sich durch die Anforderungen angemessen gefordert fühlen, sich mit eigenen Ideen, Wünschen und Vorstellungen einbringen können und gerne in der Einrichtung sein (Paulus 2000). In einer solchen Atmosphäre kann Gesundheit für alle entwickelt und gestärkt werden.

Wie kann Gesundheit in der Schule gefördert werden? Die Beantwortung dieser Frage orientiert sich an den Überlegungen, welche Kompetenzen Kinder brauchen, um ‚stark‘ zu sein und den zukünftigen globalen Anforderungen gerecht werden zu können. Diese sind bereits in der Ottawa-Charta von 1986 (WHO 1986), aber auch in der UN-Kinderrechtskonvention (Paulus 2000) und der Resolution von Thessaloniki des Jahres 1997 (Vereinte Nationen 1989) genannt. Im Jahr 1994 propagierte die WHO den Ansatz der „Life-Skills-Education“ (WHO 1994) und legte den Schwerpunkt der Gesundheitsförderung auf die Entwicklung und Förderung von Lebenskompetenzen. Genannt wurden folgende Kompetenzbereiche:

- Selbstwahrnehmung und Empathie,
- Kommunikation und Interaktion,
- Umgang mit Emotionen und Stressoren,
- Kritisches und kreatives Denken,
- Problemlösen.

Die Förderung dieser grundlegenden Lebensfertigkeiten hat Einzug in pädagogische Förderprogramme erhalten und sollte Bestandteil interkulturellen, globalen Lernens sein. Die im Folgenden vorgestellten psychosozialen Kompetenzen wurden u.a. als Ziele für das hier vorgestellte Programm bestimmt und gehören zu den von der WHO definierten ersten drei genannten Kompetenzbereichen. Sie sind Voraussetzungen und Ergeb-

nisse einer intimen und liebevollen Eltern-Kind-Beziehung (Krause 2006).

Vertrauen und Sorglosigkeit

Sichere Beziehungen zu Erwachsenen sind eine der wichtigsten Bedingungen, um die alltäglichen Lebensrisiken zu bewältigen. Sie entstehen durch sichere und konsistente frühe Bindungserfahrungen und sind damit die Voraussetzung für die Entstehung von Vertrauen und einem gewissen Maß an Sorglosigkeit.

Emotionale Offenheit und emotionales Verständnis

Zuwendung und Zärtlichkeit sind die Voraussetzungen dafür, dass Kinder ein emotionales Verständnis entwickeln können und fähig werden, empathische Beziehungen zu anderen Menschen und sich selbst aufzubauen. Kinder sollten ermutigt werden, zu ihren Gefühlen zu stehen und sie auszudrücken, und sie sollten lernen, die Gefühle anderer zu verstehen.

Emotionale Stabilität

Dazu gehören Ruhe und Entspannung sowie Körperwahrnehmung und das Verstehen des eigenen Körpers. Sowohl im privaten Raum der Familie als auch im öffentlich-schulischen Raum sollten Kinder die Fähigkeit erwerben, Verantwortung für die eigene Gesundheit und das interkulturelle Miteinander zu übernehmen.

Risikobereitschaft und Initiative

Kinder sind von Natur aus neugierig und wollen ihre Welt erkunden. Wird dieses Bedürfnis erhalten und befriedigt, dann können sich bei der aktiven Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen Risikobereitschaft und Initiative entwickeln.

Vitalität und Energie

Ausreichend Bewegung und gesunde Ernährung sind neben der Entwicklung von Fähigkeiten zum Stressmanagement wichtige Eckpfeiler der Gesundheitserziehung. Hurrelmann (2004) verweist auf vier neuralgische Punkte problematischen Gesundheitsverhaltens: Störungen der Nahrungsaufnahme und des Ernährungsverhaltens, zu wenig Bewegung und vorwiegend ‚bewegungslose‘ Nutzung der Medien, Fehlsteuerungen des Immunsystems sowie unzureichende Bewältigung von psychischen Belastungen und sozialen Anforderungen.

Selbstwert

Stark sein, sich sicher fühlen, selbstsicher auftreten, risikobereit sein, Misserfolge verkraften und sich durchsetzen können – das sind Kennzeichen eines guten Selbstwertgefühls. Dieses entsteht in der Kommunikation mit den Bezugspersonen und ist neben dem Zugehörigkeitsgefühl die wichtigste Voraussetzung, um den Gefahren des Alltags begegnen zu können und um die alltäglichen Anforderungen eher als Herausforderung denn als Belastung zu erleben (Krause 2007). Diese Kompetenzen können sich entwickeln, wenn in der gesundheitsorientierten Erziehung und Förderung einige grundlegende Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu zählen wir:

- Sichere frühe Bindungserfahrungen mit mindestens einer Person,
- Ermöglichung von Partizipation an Entscheidungen,
- ein Mindestmaß an Zuwendung und Zärtlichkeit,

- Ermutigung, Gefühle auszudrücken,
- Erziehung zu Unabhängigkeit und Risikobereitschaft.

Die meisten Kinder können unter diesen entwicklungsförderlichen Voraussetzungen aufwachsen. Bei 20 Prozent der Schüler/-innen sind diese Entwicklungsbedingungen jedoch nicht ausreichend gewährleistet, und es ist mit Gesundheitsbeeinträchtigungen zu rechnen (Hurrelmann 2004). Oftmals betrifft dies Kinder aus so genannten bildungsfernen bzw. sozial schwachen Schichten, unter denen sich ein großer Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund befindet (OECD 2002). Die Studie zu PISA 2006 (Prenzel et al. 2007) zeigt, dass besonders die zweite und dritte Generation von Migranten in Deutschland weniger Chancen im Schulsystem haben und außerdem höheren Gesundheitsrisiken ausgeliefert sind.

Häufig sind Kinder mit Migrationshintergrund durch „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radke 2002) und „rigide Systemregulierungen“ (Gomolla 2006) besonders benachteiligt. Deshalb sind sie größeren psychosozialen Risiken ausgesetzt und haben in der Regel geringe Chancen zur Kompetenzentfaltung (Auernheimer 2006).

Der im Jahre 2007 erschienene Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) (Hölling et al. 2007) konstatiert, dass psychische Probleme im Kindes- und Jugendalter „gesundheitliche Beeinträchtigungen mit zum Teil schwerwiegenden Konsequenzen für das individuelle Wohlbefinden sowie die alltägliche und soziale Funktionsfähigkeit der Betroffenen“ bedeuten (Grieger 2006). Tabelle 1 zeigt, dass unter den Drei- bis Sechsjährigen (n=3875) Migranten und Kinder mit niedrigem Sozialstatus psychisch vergleichsweise auffällig sind. Diese beiden Subgruppen scheinen weniger Schutzfaktoren zu besitzen als Kinder von nichtmigranten, wohlhabenden Eltern.

Migrationsstatus		Sozialstatus			Gesamt
Migrant	Nicht-Migrant	niedrig	mittel	hoch	
22,8	11,5	24,0	10,8	6,7	13,3

Tab. 1: Psychisch auffällige Kinder, differenziert nach Schicht und Migrationshintergrund

Zunächst können wir davon ausgehen, dass Armut – meist gekoppelt mit dem „Migrationsstatus“ – ein Risikofaktor ist. Gleichzeitig scheinen jedoch auch die schlechten ökonomischen Lebensverhältnisse die Chance auf die Herausbildung psychischer Schutzfaktoren zu verhindern. Zudem unterscheidet sich die Lebensqualität der Kinder aus der Gruppe „mittlerer“ bzw. „niedriger“ Sozialstatus mit zunehmendem Alter (7- bis 10-Jährige, 11- bis 17-Jährige) deutlicher von der Lebensqualität der Kinder aus der Gruppe „hoher Sozialstatus“. Die ebenfalls im Jahre 2007 erschienene World-Vision-Kinderstudie (Hölling u.a. 2007) untersuchte die Befindlichkeit der Acht- bis Elfjährigen in Deutschland (n=1592). Eines der wichtigsten Ergebnisse war, dass sich die meisten Kinder in ihren Familien wohl fühlen: Das Familienklima wird als innig

und wenig konfliktträchtig beschrieben, auch in Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind. Jedoch wird deutlich, dass Kinder aus den unteren Schichten häufig auf sich allein gestellt sind, dass ihnen der soziale Rückhalt fehlt, dass sie wenige Anregungen bekommen und dass ihre Freizeitgestaltung durch viel Medienkonsum gekennzeichnet ist. Diese Umstände beeinträchtigen ihre Chancen im Bildungssystem massiv.

Kinder aus bildungsfernen Schichten und Kinder mit Migrationshintergrund brauchen eine besondere Förderung. Daniel und Wassell (2002, S.13) betrachten die Förderung von Kindern mit psychosozialen Risiken aus der Resilienz-Perspektive. Sie halten die folgenden drei Bausteine zur Förderung von Lebenskompetenzen für notwendig:

- eine sichere Basis, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen,
- eine gute Selbst-Wertschätzung, d.h. eine verinnerlichte Vorstellung des eigenen Wertes und der eigenen Kompetenzen – Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen,
- ein Gefühl der Selbst-Wirksamkeit, d.h. Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen um die persönlichen Stärken und Grenzen.

Die Förderung dieser Kompetenzen sollte als Beitrag zum globalen Lernen und als Aufgabe der Bildungsinstitutionen verstanden werden und für alle Kinder gleichermaßen gewährleistet sein.

Gesundheit bei Kindern mit Migrationshintergrund

Migrationspezifische Gesundheitsstudien beschäftigen sich mit der Wirkung von kulturspezifischen Wertorientierungen sowie dem Umgang mit Gesundheitskonzepten und den daraus abgeleiteten Handlungsorientierungen. Diese Wertvorstellungen stehen im Zusammenhang mit Krankheit und Gesundheit (Schenk 2002). Littlewood (2001) betont vorwiegend jene Faktoren, die in interkulturellen Begegnungen starke Konfliktpotenziale enthalten. Dazu gehören:

- unterschiedliche Vorstellungen, Interpretationen und Strategien für den Umgang mit Krankheit und Gesundheit,
- kulturspezifisch bevorzugte Bewältigungsstrategien im Umgang mit Krankheiten und Schmerz,
- kulturspezifische Verhaltens- und Ausdrucksweisen,
- familiäre und soziale Konzepte und Probleme,
- Bearbeitung migrationsbedingter biographischer Ereignisse,
- unterschiedliche Einstellungen über den Sinn und Zweck spezieller Einrichtungen und Serviceleistungen wie Schulen, Krankenhäuser, Gesundheitsämter etc.,
- kulturspezifisches Verständnis von Aufgaben und Rollen der Personen, die im Gesundheitsbereich und in der Pädagogik tätig sind,
- unterschiedliche Akzeptanz- und Diskriminierungserfahrungen von Migranten, die zu Stress und chronifiziertem Leiden führen können und die auf Grund nicht vertrauter Formen von Konfliktbearbeitung und fehlender unterstützender sozialer und familiärer Netzwerke als besonders stark erlebt werden (Salman u.a. 1999).

Aktuelle Studien betonen die Wichtigkeit kultureller Einflüsse

auf die Gesundheit und die Kommunikation im interkulturellen Setting (Lazarus/Launier 1981; Thomas 1996; Cerci 2002; Pötzelbauer 2001) und den Umgang mit diesen in der „Interkulturellen Pädagogik“ (Auernheimer 2001, 2002, 2003). Borelli und Hoff (1988) verweisen darauf, dass kulturelle Herkunft ein zentraler Prädiktor für Unterschiede im Gesundheitszustand, besonders im Blick auf psychosomatische Belastungen wie Magen- und Kopfschmerzen bei Kindern und Jugendlichen, ist. Dieses Phänomen steht im Zusammenhang mit der soziokulturellen Lage von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund: Sie sind oftmals überdurchschnittlich von ungünstigen Bildungsvoraussetzungen, finanziellen Krisen und schwierigen Wohnverhältnissen betroffen. Zudem wird der erschwerte Zugang zum Sozial- und Gesundheitssystem durch strukturelle und sprachliche Barrieren betont (Settertobulte u.a. 2002). Dies führt u.a. zu einer unzureichenden Nutzung von Vorsorgeuntersuchungen und Impfungen (Salman/Hegemann 2003; Stadt Münster 1997). Diese Angebote nutzen Familien mit Migrationshintergrund signifikant weniger als andere Familien. Ähnliches gilt für den Umgang mit chronischen Krankheiten: Hier wird vermutet, dass z.B. die Einstellung des Stoffwechsels bei einem diagnostizierten Diabetes mellitus bei Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund von Ernährungsgewohnheiten, Krankheitskonzepten und Wissensdefiziten weniger erfolgreich verläuft als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Hecker u.a. 1998).

Gesundheitsförderung versucht, der Zunahme von psychosomatischen Beschwerden, den Essstörungen, dem verzögerten Spracherwerb und den Sprachstörungen, den Verhaltensproblemen und Angststörungen sowie der Abnahme von Konzentration, Aufmerksamkeit und Ausdauerleistung entgegenzuwirken (Hurrelmann 2004). Bis zum Ende des Grundschulalters können noch alle Kinder gleichermaßen erreicht werden, obwohl sich bereits der Kindergarten und die Schule im „Spannungsfeld von Heterogenität und Homogenität“ (Saalfrank 2008, S. 336) befinden. Die bildungspolitisch gewünschte Homogenisierung der Lerngruppen ist zwar eine Fiktion, nach wie vor aber wird der vergebliche Versuch, durch Selektion die Heterogenität aufzulösen, unternommen. Die Leidtragenden sind die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder, die ‚Sitzenbleiber‘ und auf Haupt- und Sonderschulen ausgesonderten Kinder.

Globales, gesundes Lernen im interkulturellen Setting fordert ein Umdenken: Pädagogische Institutionen haben den Auftrag, den Weg zu einem gesunden Leben für alle zu ebnen, potenzielle Risikofaktoren zu verringern und Schutzfaktoren aktiv zu stärken. Schule könnte und sollte durch kulturangemessene Ressourcenarbeit, Selbstwertstärkung und Konstruktion von Zugehörigkeiten zum interkulturellen Gesundheitslernfeld für Lehrer, Kinder und Eltern werden. Damit das in einem interkulturellen Setting gelingt, müssen kulturspezifische Ziele und Werte der aus unterschiedlichen Kulturen kommenden Kinder (und ihrer Familien) bewusst sein und bei der konkreten Ausgestaltung von Gesundheitsförderung berücksichtigt werden. So ist z.B. davon auszugehen, dass die Förderung des Selbstwertes in individualistischen Kulturen (Europa, USA) eher gewollt ist als in kollektivistischen Kulturen (Asien, Afrika), in denen „normenkonformes Verhalten und soziale Einbindung stärker mit dem subjektiven Wohlbe-

finden“ korrelieren als zum Beispiel in Europa (Baier/Boehnke 2007).

Das salutogenetische Konzept von Gesundheit

Gesundheit gilt in westlichen Kontexten als ein hohes Gut. So erkennen die Vertragsstaaten der UN-Kinderrechtskonvention „das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß auf Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit“ (Vereinte Nationen 1989) an. Der Begriff des Wohlbefindens wurde erstmals von der WHO (1946) zur Definition von Gesundheit genutzt: „Gesundheit ist ein Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen.“ Ob diese Definition jedoch global als erstrebenswert und als sozial und kulturell angemessen gilt, bleibt zu diskutieren und bedarf u.a. regionalspezifischer Kenntnisse (Schiffer 2001). Trotz der Kritik an dieser Definition, z.B. an dem Verständnis von Gesundheit als Zustand vollständigen Wohlbefindens (Lohaus 1993), wurde damit eine Wende in den Gesundheitswissenschaften eingeleitet. Die Gesundheitswissenschaft etablierte sich in der Folge als eigenständiger Forschungsbereich, und es entstanden eine Reihe wichtiger Arbeiten, die sich bemühten, Gesundheit als komplexes Geschehen und als von der Person selbst verantwortetes Gut zu definieren (Becker 2006).

Aaron Antonovsky hat in den 1970er Jahren mit seinem Konzept der Salutogenese einen Perspektivenwechsel initiiert. Er beschrieb Gesundheit als dynamischen Prozess (Hurrelmann/Unverzagt 2007): Der Mensch befände sich immer zwischen den Polen von Gesundheit und Krankheit, und beide wären jederzeit anteilig im Menschen vorhanden. Es schein jedoch Personen zu geben, die sich öfter und über längere Zeit in Richtung Gesundheitspol bewegten als andere. Diese Erkenntnis führte Antonovsky zu der Frage, welche Ressourcen bzw. Schutzfaktoren den Menschen gesund erhalten und widerstandsfähig machen. Die Antwort auf diese Frage fand Antonovsky in einer globalen Lebensorientierung, dem „Sense of Coherence“ (Antonovsky 1979, S. 187). Für die Herausbildung des Kohärenzsinn seien bestimmte Erfahrungen, die sich in „generalisierten Widerstandsressourcen“ ausdrückten, notwendig, wie beispielsweise „Unterstützung“, „Ich-Stärke“ und „Intelligenz“ (Antonovsky 1997, S. 97).

Antonovsky beschreibt den Kohärenzsinn mit drei Komponenten. Es ist (1) das Gefühl der Verstehbarkeit, das uns die Welt und die alltäglichen Belastungen als verständlich, vorhersagbar und kontrollierbar erscheinen lässt, (2) das Gefühl der Handhabbarkeit, das uns hilft, die eigenen Ressourcen zu erkennen und auch zu nutzen und (3) das Gefühl der Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit. Letzteres erachtet Antonovsky für besonders wichtig, weil es die Überzeugung zum Ausdruck bringt, dass das Leben sinnvoll ist, dass es sich lohnt, die Herausforderungen anzunehmen und sich anzustrengen.

Antonovsky geht davon aus, dass die drei Komponenten des Kohärenzsinn vor allem in der Kindheit und Jugend entstehen. Die Komponente „Verstehbarkeit“ könne dann entstehen, wenn das Kind die Erfahrung von Konsistenz machen kann. Die meisten Kinder können Erfahrungen der emotio-

nen Zuwendung und der Sicherheit durch konsistentes Verhalten ihrer Bezugspartner (Eltern!) machen. Wenn aber die konsistente Erfahrung nicht erfreulich ist, wenn „Kälte, Feindseligkeit und Missachtung „[...] eine deutliche Botschaft der Abwertung übermitteln“ (Antonovsky 1979, S. 208), dann werden wichtige Bedürfnisse des Kindes nicht erfüllt und es kann nicht die Erfahrung der Bedeutsamkeit machen. Denn wie bereits diskutiert, machen viele Kinder – vor allem Kinder aus Migrantenfamilien – in unserem Schulsystem Erfahrungen von Ausgrenzung und Einsamkeit, von Versagen und Demütigung. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen ist viel zu oft nicht gesundheitsförderlich. Die ‚Pädagogik des Willkommenheißens‘, wie sie in Finnland nachhaltig praktiziert wird, kann in deutsche Schulen schon auf Grund des Sortierens auf verschiedene Schultypen nicht Einzug halten.

In den Gesundheitswissenschaften und der gesundheitsorientierten Pädagogik wurden Modelle und Projekte entwickelt, die besonders auf die Förderung von Gesundheitsfaktoren abzielen und eine frühzeitige Gesundheitserziehung, die möglichst schon im Kindergarten beginnen sollte, befürworten (Krause et al. 2001; Krause 2004). Die Schule als weiterführende Institution gesundheitsfördernder Konzepte und Programme kann Gesundheit langfristig kulturübergreifend fördern und somit zu einer Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit beitragen. Das im Folgenden vorgestellte Förderprogramm ist ein Beispiel für die Unterstützung von Schulen und Kindergärten, ihre Institution nachhaltig beim Umgang mit Gesundheit umzugestalten und das interkulturelle Miteinander zu fördern.

Das Gesundheitsförderprogramm „Ich bin ich“

Das Programm wurde in Kooperation mit der Barmer für die Grundschule entwickelt, erprobt und evaluiert (Krause et al. 2000; Krause et al. 2001). Nach erfolgreicher Implementierung in den Grundschulen verschiedener Bundesländer (z.B. Niedersachsen, Mecklenburg/Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) wurde es für den Kindergarten modifiziert. Seit 2004 wird es nunmehr auch in Kindergärten erprobt und evaluiert (vgl. www.kess-ev.de).

Das Ziel des Programms besteht darin, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und die Entwicklung von Lebenskompetenzen zu fördern. Ziel ist die Erhaltung und Förderung des Wohlbefindens der Kinder und damit ihrer Gesundheit.

Das Programm konzentriert sich auf fünf Schwerpunkte, denen die einzelnen Themen der Gesundheitsstunden zugeordnet sind. Für jedes der vier Grundschuljahre sind die Stunden als Unterrichtshilfen aufbereitet, die Lehrkräfte können jedoch flexibel und auf die jeweilige Gruppe abgestimmt, damit umgehen.

Die Themen werden in der Schulklasse mit allen Kindern erarbeitet, das gemeinsame Handeln der Kinder und die Akzeptanz jedes Kindes sind das wichtigste didaktische Prinzip. Die Selbstwert stärkende Selbstreflexion sowie die gesundheitsförderliche Interaktion und Kommunikation sind zum Beispiel zwei dieser Schwerpunkte und werden in Gesundheitsstunden umgesetzt. Wichtige Ziele dabei sind: Erkennen und Nutzen der eigenen Ressourcen, Entwicklung von Kommunikationsfähig-

keiten und Üben von Möglichkeiten zur Konfliktlösung. Die Themen der zu diesen Schwerpunkten gehörenden Gesundheitsstunden (1. Schuljahr) bzw. Gesundheitstage (2.–4. Schuljahr) lauten:

– Im ersten Schuljahr: „Das bin ich“, „Ich bin fröhlich“, „Manchmal bin ich traurig, manchmal bin ich froh“, „Ich habe Angst“.

– Im zweiten Schuljahr: „Manchmal bin ich froh, traurig, wütend oder ängstlich“, „Wie wir miteinander umgehen“.

– Im dritten Schuljahr: „Ich bin ich“, „Wie wir Konflikte lösen“, „Ich bin ein Junge ... Ich bin ein Mädchen“.

– Im vierten Schuljahr: „Ich fühle mich wohl“, „Ich und meine Familie.“

Wichtige Bestandteile jeder Gesundheitsstunde sind Rituale: Es gibt ein Logo, das im Raum aufgehängt wird, die Stunde beginnt mit einer Entspannungsübung, die Kinder werden nicht bewertet, am Ende verabschieden sie sich mit dem „kleinen Tschüs“, das auf die Reise geschickt wird.

An den beispielhaft genannten Themen ist gut zu erkennen, dass das „Ich bin ich“-Programm sich besonders gut für einen Einsatz im interkulturellen Schulsetting eignet:

Über die Körpererfahrung, die Bewegungs- und Entspannungsübungen können sich die Kinder auf sich selbst besinnen, auf das, was alle Menschen auf der Welt miteinander verbindet. Ähnliche und unterschiedliche Körpererfahrungen können hier besprochen werden. Durch Rollenspiele, Malen, Basteln und Erzählen üben

sie den akzeptierenden Umgang miteinander, das gewaltfreie Lösen von Konflikten, und sie gewinnen Vertrauen und Sicherheit in der Gruppe.

Am Beispiel des Gesundheitstages „Wie wir miteinander umgehen“ soll dies gezeigt werden. Es ist der vierte Gesundheitstag im zweiten Schuljahr. An diesem Tag steht die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung im Zentrum, die Kinder üben den Perspektivenwechsel, sammeln Ideen zur Konfliktlösung und basteln einen Igel, der sich durch die eigene Gestaltung als ein besonderer Igel auszeichnet.

Im Verlaufe dieses Tages (s. Kasten) bieten sich viele Möglichkeiten, das Anderssein zu thematisieren und die Gefühle, die das Erleben von Ausgrenzung (nicht mitspielen dürfen) bei den Ausgegrenzten hervorruft, zu verbalisieren und

Mitgefühl zu entwickeln. Das Nachdenken über das unterschiedliche Verhalten der Tiere in der Geschichte (s. Kasten) übt gut die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Die Kinder überlegen ihre eigenen Lösungen in der Kleingruppe und können sie den anderen vorspielen. Bei diesem Rollenspiel greifen die Kinder häufig auf die eigenen Erfahrungen zurück.

Das „Ich bin ich“-Programm hat sich bewährt. Es wurde über die gesamte Grundschulzeit hinweg evaluiert und es konnten positive Effekte im Sinne der Zielsetzung – Erhalt und Förderung des Wohlbefindens der Kinder – nachgewiesen werden. Allerdings waren diese abhängig von der das Programm

durchführenden Lehrkraft und unterschieden sich in den beteiligten Schulen. Dort, wo die gesamte Schule die Entwicklung zu einer „gesunden Schule“ anstrebte und die Lehrkräfte in diesem Sinne das Programm nutzten, waren die Effekte gut nachweisbar (Krause 2004).

Interkulturelles Lernen bedarf besonderer Qualitäten pädagogischer Arbeit (Pavkovic 2001), die im „Ich bin ich“-Programm zur Gesundheitsförderung optimal zur Geltung kommen.

Zusammenfassung

Diversität und interkulturelles Miteinander gehören heute zum Alltag deutscher Schulen, bedürfen aber besonderer Konzepte, um konstruktives, gemeinsames Lernen zu gestalten, interkulturelle Kompetenzen auszubauen und Gesundheit zu fördern. Das Gesundheitsförderprogramm „Ich bin ich“, das auszugsweise vorgestellt wurde, bietet die Möglichkeit, wichtige Qualitäten salutogenetischer und inter-

kultureller pädagogischer Settings aufzugreifen und praktisch umzusetzen. Über Themenschwerpunkte im Unterricht, welche die Selbst- und Fremdrelexion und das Bewusstwerden der eigenen Ressourcen fördern sowie die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten und der Konfliktlösung im interkulturellen Kontext unterstützen, können interkulturelle Kompetenzen entwickelt und erweitert werden. Im interkulturellen Kontext ist gesundes Lernen im hier diskutierten Sinne ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und ein Beispiel für praktizierte Förderung der Chancengleichheit.

Der Gesundheitstag beginnt mit einer Entspannungsübung. Es ist eine Phantasiereise: Die Kinder fliegen in ihrer Vorstellung auf einem Teppich und beobachten sich selbst, wie sie etwas Gutes tun. Anschließend malen die Kinder, wie sie sich während der Phantasiereise gesehen haben. So können sie sich das Besondere der eigenen Person bewusst machen.

Die Geschichte „Vom Igel, der keiner mehr sein sollte“ wird erzählt. Sie handelt von einem Igel, der seinen Garten verlässt und Anschluss an die Gruppe der Tiere im Wald sucht. Diese lehnen ihn jedoch wegen seiner Andersartigkeit ab. Deshalb versucht er, so wie die anderen Tiere zu sein. Im Verlaufe der Geschichte gerät er in Konflikt mit dem Boss der Tiere, dem Stachelschwein. An einer entscheidenden Stelle wird die Geschichte unterbrochen.

Die Kinder tauschen sich im Gespräch über das Geschehen aus. Sie überlegen, ob sie ähnliche Situationen kennen.

Aus Salzteig stellt jedes Kind einen Igel her. Zur Gestaltung der Stacheln können unterschiedliche Materialien genutzt werden. Wenn alle Igel fertig sind, werden sie vorgestellt und besichtigt und zum Trocknen beiseite gestellt.

Die Kinder überlegen nun in Kleingruppen, wie die Geschichte zu Ende gehen könnte. Was wird der Igel tun? Was das Stachelschwein? Wie verhalten sich die anderen Tiere? Die Kinder können ihre Lösungen anderen Kindern auch als Rollenspiel vorspielen.

Zum Abschluss des Tages wird das „Katzentanzlied“ von Fredric Vahle gesungen und getanzt. Der Tag wird mit dem Ritual „Das kleine Tschüs geht auf die Reise“ beendet.

Literatur

- Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping. San Francisco.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2006): Schiefagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden.
- Becker, P. (2006): Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Göttingen: Hogrefe.
- Borelli, M./Hoff, R.G. (Hg.) (1988): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
- Cerci, F. (2002): Migration und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Vortrag vom 20. Februar 2002 im Haus der Stiftung Demokratie in Saarbrücken in Zusammenarbeit mit der Fachgruppe und dem Berufsverband der Kinder und Jugendärzte. <http://kinderarzt-lippe.de/Saarbruecken.htm>, Zugriff: 12.04.2007.
- Daniel, B./Wassell, L. (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gogolin, I./Wulf, C. (2007): Editorial. In: Schwerpunkt: Kulturelle Diversität. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 1, S. 5–7.
- Gomolla, M. (2006): Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, hier S. 88f.
- Gomolla, M./Radke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Grieger, D. (2006): Gesundheit und Migration. In: BzGA (Hg.): Migration. Forum 3, S. 3–6.
- Hecker, W./Bartus, B. et al. (1998): Stoffwechseleinstellung des Diabetes mellitus Typ 1 bei Kindern und Jugendlichen deutscher und ausländischer Herkunft. In: Diabetes und Stoffwechsel 1998, 7, S. 11–180.
- Hölling, H./Erhart, M. et al. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Behavioural problems in children and adolescents. First results from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGGS) – Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGGS). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50, S. 784–793.
- Hurrelmann, K. (2004): Die Schule als Chance oder als Bedrohung? In: Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Hg.): Gute und gesunde Schule. Kongressdokumentation, S. 25–41.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (2007): Kinder in Deutschland 2007, 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt.
- Hurrelmann, K./Unverzagt, G. (2007): Kinder stark machen für das Leben. 4. Auflage. Freiburg.
- Krause, Ch. (2004): Ich bin Ich. Selbstwertstärkung in der Grundschule – Ergebnisse eines Gesundheitsförderprogramms. Schul-Verwaltung Spezial, Sonderausgabe Nr.3, S. 12–16.
- Krause, Ch. (2006): Selbstwert und emotionale Befindlichkeit von Kindern. In: Gebauer, K./Fittkau, B. (Hg.) et al.: Lernen braucht Vertrauen. Perspektiven für eine innovative Schule. Düsseldorf: Walter, S. 164–182.
- Krause, Ch. (2007): Ich bin Ich – Wir sind Wir. Kinder entwickeln Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl. In: Krause, Ch./Petzold, Th. D. (Hg.) et al. (2007): Verbunden gesunden – Zugehörigkeitsgefühl und Salutogenese. Heckenbeck/Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, S. 251–262.
- Krause, Ch./Hannich, H.-J. et al. (2000): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern: Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr. Donauwörth.
- Krause, Ch./Stückle, Ch. et al. (2001): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr. Donauwörth.
- Lazarus, P.S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J.R. (Hg.): Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern.
- Littlewood, R. (2001): Von Kategorien zu Kontexten – Plädoyer für eine kulturumfassende Psychiatrie. In: Hegemann, T./Salman, R. (Hg.): Transkulturelle Psychiatrie. Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn.
- Lohaus, A. (1993): Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention im Kindes- und Jugendalter. Göttingen.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002): Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. Paris.
- Paulus, P. (2000): Schulische Prävention und Gesundheitsförderung. In: Paulus, P./Brückner, G. (Hg.): Wege zu einer gesünderen Schule. Tübingen, hier S. 30.
- Paulus, P. (2002): Gesundheitsförderung im Setting Schule. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz H. 45, S. 970–975, hier S. 973.
- Pavkovic, G. (2001): Interkulturelle Teamarbeit. In: Hegemann, T./Salman, R. (Hg.): Transkulturelle Psychiatrie. Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn.
- Pözlzabauer, K. (2001): Psychosomatische Störungen bei ausländischen Kindern. Vortrag auf dem 36. Kongress der Ärztekammer Nordwürttemberg. http://www.aerztekammer-bw.de/Homepage/fortbild/kongress/b15/B15_5.pdf, Zugriff 10.04.2007.
- Prenzel, M./Artelt, C. et al. (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- Saalfrank, W.-Th. (2008): Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management. Pädagogische Rundschau, 62, S. 335–346.
- Salman, R./Hegemann, T. (2003): Interkulturelle Dimensionen in psychosozialer und medizinischer Praxis. In: Thomas, A./Schroll-Machl, S. (Hg.) et al.: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen, S. 342–361.
- Salman, R./Tuna, S. et al. (Hg.) (1999): Handbuch interkulturelle Suchthilfe. Modelle, Konzepte und Ansätze der Prävention, Beratung und Therapie. Gießen.
- Schenk, L. (2002): Migrationsspezifische Teilnahmehürden und Zugangsmöglichkeiten im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. In: Gesundheitswesen 64, Sonderheft 1, S. 59–68.
- Schiffer, E. (2001): Wie Gesundheit entsteht. Weinheim.
- Settertobulte, W./Marschalck, P. et al. (Hg.) (2002): Gesundheitliche Lage und Risikoverhalten bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Osnabrück.
- Stadt Münster (Hg.) (1997): Zur Gesundheitssituation der Flüchtlingskinder. Münster.
- Thomas, A. (1996): Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen.
- Vereinte Nationen (1989): UN-Kinderrechtskonvention. www.aufenthaltstitel.de/unkinderrechtskonvention.html, Zugriff: 11.4.2007.
- World Health Organization (1946): Constitution. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1986): Ottawa Charta for health promotion. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1994): Skills for life. Newsletter. Genf: WHO (WHO/MNH/NLSL/94.1–3).

Prof. Dr. Christina Krause

Christina Krause, Diplom-Pädagogin, promoviert und habilitiert in Pädagogischer Psychologie, Verhaltenstherapeutin und Familientherapeutin mit Approbation als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Bis 2007 tätig als Professorin für Pädagogische Psychologie und Beratung am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung des Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls von Kindern, Determinanten emotionalen Wohlbefindens in Kindergarten, Schule und Familie und Gesundheitsförderung in Schule und Kindergärten.

Prof. Dr. Dr. Claude-Hélène Mayer

ist Ethnologin und Organisationswissenschaftlerin, ist promoviert in Ethnologie und hält ein Phd in Management und anerkannte Familientherapeutin und systemische Beraterin. Sie ist Professorin für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg und Senior Research Associate an der Rhodes University, Grahamstown, Südafrika. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelles Konfliktmanagement, Identität, Werte und Gesundheit in Organisationen.

Susanne Timm

Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder 1979–1990

Ein interkulturelles Ausnahmeprojekt in der DDR

Zusammenfassung:

Am Beispiel eines in der DDR für namibische Flüchtlingskinder gegründeten Heims untersucht der Beitrag, ob und in welcher Weise die interkulturelle Situation in den pädagogischen Konzepten aufgegriffen und bearbeitet wurde. Mit diesem Projekt verfolgte die DDR über ein Jahrzehnt explizit das Ziel, die Kinder zu Kämpfern der SWAPO zu erziehen. Diese politisch begründete Formel überlagerte die interkulturellen Aspekte des Projektes, obwohl die Geschichte des Kinderheims ausreichend Anlass für innovative Impulse gegeben hätte. So blieb das Projekt vielmehr von einem durchgängigen Rückgriff auf die vorhandenen Erziehungs- und Bildungsroutinen geprägt.

Abstract:

The article explores intercultural education in the GDR, taking the case study of a home for Namibian refugee children in the GDR as its example. The main questions are whether specific pedagogical concepts were developed to accommodate for the intercultural situation of this exceptional case. Over the ten-year history of the institution, the GDR explicitly pursued the project to train the children to become fighters for the SWAPO. Regardless of plenty opportunities to reflect about the intercultural complexity of the situation, no traces to respond in innovative ways exist. The authorities, as well as the leading personnel of the institution, applied the standard educational procedures like everywhere else in the GDR.

Weithin gilt die DDR als ein Staat, der zwar auf großer Bühne seine Internationalität inszenierte, gleichzeitig aber im Parkett und Foyer nur gelenkte und kontrollierte Begegnungen zuließ. Und sie blieben marginal. Deswegen lebten in der DDR so wenige Kinder nichtdeutscher Herkunft, dass im Allgemeinen von keiner nennenswerten Praxis interkultureller Erziehung und Bildung ausgegangen werden muss. Für konzeptionelle und theoretische Diskurse gilt dies erst recht. Sollte aber der Anschein internationaler Offenheit gewahrt werden, erforderte die politische Logik beispielhafte Einlösungen der proklamierten Internationalität. Es gibt also Ausnahmen, die dazu geeignet sind, das Bild von den interkulturellen Verhältnissen in der DDR weiter auszudifferenzieren. Ein solcher Sonderfall

war das Kinderheim Bellin, in welchem von 1979 bis 1990 namibische¹ Flüchtlingskinder auf Bitten der South West Africa People's Organisation (SWAPO), der namibischen Befreiungsbewegung, in der DDR Aufnahme fanden. Auf den ersten Blick scheint bereits seine Existenz die Absenz interkultureller Erziehung und Bildung im Osten Deutschlands infrage zu stellen. Eine vertiefte Beschäftigung mit dem Kinderheim führt allerdings zu der Erkenntnis, dass zwar von einer interkulturellen Erziehungssituation gesprochen werden muss, während die Rede von ihrer entsprechender Erziehung und Bildung gleichwohl schwerer fällt: Letztlich galten für das Kinderheim die Leitlinien der DDR-Volksbildung als alleinige Grundlage der pädagogischen Arbeit, wenn beispielsweise der vereinheitlichende Kollektivgedanke über eine zentrale Bildungsidee der SWAPO, nämlich das Individuum zu stärken, gelegt wurde und die politische Bewusstseinsbildung in „den Farben der DDR“ alle konzeptionellen Papiere durchdrang. Am Ende erwiesen sich programmatische Nennungen wie die „Pflege der namibischen Kultur“, die ja auch als Berücksichtigung der interkulturellen Situation verstanden werden könnten, als Leerformeln. Die Dynamik routinierter Verwaltung ersticke alle denkbaren Irritationsmomente und es drängt sich die Interpretation auf, dass dieses Projekt weniger als Beispiel interkultureller Erziehung und Bildung in der DDR geeignet ist, sondern viel mehr als ein weiterer Beleg für die Abwehr möglicher Irritation der etablierten Standards im Bildungssystem dienen muss.

Vorgestellt wird die historische Rekonstruktion des Kinderheims Bellin. Den Ausführungen an dieser Stelle ist eine Untersuchung zugrundegelegt, die sich auf die Auswertung von Archivunterlagen stützt.² Auf deren Grundlage können Einblicke in die institutionelle Geschichte des Kinderheims Bellin gewährt sowie deren politischen wie administrativen Bedingungen expliziert werden. Aussagen über die Erziehungswirklichkeit und ihre Effekte sind auf dieser Informationsbasis dagegen kaum zu treffen. Gleichwohl lässt sich anhand der Archivalien erforschen, mit welchen Zielen und Schwerpunkten pädagogische Konzepte formuliert wurden und wie die interkulturelle Erziehungssituation in ihnen bearbeitet wurde. Einleitend werden das Kinderheim und seine Bewohner vorgestellt. In einem zweiten Schritt geht es um die Verankerung der Institution innerhalb der staatlichen Verwaltung. In einem weiteren Abschnitt werden die pädagogischen Ziele für das Kinderheim und ihre konzeptionelle Bearbeitung vorgestellt. Ab-

schließlich wird diskutiert, in welcher Weise die besondere interkulturelle Situation des Kinderheims ihren Niederschlag in der Entwicklung und Gestaltung der Einrichtung fand.

Das Kinderheim und seine Bewohner

Im Dezember 1979 übersiedelten 80 namibische Vorschulkinder aus Angola in das 400-Seelen-Dorf Bellin im tiefsten Mecklenburg. Lebten sie bisher in Flüchtlingslagern wurden sie nun zu Schlossbewohnern, Dank der Initiative der SWAPO und der Aufnahmebereitschaft der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), der das Prunkgebäude vom Anfang des 20. Jahrhunderts seinerzeit gehörte. Zunächst sollten die Kinder für zwei Jahre bleiben. Aus dieser Spanne wurden schließlich mehr als zehn Jahre.

Die weiteren Eckdaten der Geschichte des Kinderheims sind in wenigen Sätzen berichtet: Im Januar 1981 verfügte das Sekretariat des Zentralkomitees (ZK) der SED, dass die Kinder in der DDR zwei weitere Jahre bleiben könnten und dass sie fortan entsprechend ihrem Alter die Schule besuchen sollten. Ein zweiter SED-Beschluss aus demselben Jahr regelte die Vergrößerung des Kinderheims und die Einreise weiterer Kinder zu Beginn des Jahres 1982. Aus einer Einrichtung für den „vorübergehenden Aufenthalt“ namibischer Kinder war binnen eineinhalb Jahren eine etablierte Institution geworden. Mehrfach wurden in den folgenden Jahren Neuaufnahmen veranlasst. Insgesamt kamen zwischen den Jahren 1979 und 1989 mindestens 298 Kinder in das Heim.³ Seit Mitte der 1980er Jahre verließen eingewöhnte Kinder Bellin und wechselten zur Schule der Freundschaft in Staßfurt, sobald sie das 5. Schuljahr erreicht hatten.⁴ Als alle schulpflichtigen Kinder nach Staßfurt verlegt und 102 Vorschulkinder aus den aufgelösten Flüchtlingslagern in Angola in das Kinderheim Bellin entsandt wurden, erlebte die Einrichtung im Sommer 1989 ihren größten Umbruch. Nur ein Jahr später entschied die SWAPO-Führung, die inzwischen zur ersten Regierung des unabhängigen Namibias gewählt worden war, alle Kinder und Jugendliche aus Deutschland nach Namibia zu holen, was im August 1990 zur vollständigen Schließung des Kinderheims führte.

Betrachtet man die Bewohnerschaft des Kinderheims etwas genauer, z.B. anhand der vorhandenen Einreiselisten, fällt auf, dass Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren aufgenommen wurden und phasenweise dort gleichzeitig Kinder, die zwischen zwei und zwölf Jahre alt waren, lebten. Von einem Vorschulkinderheim, wie es anvisiert war, lässt sich also aufgrund der Altersheterogenität nicht sprechen. Die vorausgehenden Lebenswege der Kinder waren von Flucht und Exil der Eltern bestimmt. Es waren Kinder von SWAPO-Führungskräften wie von ihren Kritikern, Jungen und Mädchen in einem annähernd ausgewogenen Verhältnis und mehr Kinder, von denen beide Eltern lebten, als Waisenkinder. Ein weiteres Moment weist die Bewohnerschaft als heterogene und im engeren Sinn interkulturelle aus: Sie entstammten mehrheitlich den Ovambo, aber auch andere Ethnien aus dem Gebiet des heutigen Namibias waren vertreten. Deswegen entbehrt die Subsumierung der Kinder als namibische sowohl einer staatlichen wie eben auch einer kulturellen Grundlage, denn biographisch sind sie allenfalls mit Einschränkungen als namibisch zu betrachten und kulturell kann von einer kohärenten namibischen Herkunftskultur nicht gesprochen werden.⁵ Die Gruppe der

Kinder war im Hinblick auf ihr Alter, die Herkunftsethnien, Sprachen und den familiären wie politisch-soziokulturellen Status der Herkunft so heterogen, dass schon für sie von einer interkulturellen Situation gesprochen werden kann. Für das Gesamtgefüge im Heim muss dies erst recht gelten, denn die Lebenswelt der Kinder wurde maßgeblich von den deutschen Pädagogen und Pädagoginnen konturiert, und diese wiesen in vielerlei Hinsicht kulturelle Differenzen zu den Kindern auf.

Eine offensichtliche Differenzlinie bildeten die Sprachen im Haus: Keiner der Erwachsenen sprach oder verstand zu Beginn auch nur ein Wort einer der Muttersprachen der Kinder, und umgekehrt kein Kind ein Wort Deutsch. Dass sprachliche Verständigungsdiskrepanzen in vielerlei Kontexte hineinwirkten, ist bis heute in den Archivunterlagen nachvollziehbar: Neben den Einreiselisten liegen nämlich weitere Aufstellungen der Kinder vor, z.B. die Ausreiselisten und Listen für Gruppen-, Klassenbildungen und Übersiedlungspläne aus der Zwischenzeit. Auf allen Papieren divergiert die Schreibweise der Namen bis zur Unkenntlichkeit, wobei sich nicht klären lässt, welches die mündlichen Gebrauchsnamen waren, die im besseren Fall keinen solchen Wandlungen ausgesetzt waren. Explizit angesprochen ist die sprachliche Situation in allen ausgewerteten Dokumenten lediglich an einer Stelle, nämlich in einer Analyse für das Schuljahr 1981/1982:

„Nach wie vor ist unser Heim ‚sprachig‘. Es ist uns aber trotz dieser Problemlage gelungen, die namibische Stammsprache mehr in den Mittelpunkt zu rücken, gleichzeitig die deutsche Sprache zu verfeinern und die Englischkenntnisse zu festigen. Diese Proportionen sind gut und verkörpern ein Stück komplizierter Arbeit. Diese Feststellung findet Bestätigung in den Gruppenanalysen, die Kollegen erkennen ihre Verantwortung gegenüber der Pflege der namibischen Stammsprache immer besser. Viele Kollegen haben sich selbst im Prozeß der Arbeit Oshiwambo-Kenntnisse und Englisch-Kenntnisse angeeignet. Achten müssen wir alle darauf, daß wir zu den drei Sprachen nicht eine neue erfinden, sondern daß die zu pflegende bzw. zu erlernende Sprache richtig (umfassend) angewandt und eingesetzt wird.“⁶

Paradigmatisch erscheint in diesem Dokument der Zugriff auf die sprachliche Situation im Kinderheim: Sie wurde zwar als problematisch bezeichnet, gleichzeitig ist der Duktus der weiteren Beschreibung aber von Erfolgen geprägt, die eher verschleiern, als von einer problemorientierten Herangehensweise Auskunft geben. Englisch war beispielsweise für die Kinder wie für die deutschen Pädagoginnen eine neue Sprache, und „die namibische Stammsprache“ gibt es nicht, denn Oshiwambo stellt eine Sprache unter mehreren dar. Offen bleibt heute die Frage, zu welchem Zeitpunkt überhaupt von Dreisprachigkeit geredet werden könnte, oder auch nur von Bilingualität, denn die weitere Geschichte des Kinderheims war von Veränderungen geprägt, die keine förderlichen Rahmenbedingungen für eine anvisierte sprachliche Weiterentwicklung boten: Zum Ende des Schuljahres verließen nämlich fast alle pädagogischen Mitarbeiter das Heim, während neue Kinder aufgenommen wurden. Die Kinder blieben immer kürzer im Heim und ebenso häufig wechselten die Pädagoginnen und Pädagogen. Kontinuierlichen Lernprozessen fehlten somit die persönliche Kontinuität sowie die zeitliche Basis und das sprachliche Potpourri musste immer wieder erneut ausgehandelt werden.

Neben den Kindern lebten fortwährend namibische Erwachsene in Bellin, fast ausnahmslos Frauen. Sie absolvierten im Heim die praktischen Anteile ihrer DDR-Ausbildung zu Erzieherinnen in der DDR. Einige von ihnen arbeiteten auch im Anschluss weiter im Kinderheim, je eine Mitarbeiterin pro Gruppe. Sie sollten den Heimatbezug der Kinder gewährleisten und können als Gewährsleute für die Interkulturalität der Bewohner- wie der Mitarbeiterschaft herangezogen werden. Interkulturelle Spuren in den dokumentierten Erziehungssettings konnten sie jedoch nicht eintragen, denn die Wahrnehmung von divergierenden Vorerfahrungen tritt in den Dokumenten allenfalls als Anpassungsschwierigkeiten der Namibierinnen zutage. Zudem vereitelten deren Minderheiten- und Unterstellungsposition wie der Umstand, dass sie ihre fachlichen Qualifikationen in der DDR erworben hatten, sie also nicht als Vertreterinnen von SWAPO-Bildungsvorstellungen gelten konnten, eine Zusammenarbeit zwischen den deutschen und den namibischen Pädagoginnen, die ihre eigene Interkulturalität reflektiert hätte.

Verwaltungspraktiken für einen pädagogischen Sonderfall

Trotz der von Namibia ausgehenden Initiativen sowohl zur Gründung als auch zur späteren Schließung des Kinderheims werfen gerade die Verhandlungen aus der ersten Jahreshälfte 1990 ein Licht darauf, wie sehr das ganze Projekt von der Staatspartei der DDR abhängig war: Erst zehn Jahre nach Gründung des Kinderheims begann eine Geschichte zwischenstaatlicher Verhandlungen, die eine international gültige Rechtssituation schaffen sollten. Bis dahin waren die namibischen Flüchtlingskinder auf der Basis einer Parteivereinbarung im Norden – und damit war das Kinderheim ein Parteiobjekt in ausschließlich parteilichen Begründungszusammenhängen und kein Projekt staatlicher oder subsidiärer Entwicklungshilfepolitik.

Die SED leitete das Projekt aber nicht selber an, sondern beauftragte das Ministerium für Volksbildung mit dessen Durchführung. Noch in der Phase der Beschlussvorbereitung wurde das Verhältnis zwischen ZK der SED und Volksbildungsministerium für den Projektzusammenhang geklärt, und es wurde festgeschrieben, in welcher Form das Ministerium für Volksbildung seine Zuarbeit zu leisten habe.⁷ Einige Funktionen verblieben bei der SED, unter ihnen die gesamte Kommunikation mit der SWAPO. Hier bildet sich die eingangs erwähnte Spannung zwischen der proklamierten Internationalität und Verhinderung von Kontakten – und seien es Arbeitskontakte – auf den unteren Ebenen ab. Im Ministerium sollten nur einzelne Schritte zur weiteren Vorbereitung des Kinderheimes geplant werden, z.B. die räumliche, die Haushalts- und die personelle Planung. Allerdings verabredeten SED und Ministerium, eine Reihe von ausformulierten Fragen zum Vorhaben an die SWAPO zu übermitteln. Der im Ministerium für Volksbildung erarbeitete zweiseitige Fragenkatalog bekommt für die Rekonstruktion der weiteren Geschichte des Kinderheims eine zentrale Funktion, denn er wird das einzige Papier bleiben, in welchem das Ministerium eine fachlich begründete Position zu dem Vorhaben erkennen ließ. Diese Äußerungen ließen zunächst eine durchaus skeptische Position des Ministeriums erkennen und schloss interkulturelle Aspekte ansatzweise ein: Es kam zum Beispiel die Forderung auf, dass das Projekt

bzw. der Aufenthalt der Kinder zeitlich befristet werden sollte, um spätere Adaptionsschwierigkeiten der Kinder an eine wieder neue Umgebung in einem überschaubaren Rahmen zu halten. Die Fragen des Ministeriums sind nie ausführlich beantwortet worden und blieben ohne Nachhall im weiteren Vorgehen.

Unabhängig von diesem Auftakt entwickelte das Ministerium eine Reihe organisatorischer Aktivitäten: Die Abteilung Jugendhilfe und Heimerziehung im Ministerium für Volksbildung, der die Zuständigkeit für das Kinderheim übertragen worden war, legte einen zwölfseitigen „Maßnahmeplan zur Verwirklichung des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 12.9.1979“ vor.⁸ Der Plan enthielt im Wesentlichen den vorgesehenen Ablauf der Vorbereitungsphase, Termine und Inhalte von Informations- und Koordinierungsgesprächen, Aufgaben und Termine zur Erstellung von Detailplänen wie einem Bekleidungsplan für die Kinder und Frauen. Erst ab Seite neun wurden einzelne pädagogisch-inhaltliche Aspekte aufgezählt, wie die „Ausarbeitung des Entwurfs eines Programms zur Betreuung und Erziehung der Kinder“, die „Beratung und Bestätigung dieses Programms“ und die „Ausarbeitung eines Programms für die Ausbildung der namibischen Frauen“. Weitere inhaltliche Ausdifferenzierungen, die Ansatzpunkte für ein Eingehen auf interkulturelle Gegebenheiten geboten hätten, waren in diesem Planungspapier nicht enthalten. Mit dem Maßnahmeplan kündigte sich dagegen an, dass das Ministerium für Volksbildung seine skeptische Haltung noch vor Ankunft der Kinder aufgegeben hatte und das Projekt in erster Linie als administrative Herausforderung ansah. Der Maßnahmeplan und weitere Papiere aus dem Ministerium gaben mit ihrer Setzung den regionalen Instanzen der Volksbildung bis hin zur Ebene der Heimleitung die einzunehmende Haltung vor, nämlich ihrerseits ein an organisatorischen Fragen orientiertes Herangehen an das Projekt an den Tag zu legen.

Ein beredtes Beispiel für die Wirkungskraft dieser impliziten Vorgaben sind die sogenannten Einführungswochen der Pädagogen, die nur 14 Tage vor den namibischen Kindern in Bellin eintrafen, um mit ihrer Vorbereitung auf die Arbeit zu beginnen. In Gestaltung dieser Periode lag der Schwerpunkt primär auf organisatorischen Fragen. Ein umfangreicher Arbeitsplan⁹ führt vor Augen, wie die Ausrichtung der Pädagoginnen und Pädagogen in dieser kurzen Frist unter politischen, organisatorischen, sprachlichen und fachlichen Gesichtspunkten auf ihre Arbeit mit den namibischen Kindern vonstatten ging: Noch am Tag ihrer Anreise konstituierte sich die Parteigrundorganisation, in den weiteren Tagen eine FDJ-Grundorganisation und eine Gewerkschaftsgruppe. Erst für die letzten Tage waren jeweils zwei Veranstaltungen für „Studium und Diskussion des Planes für Betreuung und Erziehung der Kinder“ und für „Studium und Diskussion des Planes für die Qualifizierung der Frauen“ vorgesehen. Die zeitliche Anordnung innerhalb dieser zwei Vorbereitungswochen veranschaulicht eindrücklich, dass den Planungs- und Kontrollprozessen sowie der gesellschaftspolitischen Binnenstrukturierung und damit der Etablierung einer DDR-typischen Institution eine sehr viel größere Bedeutung beigemessen wurde als den Besonderheiten der pädagogischen Arbeit. Weitere Aspekte, die auf die Berücksichtigung der interkulturellen Situation verweisen könnten, weist der Arbeitsplan für die zweiwöchige Einarbeitungsphase nicht aus.

Kurz vor Ankunft der Kinder entstanden im Ministerium für Volksbildung zwei umfangreiche Papiere, die Grundlage der pädagogischen Arbeit im Kinderheim Bellin werden sollten. Aus der ersten Novemberhälfte stammt eine vierzehnteilige Orientierung für die Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder,¹⁰ in welcher Grundlinien für eine zweijährige Betreuung formuliert wurden. Der Schwerpunkt dieses Papiers liegt in Ausarbeitungen zur sogenannten ersten Etappe, in der die Aufmerksamkeit vor allem auf die „Erfordernisse und Aufgaben für das Bekanntmachen der Kinder mit den neuen Lebensbedingungen und zur Stabilisierung ihres körperlichen Wohlbefindens“¹¹ gerichtet sein sollte. Im zwölfseitiges Rahmenprogramm für die Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder¹² wurden dann in der allgemeinen Aufgabenformulierung für die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder die DDR-Leitlinien aus dem Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten in ihren Kernaussagen wortgetreu wiederholt. In den wenigen inhaltlichen Ausdifferenzierungen fanden zwar Stichworte wie der „Kampf der SWAPO“, die „Bindung an die namibische Heimat“, der „Erwerb der Muttersprache“ und zugleich die „Förderung des Deutschen als Orientierungssprache“ Eingang in das Rahmenprogramm. Diese Aufzählung bleibt aber konturen- und bedeutungslos, denn ab dem Moment ihrer Erstformulierung wurde sie nie unterfüttert, immer nur fortgeschrieben und in der zehnjährigen Geschichte auch nicht ansatzweise evaluiert. Arbeitsberichte, egal welcher Ebene, dokumentieren vielmehr, dass in der Wiederholung der ewig gleichen Formeln deren Inhalte von den organisatorischen Herausforderungen überlagert und an den Rand gedrängt wurden.

Ein Bericht beispielsweise, der ca. eineinhalb Jahre nach Ankunft der Kinder verfasst wurde, dokumentiert, dass pädagogische Fragen aus Sicht des Ministeriums abschließend geklärt waren: „Die 80 Kinder befinden sich seit dem 18.12.1979 im Kinderheim Bellin. Anfängliche Umstellungsprobleme sind überwunden. Die Kinder haben sich körperlich und geistig gut entwickelt. Das spezielle Rahmenprogramm für ihre Bildung und Erziehung hat sich bewährt. Mit der Neueinteilung der Gruppen nach Altersstufen zu Beginn dieses Jahres wurde der Übergang zur gezielten Arbeit mit dem Erziehungs- und Bildungsplan für Kindergärten begonnen.“¹³

Eine Spezifizierung der „Umstellungsprobleme“ entfällt, sie lassen sich allenfalls auf die körperliche und kognitive Entwicklung der Kinder beziehen. Im Vorfeld formulierte Fragen wie die nach dem Kontakt zu ihrer kulturellen Herkunft, nach der sprachlichen Entwicklung und der Dramatik einer offenen Situation wurden nach der Ankunft weder weiter beobachtet noch bearbeitet und in einem lapidaren Satz abschließend ad acta gelegt: „Anfängliche Umstellungsprobleme sind überwunden.“¹⁴

Dieses Muster scheint bei der Durchsicht weiterer Archivdokumente exemplarisch für die gesamte Geschichte des Kinderheimes. Einzelne Instanzen innerhalb des Ministeriums für Volksbildung mögen anfänglich Momente der Irritation gegenüber der interkulturell singulären Situation gezeigt haben, wie etwa im hier ausführlich geschilderten Vorbereitungsprozeß die Frage der familiären Ausgangssituation der Kinder oder die nach ihrer anvisierten Verweildauer in der DDR; aber spätestens in den Beschlüssen des ZK der SED wurden sie nicht

berücksichtigt, und das Ministerium für Volksbildung verfügte die routinierte Umsetzung des Projekts entlang der DDR-Standards. Selbst eine Überarbeitung der Erziehungs- und Bildungspläne im Jahr 1989, als das Kinderheim erneut zum reinen Vorschulheim avancierte, brachte keine substantielle Änderung. Vielmehr stellt sich der gegenteilige Eindruck ein, dass der gesamte Modifizierungsprozess von Rechenschaftsdarlegungen überlagert wurde und solcherart eher an der allgemeinen Rechtfertigungssituation des Bildungswesens im Jahr 1989 und folgende teilhatte.

Die pädagogischen Ziele und ihre konzeptionelle Umsetzung

Die Analyse der expliziten wie der impliziten Erziehungs- und Bildungsprogramme für das Belliner Kinderheim, z.B. der Orientierungen oder des Rahmenprogramms, fördert drei Schwerpunkte, die der pädagogischen Arbeit konzeptionell eingeschrieben wurden, zutage: Erstens waren die Programme inhaltlich auf einen politischen Erziehungsmodus, den der patriotischen Erziehung ausgerichtet, zweitens war die Gruppe die zentrale Bezugsgröße der anvisierten Kollektiverziehung und schließlich wurden drittens in der prinzipiellen Orientierung an sogenannten Sekundärtugenden, hier allen voran „Ordnung“ und „Sauberkeit“, äußerst disziplinierende Momente in die Erziehung verankert. Diese drei Schwerpunkte sollen im Weiteren etwas näher beleuchtet werden.

Die Ursprünge der patriotischen Erziehung in den Planungen für die namibischen Kinder lagen bei der SWAPO, die in die Gespräche einfließen ließ, dass es ihr auf die Erziehung zu einer „politischen Haltung“ der Kinder ankäme. Zumindest waren dies die protokollierten Positionen des SWAPO-Präsidenten Sam Nujoma und seines Bildungssekretärs Linekela Kalenga. Aus der „politischen Haltung“ im Spektrum der SWAPO wurde in den DDR-Papieren der „bewußte SWAPO-Kämpfer“, mit allen Unterfütterungen, die in das DDR-geprägte Erziehungskonzept zur „Heimatliebe und Verteidigungsbereitschaft“ gehörten: Es beinhaltete eine historische Perspektive des weltweiten Klassenkampfes, die der Begründung des Konzeptes diente, eine praktische Dimension der vormilitärischen Ausbildung sowie die emotionale und kognitive Fundierung einer kampfbereiten Haltung. Die historische Perspektive für das Kinderheim wurde in den DDR-Varianten der politisch überformten kulturellen Traditionspflege umgesetzt. Dabei kam es durch die praktizierte Verknüpfung kultureller namibischer Elemente mit politischer Wissensvermittlung zu einem rein politisch konnotierten Verständnis von Traditionen und kulturellen Bezügen:

„In gleichem Maße sind die Gefühle der Verbundenheit zu ihrem Volk, zu den revolutionären Befreiungskräften und zu dem Präsidenten der SWAPO, Sam Nujoma, auszuprägen und ständig zu vertiefen. Die Pflege von Tradition, Nationalfeiertagen und der Kultur des namibischen Volkes, insbesondere dem Erhalten und Erlernen ihrer Lieder, Tänze, Märchen, Erzählungen, Reime und Gedichte ist breiten Raum zu geben.“¹⁵ Tanzen und Trommeln sowie die Ansätze zur Muttersprachenbildung, der Aufbau der SWAPO-Pioniere überhaupt und schließlich die Einrichtung eines sogenannten Traditionszimmers, in welchem Dokumente zur Geschichte der SWAPO wie zu der des Kinderheimes gesammelt wurden, fielen unter das



© Volker Bohlmann

Konzept der „Verbindung zur Heimat“ und vereinten sich in dem zur Ausbildung „namibischer Patrioten“. Um die Entfremdung von der Heimat zu verhindern, sollten Verbindungen zum Vertreter der SWAPO in der DDR gepflegt werden, wurden Kontakte zu „revolutionären Befreiungskräften“ gesucht und schließlich sogar „kämpferische Meetings“ und Treffen mit Sam Nujoma im Kinderheim Bellin zelebriert. Heimatbezug wurde in politische Dimensionen eingebettet. Außerdem deutet sich an, dass „namibisch“ und „SWAPO“ in eins gedacht wurde und damit zweierlei prinzipiell unterschlagen wurde: Die SWAPO repräsentierte eben nicht Namibia, weder staatlich, noch politisch, noch kulturell. Zudem evozierte der Begriff der „namibischen Kultur“, der häufig Verwendung fand, ein Bild, das der Wirklichkeit in kaum einer Hinsicht entsprechen konnte: Die Vielfalt der Ethnien widersprach einem einheitlichen nationalen Kulturkonzept entschieden. Auch die wiederkehrende additive Verwendung der Termini „Verbundenheit zu ihrem Volk“, „Verbundenheit mit den Befreiungskräften“ und schließlich der „Verbundenheit mit dem Präsidenten der SWAPO“ ordnete die kulturelle Bildung der politischen unter. Der angestrebte Heimatbezug wurde einer politisch konnotierten, patriotischen Erziehung untergeordnet und damit marginalisiert, zumal auch die Inhalte und Formen der politischen Erziehung von den DDR-Pädagogen geprägt wurden. Dass die zugrundeliegenden Konzepte von Heimat möglicherweise für die SWAPO und für DDR-Pädagogen verschiedene waren und gerade diese pädagogische Zielgröße sich nicht ohne Brechungen von einem Kontext in einen anderen transferieren ließ, war aber erst recht weder Gegenstand der Konzepte selber noch an anderer Stelle problematisiert worden.

Der zweite Schwerpunkt der pädagogischen Programme, ihre Ausrichtung an den Maßgaben der marxistisch geprägten Kollektiverziehung, zeigte sich daran, dass die Erziehung der namibischen Kinder in der DDR in ihren sozialen Bezügen nicht nur an ihrer damaligen Lebensform, dem Leben in einer Heimgemeinschaft, sondern auch normativ und perspektivisch an einem Leben mit hohen Vergesellschaftungserwartungen ausgerichtet war. Dieses Ansinnen wurde von vorneherein in die Erziehungspläne eingearbeitet. Erste Teilziele gaben für die namibischen Kinder vor, dass sie „zunehmend selbständiger am Gemeinschaftsleben teilnehmen sollten“ und dass sich „jedes einzelne Kind in der Gemeinschaft wohl und geborgen fühlt“. „Die vielfältigen Tätigkeiten der Kinder sind so zu lenken, daß sie Freude am Leben in der Kindergruppe und das Gefühl der Zusammengehörigkeit empfinden.“¹⁶ Und hiernach wurden auf das Individuum bezogene Haltungen wie „Selbstbewusstsein“ und „Vertrauen in die eigenen Kräfte“ benannt, die nachfolgend erneut auf die Gemeinschaft bezogen wurden. „Die wachsende Selbständigkeit der Kinder ist zunehmend für ihre Mitwirkung an der Aufrechterhaltung von Ordnung und Sauberkeit zu nutzen und mit der Entwicklung des Bedürfnisses zu verbinden, selbst Nützlich für die Gemeinschaft zu tun.“¹⁷ Die Selbständigkeit der Kinder war demnach in von außen gesetzte Ziele und vorbestimmte Handlungsformen eingebettet und wurde auf diesem Weg in einen instrumentalisierenden Zusammenhang gestellt. Die Gruppe, respektive das Kollektiv, stand immer über dem Individuum.

Der dritte Schwerpunkt der pädagogischen Programme lag in ihren alles durchdringenden Ordnungs- und Sauberkeitsvorstellungen. Die Begriffe „Ordnung“ und „Sauberkeit“

erscheinen nicht nur in den Berichten und Auswertungen der Arbeit vor Ort, sondern wurden bereits in den programmatischen Papieren aus dem Ministerium eingeführt. Zur Konturierung der Pädagogik wurden die Begriffe in drei Bedeutungen verwendet: Die Erste ist die Etablierung und Aufrechterhaltung einer Ordnung als Effekt der pädagogischen Arbeit und als Rahmen für das Leben der Kinder. „Wichtiges Anliegen bei der Gestaltung der pädagogischen Arbeit muß es sein, Ruhe, Ordnung und Stetigkeit im Leben der Kinder zu sichern.“¹⁸ Dieser „Hauptaufgabe“ zugeordnet waren zum Beispiel Details eines vorab festgelegten Tagesablaufs, Aktivitätsmuster im geordneten Wechsel von Ruhe und Bewegung oder das Augenmerk auf Ernährungs- und hygienische Gewohnheiten. Der zweite Verwendungszusammenhang der Stichwörter „Ordnung“ und „Sauberkeit“ bezieht sich auf das angestrebte Verhaltensrepertoire der Kinder. Es sollte nicht nur geregelt oder „sauber und ordentlich“ im Kinderheim zugehen, sondern die Kinder sollten möglichst selbständig an diesem Regime teilhaben. Beide Ebenen, die der Voraussetzung und die der Zielsetzung pädagogischer Arbeit, wurden nicht immer trennscharf voneinander abgehoben und innerhalb der Orientierungen durch die verschiedenen Phasen der Eingewöhnung der Kinder durchdekliniert. Dabei verschoben sich allmählich die Akzente von einer Gewöhnung an die Ordnung hin zu einer selbständigen Beteiligung. „Der Tagesablauf ist so zu gestalten, daß er dem rhythmischen Wechsel von Belastung und Erholung, Spannung und Entspannung gerecht wird und sich die Kinder allmählich an eine feststehende Ordnung und einen regelmäßigen Lebensrhythmus gewöhnen.“¹⁹ Auch der dritte Bezugspunkt für „Sauberkeit“ und „Ordnung“ wurde bereits im ersten pädagogischen Programm ausgeführt. In den Tagesablauf wurde der Morgenappell integriert und die Erzieherin hatte die Aufgabe „zu garantieren, daß die Kinder diszipliniert (...) antreten“²⁰. Hier wurde das Ziel, nämlich das angestrebte Verhaltensrepertoire der Kinder, mit ihrer Disziplinierung in Verbindung gebracht und dabei der politisch-militärischen Erziehung untergeordnet. In interkultureller Hinsicht ist die auffällige Betonung von „Sauberkeit und Ordnung“ durchaus problematisch, fällt es doch schwer, von einer Deutung der impliziten Erziehungsambitionen abzusehen, die darin den Versuch auffindet, die Spannungen der interkulturellen Situation hegemonial nach einer Seite aufzulösen.

Nach der Analyse methodischer wie inhaltlicher Parameter läßt sich das pädagogische Programm für das Kinderheim Bellin in wesentlichen Bereichen mit den Leitlinien der DDR-Pädagogik in Deckung bringen. Vorstellungen, die in Bildungskonzeptionen der SWAPO eingearbeitet waren, beispielsweise durch Bildung Unabhängigkeit zu erreichen und die Voraussetzung für individuelle Selbstbestimmung zu stärken, haben in die Grundlagen der pädagogischen Arbeit keinen Eingang gefunden. Die wenigen Vorschläge der Befreiungsbewegung wurden zwar paraphrasiert, aber fortwährend durch DDR-Vorstellungen konzeptionell überformt, an den Planungsprozessen waren die afrikanischen Bildungsexperten kaum beteiligt, zu gedruckten Materialien blieb der Zugang verwehrt, „namibische Kultur“ wurde zum Subthema einer politischen Bewußtseinsbildung, die analog zu den vorliegenden Maßstäben entwickelt wurde. Die „Erziehung zum namibischen Patrioten“ und zum „Kämpfer der SWAPO“ geriet zum Anwendungsbeispiel in einem beste-

henden Setting politisch durchdrungener Bildungsvorstellungen. Im Gegensatz zu einer der Leitideen der SWAPO, das Individuum zu stärken, wurden die Konzepte für das Kinderheim Bellin vom vereinheitlichenden Kollektivgedanken der DDR-Volksbildung dominiert und nicht auf die besondere Situation abgestimmt. Vor allem im letzten Punkt unterscheidet sich das Kinderheim substantiell von der Schule der Freundschaft, als das Ministerium für Volksbildung institutionell-fachlich auf die Besonderheit der Einrichtung reagierte und für deren Programm- und Lehrplanentwicklung eine eigene Stabsstelle in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften gründete (vgl. Reuter/Scheunpflug 2006, S. 196).

Das Kinderheim, ein Beispiel interkultureller Pädagogik in der DDR?

Während der Planungsphase für das Kinderheim benannte die Führungsspitze des Ministeriums einmalig die interkulturelle Besonderheit des Kinderheimes, schlug dann aber einen Weg ein, der die konzeptionelle Arbeit auf Wiederholung des Vorfindlichen reduzierte, die Entwicklung und Gestaltung auf organisatorische Fragen verengte und interkulturelle Phänomene weitgehend ausklammerte. Bei dieser Haltung, die das Ministerium einnahm und die es zugleich als Rahmen für die nachgeordneten Instanzen setzte, fällt auf, dass der Modus der in der DDR etablierten Standards offensichtlich als adäquate Antwort auf die ungewöhnliche Situation verstanden und implementiert wurde. So paraphrasiert der Plan für die Erziehung und Bildung der namibischen Kinder in erster Linie die vorhandenen Bildungspläne für DDR-Vorschuleinrichtungen. Expliziert wurde dies zum Beispiel in ZK-Protokoll von 1981, in welchem von der „gezielten Arbeit mit dem Erziehungs- und Bildungsplan für Kindergärten“, dem verbindlichen Lehrwerk für alle Vorschuleinrichtungen der DDR die Rede ist.²¹

In den Einführungswochen für die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen, eine Zeit der Weichenstellung für die pädagogische Arbeit, dominierten Planungs- und Kontrollsitungen. Vor allem ließ man an erster Stelle die gesellschaftspolitische Binnenstruktur erarbeiten, bevor als letztes die eigentliche Besonderheit des Kinderheimes zur Sprache kam. Im Kinderheim Bellin wurde nach dem DDR-üblichen Stellenschlüssel gearbeitet, besondere Qualifikationen bildeten weder ein Einstellungskriterium noch konnten sie entwickelt werden. Unter den Pädagogen war der größte Teil Berufsanfänger, die nach dem Ende ihrer Pflichtzeit im Heim den Arbeitsplatz wechselten. Ein situationsbezogenes und erfahrungsbasiertes Handlungsrepertoire konnte vor Ort also nicht systematisch entwickelt werden. Diese Seite der Personalsituation ist in keinem Dokument erwähnt, dagegen ist in Berichten zu lesen, dass es wieder gelungen sei, fast alle Stellen zu besetzen. Überlegungen oder gar Argumente für einen anderen Stellenschlüssel oder eine Problematisierung derart, dass schon wieder so viele neue Pädagogen gesucht werden müssten, sind nicht aufzufinden. Daran läßt sich meines Erachtens ablesen, dass sich das Handlungsmuster, nach dem das Ministerium agierte, bis hinunter auf die örtliche Ebene bei allen Akteuren wiederfinden läßt, denn auch auf der Ebene des Bezirksschulrates oder der Heimleitung sind keine Initiativen für ein problemorientiertes Handeln erkennbar.

Zwar bildeten die Bestimmungen und Beschlüsse des ZK der SED die konkreten Voraussetzungen aller ministeriellen Ent-

scheidungen und das ZK entschied vor dem Hintergrund seiner eigenen Einschätzung zur Lage und Perspektive in Namibia und die darauf bezogene Zusammenarbeit von SED und SWAPO. Dabei verwundert es nicht, dass sich die Partei mit pädagogischen Details nicht beschäftigte. Aber die Führung des Ministeriums für Volksbildung ergriff keine Initiative, diese fachliche Leerstelle zu besetzen. Das Kinderheim Bellin blieb daher ein Projekt, welches eher den Festlegungen und Kontingenzen der Zusammenarbeit zwischen SED und SWAPO unterlag, als dass es unter pädagogischen Gesichtspunkten initiiert oder entwickelt worden wäre. Die Chance, eine Einrichtung zu etablieren, in der ihre interkulturelle Situation profilbildend aufgegriffen worden wäre, wurde vertan.

Anmerkungen

- 1 Von „namibisch“ kann nur insofern gesprochen werden, als sie Kinder namibischer Eltern waren. Keines der Kinder wurde dagegen in Namibia geboren.
- 2 Eine ausführliche Rekonstruktion und Einordnung der Institution und ihrer Pädagogik findet sich in Timm 2007.
- 3 Die wiederholt genannte Zahl von ca. 400 Kindern ergibt sich daraus, dass im Sommer 1989 neben den Belliner Kindern weitere einhundert namibische Schulkinder direkt in die Schule der Freundschaft integriert wurden.
- 4 In der Schule der Freundschaft lebten zwischen 1982 und 1988 auf der Grundlage einer zwischenstaatlichen Vereinbarung 900 Kinder und Jugendliche aus Mosambik. Vgl. Reuter/Scheunpflug 2006.
- 5 Eine gezielte und explizite Strategie der kulturellen Homogenisierung zur Herstellung einer Nationalkultur, wie sie Scheunpflug und Reuter für die Schule der Freundschaft plausibel nachweisen können, lässt sich für das Kinderheim Bellin nicht feststellen. Allerdings fällt auf, dass die Präsenz unterschiedlicher Ethnien im Kinderheim in keiner Weise aktenkundig geworden ist. Ob dies den Strategien der SWAPO oder der Unkenntnis der DDR-Beteiligten geschuldet ist oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, lässt sich allerdings nicht klären. Vgl. Scheunpflug/Reuter 2006, S. 172f.)
- 6 Analyse zum Schuljahr 1981/82 des Kinderheimes Bellin, o.V., o.D. MfS BV Schwerin AIM 1301/85, Teil II, BStU 170-208, BStU 184.
- 7 Bericht. HA Internationale Verbindungen im Ministerium für Volksbildung, Geherhardt an Minister für Volksbildung, Honecker 29.5.1979. BArch DR 2 D 601.
- 8 Maßnahmeplan zur Verwirklichung des Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 12.9.1979 über die Errichtung eines Kinderheimes für namibische Vorschulkinder. Abteilung Jugendhilfe und Heimerziehung, o. D. BArch DR 2 D 600/ MLHA Z 86/90 Sign.235.
- 9 Kinderheim Bellin. Arbeitsplan für die Zeit vom 3.12.1979 bis 18.12.1979. Abgezeichnet Ja am 30.11.1979. BArch DR 2 D 600.
- 10 Orientierung für die Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder, o.V., o.D. BArch DR 2 D 600. Datierung: Vor 19.11.1979. Am 19.11.1979 ist ein Exemplar handschriftlich von „Hepke“ gezeichnet und der Abt. Vorschulerziehung zugeschrieben. Im weiteren: Orientierungen.
- 11 Ebd. S. 1.
- 12 Rahmenprogramm für die Betreuung und Erziehung der namibischen Kinder, Abt. Vorschulerziehung, November 1979. BArch DR 2 D 600. Im Weiteren: Rahmenprogramm.
- 13 Protokoll Nr.36 des Sekretariats des ZK der SED am 13.Juli 1981. Anlage Nr. 1 zum Protokoll. SAPMO-BArch DY 30 J IV 2/3/3242. Bl.14.
- 14 Ebd., Bl.14.
- 15 Orientierungen, S. 2.
- 16 Orientierung, S. 1f.
- 17 Ebd., S. 2.
- 18 Ebd., S. 1.
- 19 Ebd. S. 5
- 20 Rahmenprogramm, S. 6.
- 21 Protokoll Nr. 36 des Sekretariats des ZK der SED am 13.Juli 1981. Anlage Nr. 1 zum Protokoll. SAPMO-BArch DY 30 J IV 2/3/3242. Bl.14.

Literatur

- Angula, N. (1988): Erziehungsreform für ein unabhängiges Namibia. Herausforderung des Möglichen. In: Mbumba, Nangolo/Helgard Patemann/Uazuvara Katjivena: Ein Land, eine Zukunft. Namibia auf dem Weg in die Unabhängigkeit. Wuppertal, S. 488–503.
- Angula, N. (1990): The national integrated education system for emergent Namibia: draft proposals for education reform and renewal, Windhoek.
- Krüger-Potratz, M. (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster.
- Mbamba, A. M. (1982): Primary Education for an independent Namibia. Planning in a Situation of Uncertainty and Instability, Studies in Comparative and internationale Education (5), Stockholm.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (1996): Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996 (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 3).
- Reuter, L.R./Scheunpflug, A. (2006): Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik. Münster.
- Scheunpflug, A./Reuter, L.R. (2006): Die Schule der Freundschaft in der DDR - Transkulturalität, Vermittlung und Aneignung. In: Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J.: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine Pädagogische Relevanz. München, S. 169–184.
- SWAPO (1978): SWAPO Seminar on Literacy. To study Strategies, Techniques, Methods and Content towards Establishment of a National Literacy Programm for an Independent Namibia. Organised by SWAPO with the Financial and Technical Cooperation of UNESCO. Lusaka.
- Timm, S. (2007): Parteiliche Bildungszusammenarbeit. Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder in der DDR. Münster.
- Timm, S. (2008): Vorherrschaft statt Solidarität. In: Muhle, S./Richter, H./Schütterle, J.: Die DDR im Blick. Ein zeithistorisches Lesebuch. Berlin, S. 221–218.
- United Nations Institute for Namibia (1984): Education Policy for Independent Namibia. Some Fundamental Considerations, Mosè Penaani Tjitendero (Autor), Lusaka.

Dr. Susanne Timm

ist Diplom-Kulturpädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Promotion 2006 mit einer Arbeit über die internationale Bildungspolitik der DDR an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, Umgang mit Vielfalt bei Lehrkräften und Schulen, Globales Lernen, Bildung und Erziehung in der DDR.

Margit Stamm

Begabung, Kultur und Schule

Gedanken zu den Grundlagen der Begabtenförderung

Zusammenfassung:

Kulturen unterscheiden sich in ihren Vorstellungen von Begabung und deshalb auch darin, wer als besonders gescheit gilt. In unserer Gesellschaft sind es in der Regel diejenigen, welche in einem Fähigkeitstest gut abschneiden. Diese Identifikationsstrategie liegt auch vielen Begabtenförderprogrammen zu Grunde. Fähigkeitstests benachteiligen jedoch Kinder bestimmter sozialer Herkunft. Die Ursache liegt darin, dass sich Kinder aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation in Testsituationen unterschiedlich verhalten, weshalb die gleichen Testitems unterschiedliche Fähigkeiten messen. Deshalb werden vor allem einheimische Kinder und Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht für Begabtenförderprogramme selektioniert, während Kinder aus der Unterschicht und solche mit Migrationshintergrund kaum vertreten sind. Dieser Aufsatz stellt fünf Mythen und Gegenmythen zur Diskussion, die zum Fundament vieler Begabtenförderprogramme gehören und konfrontiert sie mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Abstract:

Cultures differ in their conceptions of aptitude. Therefore they also differ in what they consider to be especially brainy. In our society the brainy are normally those who do well in achievement tests. Many aptitude tests are based on this identification strategy. However, achievement tests discriminate children with a certain social background. This comes from the fact that children behave differently in the test situation according to their socialization. Therefore the same items measure different abilities. As a matter of fact especially native middle and upper class children are selected to take part in education programmes for gifted children and youth whereas children of the lower class and children with a migration background are hardly represented. This article discusses five myths and anti-myths, which belong to the base of many education programmes for gifted children and youth and confronts them with current empirical findings.

Einleitung

Wie erkennen wir ein überdurchschnittlich begabtes Kind oder eines, das auf Grund seines Handelns und Denkens so erscheint? Üblicherweise dadurch, dass wir einen konventionellen Intelligenz- oder Fähigkeitstest durchführen. Dabei gehen wir davon aus, dass es keine Rolle spielt, ob dieses Kind Peter, Ayman, Netkey oder Balendran heißt und es aus der Schweiz, Syrien, der Türkei oder aus Bangladesch stammt.

Gleiches gilt für unsere Annahme, dass Begabung in allen diesen Kulturen immer das Gleiche bedeutet und mit einem bewährten Test feststellbar ist. Auf solchen Annahmen basieren Studien, welche auch kulturübergreifende Schlüsse ziehen (Herrnstein/Murray 1994).

Die Frage der Beziehung zwischen Begabung und Kultur im schulischen Kontext ist zwar nicht neu, aber in unserem Sprachraum bis dahin lediglich implizit in Erscheinung getreten. Betrachten wir diejenigen bildungspolitischen Themen, die in den letzten Jahren am häufigsten diskutiert worden sind – wie etwa die Integration von jungen Ausländern, Armut, Gesundheit und Gesundheitsverhalten, Jugendarbeitslosigkeit, Schulfähigkeit und Lernausgangslagen, Ausbildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, sozialer Kontext und Schulleistungen, Rechenschaftslegung und Bildungsstandards – so waren und sind alle diese Diskurse stark mit Fragen individueller Fähigkeiten und kultureller Herkunft verknüpft. Neue Arbeiten wie etwa die von Sternberg (2002) im englischsprachigen oder von Edelstein (2006) im deutschsprachigen Raum erweitern unser Verständnis über diese Beziehungen und vergrößern unsere Fähigkeit, mit solchen Herausforderungen besser umzugehen. Trotzdem sind die Meinungen darüber geteilt, ob Begabung respektive Intelligenz und Kultur interagieren oder nicht (Sternberg 2007). Bereits ein flüchtiger Blick in Forschungsarbeiten zeigt, dass Begabung sehr häufig in Begriffen einer universellen allgemeinen Fähigkeit (g) definiert und sie als für alle Kulturen gültig erachtet wird. Möglicherweise ist dies einer der Gründe, weshalb Zusammenhänge zwischen kultureller Herkunft und Leistungsexzellenz in der deutschsprachigen Begabungs- und Hochbegabungsforschung ein nahezu unbeachtetes und unbearbeitetes Feld geblieben sind (Stamm 2007).

Tatsächlich verbergen sich hinter Begabung und Kultur im schulischen Kontext mehr Fragen als Antworten, unabhängig von der hohen Qualität dessen, was in letzter Zeit zu Begabung (Heller et al. 2000) oder zu Kultur und kultureller Herkunft veröffentlicht worden ist (Becker/Lauterbach 2004). Dies hat mindestens zwei Ursachen: Die erste liegt darin, dass zwar eine große Menge an Erkenntnissen sowohl über überdurchschnittlich begabte als auch über Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen vorliegt, aber kaum etwas über deren Kombination. Die zweite Ursache gründet in der aktuellen Praxis der Begabtenförderung, die Vieles, was aus wissenschaftlicher Perspektive ungeklärt ist, als Tatsachen darstellt. Mit Blick auf die Aktualität der Thematik mag dies bis zu einem

gewissen Grad verständlich sein, hat die Bildungspolitik Begabtenförderung in den letzten Jahren doch stark portiert und einen raschen Transfer in die pädagogische Praxis gewünscht. Für Umsetzungsarbeiten können jedoch Lehrkräfte nur dann gewonnen werden, wenn die Konzepte widerspruchsfrei und eindeutig formuliert sind und in leicht handhabbare Instrumente münden. Forschungsergebnisse, die den Vorstellungen der pädagogischen Praxis widersprechen, heterogener oder unerwarteter Art sind, erweisen sich deshalb für die praktische Arbeit als eher hinderlich. Häufig sind es jedoch die Medien, die sich stärker für die Kontroversen als für die wissenschaftliche Wahrheit interessieren. Dies ist teilweise nachvollziehbar, sind es doch gerade die Kontroversen, welche die Auflagenzahlen von Zeitungen und Magazinen in die Höhe schnellen lassen. Denn, was Zeitungen und Magazine attraktiv macht, ist oft nicht das, was den Status des wissenschaftlichen Wissens reflektiert. Dies trifft insbesondere für die Begabtenförderung zu.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist deshalb ein doppeltes: Erstens geht es darum, verschiedene Themenbereiche aufzugreifen, auf welchen Begabtenförderprogramme (meist implizit) aufbauen, zu denen jedoch sehr unterschiedliche und teilweise kaum reflektierte Vorstellungen vorliegen. Ich diskutiere solche Vorstellungen in Anlehnung an Sternberg (1996) als Mythen und als Gegenmythen und stelle ihnen Antworten aus der Forschung entgegen. Eines der Probleme fast aller dieser Mythen und Gegenmythen liegt darin, dass ihnen der Blick auf den

kulturellen Kontext fehlt oder zumindest stark ausgeblendet wird. Hierin liegt das zweite Ziel des Aufsatzes: Er will die Verknüpfung von überdurchschnittlicher Begabung und kulturellem Kontext ausleuchten und auf die damit verbundenen Folgen für Identifikation und Begabtenförderung verweisen. Auf dieser Basis werden in einem weiteren Schritt einige Konsequenzen formuliert.

Mythen, Gegenmythen und wissenschaftliche Erkenntnisse

In Tabelle 1 sind fünf Mythen, Gegenmythen und, gewissermaßen als Antwort, das gegenwärtig verfügbare, wissenschaftliche Wissen aufgeführt. Die Themenbereiche betreffen Begabtenförderung und Chancengleichheit, Intelligenz als allgemeines Maß (g-Faktor), Tests und ihre Informationsqualität im Hinblick auf Schul- und Berufserfolg, Begabung als Anlage- oder Umweltprodukt sowie den Einsatz von kognitiven Fähigkeitstests. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Gegenüberstellungen diskutiert.

Kann Begabtenförderung die Chancengleichheit aller Kinder fördern?

Spätestens seit den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist Hochbegabung im deutschsprachigen Raum ein Thema, das die Gemüter erregt. Die Befürworter legitimieren eine Förderung Kinder und Jugendlicher mit der Feststellung, dass hoch begabte genauso wie minder begabte Menschen

ein Anrecht darauf hätten, dass ihnen die Gesellschaft gleiche Chancen zur Entwicklung ihrer Potenziale zur Verfügung stellt. Nur wenn sich die Konzentration der Förderung benachteiligter auch auf überdurchschnittlich begabte Schüler/-innen ausweitet, könne das Ziel der Chancengleichheit für alle Kinder erreicht werden: „Die Gleichheit der Chancen garantiert ungleiche Ergebnisse.“ (Urban 1998). Betont wird dabei, dass begabungsfördernder Unterricht allen, auch den schwächeren Schülerinnen und Schülern, zu Gute kommen. Anders die Kritiker, die der Begabtenförderung vorwerfen, eine Elitebildung zu be-

Mythos	Gegenmythos	Wissenschaftliches Wissen
1. Begabtenförderung ist eine Strategie, um die Chancengleichheit aller Kinder zu fördern.	Begabtenförderung widerspricht unserem demokratischen Schulsystem, weil sie Kinder fördert, die ohnehin schon bevorzugt sind.	Begabtenförderung hat dann ihre Berechtigung, wenn sie zur Minimierung bestehender sozialer Ungleichheiten beiträgt und die soziale Vererbungspraxis unterbindet.
2. Begabung kann nicht gelernt werden, weil sie weitgehend angeboren ist.	Begabung kann vermittelt und gelernt werden, weil sie weitgehend durch die Umwelt geformt wird.	Begabung ist zumindest zu gewissen Teilen lern- und vermittelbar. Außerordentliche Veränderungen können jedoch nicht erzielt werden. Begabung enthält sowohl substanziale anlage- als auch umweltbedingte Komponenten.
3. Begabung ist etwas in Begriffen eines allgemeinen g-Faktors der Intelligenz Messbares.	Es gibt viele verschiedene Begabungen, die man kaum zählen kann.	Begabung ist ein multidimensionales Konstrukt, das wissenschaftlich untersuchbar ist.
4. Eine Identifikation von Begabung mittels Tests gibt Auskunft über den zu erwartenden Schul- und Lebenserfolg.	Eine Identifikation von Begabung mittels Tests sagt nahezu nichts aus über den zu erwartenden Schul- und Lebenserfolg.	Eine Identifikation von Begabung mittels Tests kann mäßige Aussagen machen zum erwartbaren Schul- und Lebenserfolg.
5. Psychometrische Testverfahren werden zu oft eingesetzt. Sie geben damit vor, das geeignete Identifikationsverfahren zu sein und objektive Daten für überdurchschnittliche Begabung zu liefern.	Psychometrische Testverfahren werden zu selten als Identifikationsverfahren eingesetzt, und es wird viel zu wenig auf sie vertraut. Dadurch geht wertvolle Information verloren.	Psychometrische Testverfahren sollten mit Bedacht eingesetzt werden, weil sie – sorgfältig interpretiert – wertvolle Information liefern. Sie müssen jedoch durch neu zu entwickelnde Verfahren ergänzt werden, die den kulturellen Bias überwinden helfen.

Tabelle 1: Mythen, Gegenmythen und wissenschaftliches Wissen über Begabung

treiben, die nicht mit den Grundprinzipien unseres demokratischen Schulsystems in Einklang stehe und Kinder fördere, die auf Grund ihrer überdurchschnittlichen Intelligenz sowieso schon bevorzugt seien und ihren Weg selbst finden würden. Überblickt man den aktuellen Stand der Begabtenförderung, so haben die Befürworter einen klaren Sieg errungen: Heute ist in nahezu jedem Schulgesetz festgelegt, dass die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes Kindes entsprechend seinem intellektuellen Potenzial und seinen Bedürfnissen zu fördern seien. In dem Maße, wie sich die Schulentwicklung heute auf Integration und Individualisierung konzentriert und den umfassenden Förderauftrag in den Mittelpunkt stellt, ist das Verständnis gewachsen, dass dazu auch Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlich oder gar ungewöhnlich hohen Fähigkeiten in verschiedenen Begabungsdomänen gehören.

Im deutschsprachigen Raum sind die Kritiker der Begabtenförderung – im Gegensatz zu den USA (Winner 1996) – weitgehend verstummt, möglicherweise auch deshalb, weil hierzulande Bildungspolitik und pädagogische Praxis das Wörtchen ‚hoch‘ möglichst vermeiden. Man spricht eher von ‚besonders befähigten Kindern‘ oder von ‚besonderer Begabung‘. Dass es Menschen gibt, in denen herausragende Potenziale stecken, die es zu entdecken, zu fördern und herauszufordern gilt, ist heute unbestritten. Dennoch fehlt der Diskussion ein zentrales Element: Dass überdurchschnittliche Begabungen in allen Kulturen und Milieus vorkommen und dass es keine Population gibt, die sich durch ein Monopol oder eine Absenz von Talenten auszeichnet. Diese Ausblendung dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, weshalb die Befunde aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen bislang kaum Gehör gefunden haben, welche eine eklatante Überrepräsentation von Mittel- und Oberschichtkindern in Begabtenförderprogrammen reklamieren. Für den amerikanischen (US Department of Education 1991; Saccuzzo 1994) und für den deutschsprachigen Raum (Stamm 2009) weisen sie nach, dass der Anteil an Kindern aus anderen Kulturkreisen und aus sozial benachteiligten Familien in Begabtenförderprogrammen verschwindend klein ist und nicht mehr als zwischen vier Prozent und acht Prozent beträgt.

Vor diesem Hintergrund erweist sich das Postulat, Begabtenförderung sichere die Chancengleichheit aller Kinder, als unhaltbar. Gleiches gilt jedoch auch für aus den USA stammende Forderungen, Begabtenförderprogramme seien abzuschaffen, weil sie einen Teil der Kinder bevorzugen würden (Slavin 1991). Die Tatsache, dass es unseren Bildungssystemen bis jetzt nicht gelungen ist, begabte kulturelle und soziale Minoritäten zu identifizieren und entsprechend zu fördern, verweist weniger auf die Abschaffung solcher Programme als auf ihre notwendige Revision. Wie Borland und Wright (2000) zu Recht bemerken, wäre es unlogisch, Programme zu eliminieren, die bei den beteiligten Kindern eine gute Förderwirkung erzielen. Vielmehr geht es darum, die ungleichen Selektionschancen auszumerzen und den bislang unterrepräsentierten Gruppen angemessenere Identifikationsmöglichkeiten anzubieten.

Kann Begabung gelernt werden?

Annahmen darüber, ob Begabung lernbar ist oder nicht, basieren auf einem statischen respektive dynamischen Begabungsbegriff. Der statische Begabungsbegriff, von Jensen (1969) und später von Herrnstein und Murray (1994) pointiert vertreten, orien-

tiert sich an der Vorstellung, dass das Begabungsniveau eines Menschen von Geburt an festgelegt ist, sämtliche Persönlichkeitsmerkmale genetisch determiniert sind und von Umweltfaktoren nur in vernachlässigbarem Ausmaß beeinflusst werden können. Die dynamische Perspektive geht hingegen von der Vorstellung aus, dass Begabung durch kulturelle Anregungen entwickelt werden kann und im Sinne der Maxime Heinrich Roths (1969) als pädagogische Aufgabe des „Begabens“ zu verstehen ist. Trotzdem können gemäß Weinert (2001) Begabungen zwar zu Höchstleistungen prädisponieren, diese aber keinesfalls garantieren. Denn ein wichtiger Mechanismus bei der Umwandlung von hoher Begabung in Leistungsexzellenz liegt in den Lernprozessen, während die genetische Ausstattung die durch die soziale Umwelt gebotenen Lernmöglichkeiten lediglich unterstützen oder erschweren kann.

In der aktuellen Begabtenförderung ist die dynamische Position dominant. Mögliche Vererbungseffekte werden kaum diskutiert oder sogar in Abrede gestellt. Das zeigt sich etwa dort, wo konstatiert wird, dass „der statische Begabungsbegriff (...) keineswegs aus der alltagsweltlichen Diskussion ganz verschwunden ist“ (Busch/Reinhardt 2010, S. 14) und deshalb eine optimale Unterstützung der sehr verschiedenen Lernprozesse der Kinder durch die Lehrkräfte erschwert sei. Diese Aussage verkennt, dass sowohl anlagebedingte als auch umweltbedingte Ursachen bei der Herausbildung individueller Begabungsunterschiede eine Rolle spielen, es aber in erster Linie darum geht, wie sich ihre Interaktion gestaltet. Zwar ist auf der Grundlage von Zwilling- und Adoptionsstudien versucht worden, dieses Verhältnis in Prozentwerten zu formulieren. Weinert (2001) beispielsweise geht davon aus, dass etwa 50 Prozent der interindividuellen Fähigkeitsunterschiede genetisch, ein Viertel durch die kollektive Umwelt und ein weiteres Viertel durch die individuelle Umwelt determiniert sind. Viel bedeutsamer als die Formulierung von Prozentwerten – die zudem von geografischen, zeitlichen und anderen Faktoren abhängen – dürfte jedoch die Frage der Modifizierbarkeit von Begabung sein. Begabung kann mehr oder weniger vererbt und gleichzeitig auch teilweise oder fast gänzlich modifizierbar sein. Dass anlagebedingte Komponenten modifizierbar sind, zeigt sich beispielsweise bei der Schwerhörigkeit, die zwar einen Heritabilitätskoeffizienten von .55 hat (Hergersberg/Weigell-Weber 2000), deren Symptome jedoch durch gute Schulung und Ausbildung sowie durch die moderne Technik relativ klein gehalten werden können.

Mit Blick auf die hier verfolgte Thematik sind auch die Studien aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung von Interesse. Dazu liegen verschiedene Reviews vor, deren Ergebnisse zwar nicht eindeutig sind, in der Tendenz jedoch aufzeigen, dass kleine Kinder von vorschulischen Förderangeboten im Sinne kognitiven Wachstums und erhöhter Schulbereitschaft profitieren. Eindeutig sind die Befunde allerdings im Hinblick auf chancenausgleichende Effekte für die Gruppe der Kinder aus anderen Kulturkreisen und aus benachteiligten Milieus (Gardner et al. 1994; Raemey et al. 2000; Stamm/Edelmann 2010). Zur Effektivität vorschulischer Bildungsprogramme im deutschen Sprachraum liegen nur ansatzweise empirische Forschungen vor, die sich zudem mehrheitlich auf den Kindergarten konzentrieren. Im Anschluss an die PISA-Untersuchungen waren es vor allem die IGLU-Studie (Bos et al. 2004), die Studie

von Spiess et al. (2003) sowie von Becker und Lauterbach (2004), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und späteren Schulleistungen eruieren konnten, der auch nach Kontrolle einer umfassenden Anzahl von Hintergrundvariablen noch Gültigkeit hatte. Ferner konnten Schütz und Wössmann (2005) in ihrem Systemvergleich anhand von TIMSS-Daten nachweisen, dass Länder mit nahezu vollständigen Vorschulbesuchsquoten und ausreichender Dauer signifikant deutlicher zum Ausgleich der Bildungschancen beitragen als Länder mit geringeren Besuchsquoten und kürzerem Vorschulbesuch.

Zusammengefasst zeigt sich, dass Begabung sowohl substanziale anlage- als auch umweltbedingte Komponenten enthält und zumindest zu gewissen Teilen lern- und vermittelbar ist. Dass außerordentliche Veränderungen nicht erzielt werden können, lässt sich zwar daran erkennen, dass die Effektivität vorschulischer Förderprogramme insgesamt nicht so groß ist wie dies ursprünglich erhofft worden war, doch sind insbesondere die Erfolge für benachteiligte Kinder bemerkenswert. Bei der Behauptung von Herrnstein und Murray (1994), wonach die Förderung kognitiver Fähigkeiten nichts weiter als ein Wunsch einiger Wissenschaftler sei, handelt sich deshalb um eine unzulässige, zumindest um eine stark untertriebene Aussage.

Ist Begabung etwas allgemein Messbares?

Über keine Frage gibt es so viele Kontroversen unter den Wissenschaftlern wie zur Frage nach der Struktur von Begabung respektive Intelligenz. Dies gilt sowohl für den angloamerikanischen (Sternberg 1996/2007) als auch für den deutschsprachigen Raum (vgl. die Kontroverse in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 3/1991 zwischen Rost, Mönks, Hany und Heller, z.B. Hany/Heller 1991; Rost 1991). Bis heute existiert keine eindeutige Begriffsklärung, weshalb Begabung, Hochbegabung und Intelligenz sehr unterschiedlich verwendet werden. Insgesamt lassen sich verschiedene Extrempositionen ausmachen. An einem der beiden Pole sind Theoretiker wie Spearman (1904) oder später Herrnstein und Murrey (1994) anzusiedeln, welche innerhalb des intellektuellen Bereichs die Ausprägung individueller Begabung in Begriffen eines allgemeinen g-Faktors der Intelligenz umschreiben. Am anderen Pol argumentieren beispielsweise Thurstone (1938), die Intelligenz in viele Einzelfaktoren unterteilen und sie als aus voneinander unabhängige, spezifische geistige Fähigkeiten betrachten. Gardner (1985/2000) wiederum plädiert mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen dafür, dass es mehrere Begabungsbereiche gibt (sprachliche, logisch-mathematische, musikalische, körperlich-kinetische, räumliche, interpersonale, intrapersonale, natürliche und existenzielle Intelligenz). Andere Theorien gehen von einer zwar multiplen, aber ebenso wertbesetzten und Persönlichkeitsaspekte umfassenden Theorie der Begabung aus, welche Perkins (1995) als „learnable intelligence“ bezeichnet. Neisser (1979) und Neisser et al. (1996) wiederum sprechen gar von einer kulturellen Erfindung der Intelligenz und kritisieren Gardners Theorie, welche sie eher als Theorie von Talentbereichen und nicht als Formen der Intelligenz bezeichnen. Sperber (1994) oder Rost (2004) sprechen ihr gar den Status einer wissenschaftlichen Theorie ab. Die zur Zeit akzeptierteste Sicht ist

wahrscheinlich die hierarchisch organisierte „Three-Stratum Theory“ von Carroll (1993). Sie basiert auf der Annahme eines Konstrukts der allgemeinen Intelligenz und der Bestätigung für weitere, spezifischere Konstrukte auf einer zweiten und einer dritten Ebene (Schicht). Dass diese Theorie relativ breiten Konsens findet, dürfte seine Ursache jedoch nicht in dieser Mehrschichtigkeit haben, sondern in der Multidimensionalität der Intelligenz, die nicht durch eine einzelne Fähigkeit erfasst werden kann.

Legt man die Folie des kulturellen Kontextes über dieses Konstrukt, dann wird klar, dass die große Mehrheit der Tests, welche das Konstrukt messen sollen, auf eurozentrische Wissensparadigmen zugeschnitten ist und kaum auf nichtwestliche Kulturen angewendet werden kann. Yang und Sternberg (1997a/b) zeigen in ihren Studien zu Intelligenzkonzeptionen in Taiwan, Tansania, Kenia oder bei den Eskimos auf, dass sich Begabungskonzeptionen und Vorstellungen intelligenten Handelns von einer Kultur zur anderen unterscheiden. Folgt man der Forschergruppe um Sternberg, dann sind klassische Intelligenztests von den Vorgaben – und damit auch vom Weltbild – der durchführenden Forscher geprägt und deshalb vor voreiligen und falschen Schlüssen nicht gefeit. Demzufolge scheint es kaum gerechtfertigt, Intelligenzkonzeptionen derart zu verallgemeinern und zu behaupten, dass es „weltweit ... keinen ernstzunehmenden Intelligenzforscher“ (Rost 2004, S. 42) gäbe, der das Konzept der generellen Intelligenz bestreite. (Hoch-)Begabungskonzepte, auch wenn sie auf dem allgemeinen g-Faktor aufbauen, sind immer ethnozentrisch. Bei uns ist es die akademische, mittel- und oberschichtfixierte Hochbegabung, die Deskriptor der Werte und Stärken unserer Kultur geworden ist und die Basis für die Unterrepräsentation überdurchschnittlich begabter Minoritäten in Begabtenförderungsprogrammen bildet.

Kann eine über Tests erfolgte Identifikation von Begabung Aussagen zu Schul- und späterem Berufserfolg machen?

Wir sind eine Gesellschaft, in der Begabung respektive Intelligenz eine große Rolle spielen, eine Tatsache, die bereits von Hunter und Hunter (1984) und neuerdings von Sternberg (2007) gut dokumentiert worden ist. Wenn Menschen mittels umfangreichen, testbasierten Untersuchungen als überdurchschnittlich begabt identifiziert und besonderen Förderprogrammen zugeführt werden, dann stellt sich jedoch die Frage, inwiefern mit solchen Identifikationen auch Schul- und Berufserfolg vorausgesagt werden kann (Borland/Wright 2000).

Es gibt eine grosse Anzahl Einzelstudien und Metaanalysen (vgl. beispielsweise Süss 2001), welche die prädiktive Validität von Fähigkeitstests für schulische und berufliche Leistungen diskutieren. Auffallendstes Merkmal all dieser Arbeiten ist die enorme Heterogenität der Befunde. Während Untersuchungen wie die von Schmidt und Hunter (1998) und Schmidt (2002) die allgemeine Intelligenz als den wichtigsten Prädiktor für den Berufserfolg bezeichnen, weisen andere Studien wie die von Wigdor und Garner (1982), Baird (1985), Snyderman und Rothman (1986), Henry und Noon (1992) nach, dass Intelligenzmaße im Verlaufe der Berufskarriere ihre prädiktive Kraft verlieren, während den Antrieben, Interessen und Einstellungen weit größere Bedeutung zukommt. Bestätigt werden solche



© contrastwerkstatt, www.fotolia.de

Befunde durch verschiedene Längsschnittstudien zur Schul- und Berufslaufbahntwicklung Hochbegabter. In seiner Längsschnittuntersuchung aus den dreißiger und vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts zum Lebenserfolg hoch begabter Kinder weist Terman (Terman/Oden 1959) nach, dass überragende Intelligenz im Kindesalter zwar zum Lebenserfolg, nicht jedoch zu außergewöhnlicher und genialer Leistung führt. Diese Befunde werden durch eine neuere Studie von Subotnik et al. (1993) zu den Berufserfolgen von Jugendlichen eines Elitelynasiums empirisch gestützt. Sie weist nach, dass zwar mehr als 80 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einen akademischen Abschluss machten und 50 Prozent einen Dokortitel erwarben, niemand jedoch eine aussergewöhnliche Position erreichte, von der aus ein Wissenszweig massgeblich und in überragender Weise beeinflusst worden wäre. Aber auch aus der Wunderkind-Forschung wissen wir, dass es zwar viele Wunderkinder gibt, deren herausragende Begabungen früh identifiziert wurden und die ihre Genialität und Kreativität auch als Erwachsene noch unter Beweis stellten (Radford 1990). Aber genauso gibt es Gegenbeispiele, die den Mythos strapazieren. Aus Wunderkindern, wenn auch früh erkannt

und entsprechend gefördert, werden lange nicht immer außergewöhnliche und kreative Erwachsene. Aussteiger, Schul- und auch Lebensversager sind in der Literatur vielfach beschrieben (Winner 1996). Schließlich gibt es auch geniale Erwachsene, die im Kindesalter nicht durch außergewöhnliche Schulleistungen, sondern durch intensive außerschulische Interessen und überdurchschnittliche Wissbegierde aufgefallen waren. Neuere Längsschnittstudien aus Grossbritannien (National Child Development Study; Bynner/Joshi 2002) oder Kanada (National Longitudinal Survey of Children and Youth, Lefebvre/Merrigan, 2002) sowie aus Deutschland (Scholastik- & Logik-Studie; Weinert 1998) bestätigen die vorangehend bereits diskutierten Erkenntnisse zu den Berufslaufbahnen, wonach die mittels Fähigkeitstests gemessene Begabung immer nur eine von vielen Einflussgrößen von Schul- und Berufserfolg darstellt und Merkmale wie Vorwissen, Ausdauer, Selbstkontrollstrategien, Unterrichtsvariablen (Lehrererwartungen und -verhalten), Kontextvariablen (familiäre Verhältnisse oder Erziehungsverhalten der Eltern) sowie deren Interaktion die Schulleistungen mitbestimmen und den Einfluss der Intelligenz begrenzen.

Alle diese Studien machen somit offensichtlich, dass es mehr braucht für den Schul- und Berufserfolg als mit kognitiven Fähigkeitstests und ähnlichen Konstrukten gemessen werden kann und dass er offenbar stärker von der soziokulturellen Umgebung abhängt als von überdurchschnittlicher, akademischer Intelligenz. Bemerkenswert sind darüber hinaus die Befunde von Sternberg et

al. (2004), wonach Maße von praktischer Intelligenz Schul- und Berufserfolg genauso gut voraussagen können, ohne jedoch bedeutsam mit psychometrisch gemessener Intelligenz zu korrelieren. Insgesamt scheint psychometrisch gemessene Begabung zwar ein bemerkenswerter Prädiktor für verschiedene Arten von Erfolg zu sein, aber bei weitem nicht der einzige.

Orientieren wir uns zu sehr an psychometrischen Fähigkeitstests?

Wenn somit traditionelle Fähigkeitstests nur beschränkt in der Lage sind, Schul- und Berufserfolg vorauszusagen und Instrumente zur Messung praktischer Intelligenz möglicherweise ebenso gute Prädiktoren sind, dann erscheinen die auf klassische Testinstrumente eingeschränkten Identifikationsprozeduren als Maßstab für die Aufnahme in Begabtenförderprogramme umso problematischer. Für den hier verfolgten Argumentationsgang bedeutet dies, dass auf dieser Basis überdurchschnittlich begabte Kinder aus anderen kulturellen Kontexten möglicherweise gar nicht identifiziert werden können, weil klassische Testinstrumente ihnen verunmöglichen, die erforderlichen Skills in gewünschtem Sinne zu artikulieren.

Auch Renzulli und Reis (2000) oder Winner (1996) kritisieren, dass die Aufnahme in Begabtenförderprogramme viel zu oft von psychometrischen Verfahren abhängen, welche Kinder ausschließlich auf Grund eines einmal erhobenen Testwerts als ‚hochbegabt‘ klassieren würden. Diese Kritik trifft auch für verschiedenste deutschsprachige Programme zu. Kombiniert mit der bereits dargelegten Problematik zur allgemeinen Messbarkeit von Begabung ist anzunehmen, dass der Einsatz psychometrischer Tests dazu dient, Kinder bestimmter sozialer Herkunft zu benachteiligen. Einer der Gründe liegt darin, dass die gleichen Testitems für unterschiedliche Kinder auch unterschiedliche Fähigkeiten messen, weil sie in die Testsituation ihre persönliche kulturelle Sozialisation hineintragen. Ist ein Testitem neuer für einen Schüler/-innen als für einen anderen, bedeutet dies, dass die Fähigkeiten der beiden Kinder anhand eines unterschiedlichen Untersuchungssets gemessen werden und die Validität somit nicht gewährleistet ist.

Aus solchen Gründen plädieren Renzulli und Reis (2000) für mehrperspektivische Verfahren, welche neben Tests auch Rückmeldungen aus Schule und Unterricht einschließen und dem Lehrerurteil prominente Bedeutung beimessen. Damit sind sie nicht allein. Auch Lehrkräfte wünschen sich in der Regel Identifikationsinstrumente, welche sie in ihrem Unterricht einsetzen können und die ihnen direkte Einsicht in die Fähigkeiten der betreffenden Schüler/-innen erlauben und eine Grundlage für die Nomination in Begabtenförderprogramme liefern (Ahlbrecht 2006). Problematisch an mehrperspektivischen Verfahren ist jedoch, dass die Gültigkeit der Lehrerurteile häufig durch den Mittelschicht-Bias eingeschränkt ist (Hartmann 1990). Damit ist der oft beobachtete Sachverhalt gemeint, dass viele Lehrkräfte die Überzeugung vertreten, mit bestimmten Kulturen seien auch geringere intellektuelle Fähigkeiten verbunden. Deshalb zeigen sie – im Gegensatz zu einheimischen Kindern und Jugendlichen – gegenüber Migranten häufig geringere Erwartungshaltungen, negativere Einstellungsmuster oder gar eine Negation des intellektuellen Potenzials sowie des Wissens und der Fähigkeiten, die solche Schüler/-innen von zu Hause aus mitbringen. Logischerweise bilden solche selektiven Muster häufig die Basis für Auswahlstrategien der Nicht-Nomination und des ‚Übersehenwerdens‘.

Auf der anderen Seite vertreten Autoren wie Eysenck (2000) oder Kuncel, Hezlett und Ones (2001), im deutschsprachigen Raum auch Rost (2004) oder Heller u.a. (2005) die Ansicht, dass psychometrische Testverfahren zu selten eingesetzt werden, die Diagnostik von Hochbegabung allzu häufig ausschliesslich auf weichen, wenig aussagekräftigen Verfahren beruhe und dem Lehrerurteil insgesamt eine zu zentrale Rolle beigemessen werde (Wild 1991). Als Hauptgründe, die für den Einsatz von Intelligenztests sprechen, nennen Kuncel, Hezlett und Ones (2001) oder Rost (2004) neben der vorangehend bereits erörterten hohen Korrelation mit einer Vielzahl externer Kriterien auch ihre in Kombination mit der Erfassung bereichsspezifischen Wissens sehr gute Prognosefähigkeit in unterschiedlichsten Berufsbereichen, die hohe Stabilität der allgemeinen Intelligenz ab dem Grundschulalter und dass sie insgesamt gut als „allgemeine Fähigkeit zum Lernen“ (S. 46) verstanden werden könne. Auch Bildungsverwaltungen argumentieren ähnlich, allerdings mit anderen Motiven: Sie bevorzugen psychometrische Verfah-

ren in erster Linie deshalb, weil sie am ehesten rekursivere Gültigkeit haben.

Die Kontroverse, ob psychometrische Testverfahren zu häufig oder zu selten eingesetzt werden, trifft jedoch den Kern der Problematik kaum. Diese liegt darin, dass alle gegenwärtig verfügbaren Identifikationsverfahren eher ungünstige Wirkungen auf Kinder aus anderen Kulturkreisen haben. Beruhen solche Verfahren jedoch ausschließlich auf psychometrischen Aussagen, dann wird ihre Chance, auch langfristig keine guten Werte zu erzielen, durch die Testreliabilität zementiert. Gleiches gilt für diejenigen, die unter ungünstigen Umständen getestet worden sind. Kinder wiederum, bei denen weichere Verfahren angewendet werden, sind verstärkt verzerrten Wahrnehmungsmustern und selektiven Empfehlungspraxen der Lehrkräfte ausgeliefert. Letztlich scheint somit die Problematik weniger darin zu liegen, ob eine zu ausschließliche Orientierung an Alternativinstrumenten oder an psychometrischen Tests vorliegt, sondern in der Art und Weise, wie letztere genutzt werden. Ursprünglich waren psychometrische Tests ja dazu dagewesen, die Fairness zu erhöhen und die subjektiven Urteile von Lehrkräften über einzelne Kinder zu reduzieren. Tests können diesem Zweck dienen, wenn sie in Verbindung mit anderen Prädiktoren verwendet werden und auf diese Weise auch alternative Fähigkeiten messen.

Insgesamt scheint psychometrisch gemessene Begabung zwar ein bemerkenswerter Prädiktor für verschiedene Arten von Erfolg zu sein, aber bei weitem nicht der einzige. Gemäß Sternbergs (1999) Theorie der Erfolgsmultifaktorialität kommt der Kreativität, den Alltagserfahrungen, der Durchsetzungskraft oder der Initiative eine ähnliche Bedeutung zu wie den analytischen oder den gedächtnisrelevanten Fähigkeiten. Für den Einsatz solcher praktischer Intelligenzmaße sprechen auch Befunde, wonach Kinder mit Minoritäts- oder kulturell depriviertem Hintergrund dann in der Lage sind, gute Leistungen zu zeigen, wenn die Aufgabenstellungen eine große Nähe zu ihren Alltagserfahrungen haben. Solche Settings sind in der Schule jedoch kaum gegeben. Ein prägnanter Beleg für diesen Zusammenhang liefert die Studie von Nunes u.a. (1993) über die Street Mathematics. Hierbei untersuchten die Autoren Kinder in Brasilien, die auf der Straße Obst und andere Dinge verkauften. Obgleich sie nie eine Schule besucht hatten, konnten sie die Kovariation zwischen Menge und Preis richtig anwenden und für jede Menge den entsprechenden Preis berechnen. Schriftlich konnten sie die gleichen Rechenaufgaben jedoch nicht lösen. Daraus schließen die Autoren, dass das Wissen in einer Domäne offenbar die wichtigste Bedingung für künftiges Lernen in der gleichen Domäne darstellt, es jedoch in traditionellen Schulsettings kaum gelingt, praktisches Wissen in erfolgreiches Verhalten zu transferieren. Daraus folgt, dass eine Fokussierung alternativer Indikatoren möglicherweise den ungleichen Zugang begabter, sozial benachteiligter Kinder zu Angeboten und Ressourcen der Begabtenförderung eher ausbalancieren könnte als traditionelle, kognitive Verfahren.

Die vernachlässigte Interaktion von Kultur und Begabung

Die im vorherigen Kapitel diskutierten Mythen und Gegenmythen haben in verschiedener Hinsicht darauf verwiesen, wie sehr die allgemeine Diskussion dessen, was als ‚Begabung‘ er-

fasst wird, auf einer soziokulturell eingegengten und systematisch zugunsten der vorherrschenden Gruppennorm verzerrten Basis steht. Wenn Begabung auf das Vorhandensein von generalisierten, statistisch definierten, herausragenden intellektuellen Fähigkeiten beschränkt wird und mögliche andere Moderatoren ausgeblendet bleiben, dann impliziert eine solche Definition sowohl eine Überschätzung der Aussagekraft psychometrischer Tests als auch eine Unterschätzung ihrer kulturellen Verflochtenheit. Sie berücksichtigt nicht, dass Handlungen, welche Begabung konstituieren, von einer Kultur zur anderen variieren und sie bereits Produkte eines Erziehungsprozesses sind, in welchem die soziokulturellen Bedingungen eine große Rolle spielen. Sternberg (1996) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das, was als Differenz in der allgemeinen Intelligenz erscheint, ebenso in unterschiedlichen kulturellen Merkmalen liegen kann.

Begabung artikuliert sich somit in verschiedenen Kulturen unterschiedlich. Die Wahrnehmung solcher Unterschiede ist wichtig, weil Gesellschaften immer auf der Basis ihrer kulturellen Brille die eigenen und die Mitglieder anderer Kulturen bewerten. Das Urteil, ob ein Schüler/-innen begabt ist oder intelligent handelt, wird somit in erster Linie anhand subjektiv gefärbter Theorien und weniger anhand psychometrischer Tests gefällt. Deshalb ist von grundlegender Bedeutung, was Schulen und Lehrkräfte über das Zusammenspiel von Begabung und kultureller Herkunft denken und wie sie mit der Problematik dessen, was Gomolla und Radtke (2002) als „institutioneller Diskriminierung“ bezeichnen, umgehen. Gemeint ist damit, dass die Ursachen von kultureller Diskriminierung im organisatorischen Handeln und dieses im Netzwerk der Institution Schule liegt. Die Mehrheit der Lehrkräfte mag zwar die große Heterogenität zwischen den Kindern in ihrer Schulklasse in den verschiedenen Kompetenzbereichen anerkennen. Angesichts der mangelnden Sprachkenntnisse vieler Kinder mit Migrationshintergrund sowie ihrer im Vergleich zu einheimischen Kindern anders gearteten familiären Umwelt dürften sie jedoch weiterhin verstärkt die Überzeugung vertreten, dass kulturelle Herkunft und Begabung miteinander verknüpft und Migrantenkinder folgedessen intellektuell weniger begabt sind (Ogbu/Simons 1998). Entsprechend schwer dürfte es auch fallen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass die kognitiven Fähigkeiten der Kinder in ihrer Klasse in unterschiedlicher Weise, d.h. als eine Funktion ihrer jeweiligen Kultur, sozialisiert werden. Anzunehmen ist deshalb, dass sich das Begabungsverständnis des Elternhauses je nach kulturellem Hintergrund von demjenigen der Lehrkräfte unterscheidet. Dies dürfte beispielsweise für Eltern aus dem südeuropäischen Kulturraum zutreffen, die in erster Linie soziale und kommunikative Fähigkeiten als Begabungsindikatoren betonen, während es für Eltern aus dem mittel- und westeuropäischen sowie asiatischen Sprachraum eher kognitive Fähigkeiten, Zielstrebigkeit oder Ehrgeiz sind. Da Lehrkräfte in der Regel dazu tendieren, die Leistungen derjenigen Kinder besonders positiv zu bewerten, die ihren Vorstellungen einer förderlichen familiären Sozialisation am besten entsprechen, kann die Leistungsbeurteilung der Schüler/-innen in der Regel durch das Ausmaß vorausgesagt werden, in dem die Begabungskonzeptionen der Eltern denjenigen der Lehrkräfte entsprechen (Sternberg 2007).

Solche Einstellungsmuster sind möglicherweise eine Ursache

der widersprüchlichen Tendenzen, die gegenwärtig den Umgang mit sprachlicher Diversität prägen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006): Zwar ist das Bewusstsein gewachsen, dass eine der zentralen Herausforderungen unserer Gesellschaft eine möglichst optimale Förderung aller Kinder beinhaltet. Doch gerade die PISA-Studien haben den Blick auf die meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden „Risikoschüler“ (...) eingengt. Der Grund liegt darin, dass zumindest in Deutschland und der Schweiz die Schulen so wenig wie nirgendwo sonst dazu beitragen, Kindern mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen und den Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln.

Dass Schulerfolg ohne Bildungsnähe nahezu vollständig ausgeblendet wird, zeigt sich überdeutlich in den aktuellen Debatten zur Chancengerechtigkeit. Indem sie meist unhinterfragt auf dem Bild des leistungsschwachen Migrantenkinds aufbaut, verdeckt sie die Tatsache, dass auch Kinder mit Migrationshintergrund hohe Begabungspotenziale haben können, die unterstützt und möglicherweise gar provoziert werden müssten, damit sie sich in Leistungsexzellenz manifestieren. Einstellungsveränderungen stellen sich jedoch nur zögerlich ein. Insgesamt mangelt es der Diskussion zur kulturellen Diversität deshalb an einem klaren Bekenntnis, der zementierten Defizitperspektive aktiv entgegenzuwirken. Kulturelle Diversität bedeutet nicht nur, den Umgang mit Verschiedenheit und Gleichheit in der Schule auch auf leistungsschwache Migrantenkinder auszurichten, sondern ihn auch im Rahmen verstärkter Bemühungen zur Interaktion von Kultur und Begabung auf Kinder am oberen Ende der Skalen und damit auf die Minimierung der Verkopplung von Herkunft und Begabtenförderung auszurichten.

Diskussion und Ausblick

In diesem Aufsatz wurde der Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft, Begabung und Schule anhand einiger Mythen, Gegenmythen und wissenschaftlicher Erkenntnisse diskutiert. Die hier vorgelegten Erkenntnisse machen klar, dass begabte Kinder aus anderen Kulturkreisen trotz der massiv gestiegenen öffentlichen Anstrengungen weiterhin einen ungleichen Zugang zu Angeboten und Ressourcen der Begabtenförderung haben. Diese Problematik wird hierzulande jedoch kaum erkannt und bildungspolitisch weitgehend ignoriert. Entsprechend fehlen auch Überlegungen, dass die massive Unterrepräsentation in Begabtenförderprogrammen nicht nur ein spezifisches Problem des Bildungssystems darstellt, sondern eines, das im Kontext von Privilegien unserer einheimischen Kultur gesehen werden muss. Traditionelle Hochbegabungskonstrukte und Identifikationsverfahren verstärken diese Tendenz. Sie sind ungeeignet, um Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen für Begabtenförderungsprogramme zu rekrutieren. Deshalb verkommt die Nomination für die Teilnahme in einem Förderprogramm zu einem meist durch die Herkunft erworbenen Privileg, die Nichtnomination zu einem durch ungenügende Sprach-, Sozial- oder emotionale Kompetenzen legitimierten ‚Anpassungsproblem‘. Gerade die Gegenüberstellung von Mythen und Gegenmythen hat gezeigt, dass derart subjektiv gefärbte (implizite) Begabungstheorien sowohl die Konzeptionen der Begabtenförderprogramme als auch die

Leistungs- und Potenzialbeurteilung der Lehrkräfte leiten. Die Forschungsübersicht hat zudem klar gemacht, dass allein auf psychometrische Tests oder auch auf das Lehrerurteil ausgerichtete Identifikationssysteme nicht in der Lage sind, die lange Geschichte der strukturellen Ungleichheit auszugleichen. Mit Blick auf die Schule heißt dies, dass Kinder und Jugendliche, welche in Schulen ohne kulturelle Sensibilität ausgebildet werden, weiterhin kaum Chancen auf Begabtenförderung haben werden. Auf diese Weise wird sie zu einem Meisterwerk sozialer Mechanik, das diejenigen fördert und oben hält, die bereits oben sind, diejenigen jedoch, die unten oder außen sind und die Unterstützung eigentlich am nötigsten hätten, durch ein fragwürdiges Identifikationssystem fernhält. Im Ergebnis stellt die Unterrepräsentation von Kindern aus anderen Kulturkreisen in Begabtenförderungsprogrammen ein Problem dar, das selbst wiederum als Teil eines grösseren Problems verstanden werden muss: Das Verfehlen unseres Bildungssystems, Talente zur Entfaltung zu bringen und kulturelle Minoritäten adäquat zu beschulen. Der Grund liegt in erster Linie darin, dass der Blick auf Stärken fehlt, welche außerhalb der traditionellen Bandbreite an Identifikations- und Messmethoden Stärken liegen. Auf der Basis monokultureller Wertvorstellungen stempelt das Bildungssystem deshalb Kinder, welche durchaus die Fähigkeit zur Leistungsexzellenz hätten, als defizitär und nicht genügend leistungsexzellant ab.

Gefordert ist ein Perspektivenwechsel, der auf die Interaktion von Kultur und Begabung in schulischen Settings ausgerichtet ist (Fletcher/Massalski 2003). Die offensichtlichste Frage, die einen solchen Wechsel einleiten muss, ist diejenige nach dem Kulturbegriff, der mit Begabung einhergehen soll. Für Sternberg (2007) umfasst er vier Dimensionen: Die deskriptive, psychologische, strukturelle und genetische Dimension. Die deskriptive Dimension charakterisiert eine Kultur, die psychologische Dimension streicht heraus, wie eine kulturelle Gruppe lernt und wie sie Probleme löst, die strukturelle streicht die organisatorischen Elemente heraus und die genetische Komponente beschreibt schließlich die kulturelle Herkunft. Die kulturelle Herkunft hat dabei besondere Bedeutung, da anzunehmen ist, dass begabte Kinder aus anderen Kulturkreisen wahrscheinlich die zahlenmäßig am stärksten besetzte Gruppe der Underachiever bilden, also derjenigen Schüler/-innen, die deutlich schlechtere Schulleistungen erbringen als man dies von ihnen aufgrund ihres intellektuellen Potenzials erwarten würde. Leistungsunterschiede müssen in diesem Sinne weniger als Leistungskluft zwischen privilegierten Kindern und solchen aus anderen Kulturkreisen verstanden werden, sondern als wesentliches, von der Schule mitverantwortetes Problem.

Am Beispiel der Begabungsforschung und Begabtenförderung lässt sich nachweisen, wie marginal die Bedeutung der kulturellen Herkunft bisher war und wie selektiv die Bedürfnisse von begabten Kindern aus anderen Kulturen berücksichtigt worden sind. Unser Bildungssystem sollte sich deshalb zukünftig auf das langfristige Ziel der Chancengleichheit im Sinne von Equity ausrichten. Equity umfasst sowohl die gesellschaftliche Versicherung, dass alle Individuen einer sozial gerechten Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung bekommen sollen als auch die Strategie, wie das Bildungssystem dieses Postulat verwirklicht (Demeuse et

al. 2001). Kinder sollten unabhängig von ihrer kulturellen und sozialen Herkunft sowie ihrem Geschlecht nicht nur den gleichen Zugang zu allen Bildungsgütern haben, sondern auch die gleichen Fördermaßnahmen zur Unterstützung ihrer Leistungsexzellenz in Anspruch nehmen können. Die grundlegende Idee hat dabei diejenige zu sein, dass Chancengleichheit und Equity nicht in einem Klima geleistet werden können, in dem Schüler/-innen nur als Individuen gesehen werden. Begabtenförderung, so wie sie aktuell praktiziert wird, setzt zu stark auf das Individuum, auf die Idee, dass individuelle Werte, Motive und Talente individuelle Ergebnisse determinieren. Die Bilanz dieses Aufsatzes liegt darin, dass individuelle Merkmale und Handlungen tatsächlich eine Rolle spielen und auch in vielen Fällen einen Effekt auf die individuelle Erziehung und Bildung haben. Aber sie sind nicht in der Lage, die großen Gruppenunterschiede der Tatsache zu erklären, dass Begabtenförderungsprogramme fast ausschließlich mit einheimischen Mittel- und Oberschichtkindern belegt sind. Solche Ungleichheiten wurzeln vor allem in systematischen und strukturellen Problemen. Diese liegen zu einem erheblichen Teil bei der Forschung, welche diese Thematik bislang kaum bearbeitet und sich weder mit Mythen noch mit Gegenmythen ausreichend auseinandergesetzt hat.

Literatur

- Ahlbrecht, K. (2006): Hochleistungsfähige Kinder in der Grundschule. Entwicklung und Evaluation eines Förderkonzepts. Bad Heilbrunn.
- Becker, W./Lauterbach, R. (2004): Bildung als Privileg. Wiesbaden.
- Borland, J.H./Wright, L. (2000): Identifying and educating poor and underrepresented gifted children. In: Heller, K.A./Passow, A.H. (Hg.) et al.: International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford S. 687–594.
- Bos, W./Lankes, E.M. et al. (Hg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Busch, K./Reinhardt, U. (2010): Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff. Pädagogische Akademie des Bundes; veröffentlicht unter: http://assi.educanet2.ch/agbegabtenfoerderung/ws_gen/9/Theoretische_Grundlagen_zum_Begabungsbegriff.pdf, 29. Januar 2010.
- Carroll, J.B. (1993): Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. New York.
- Demeuse, M./Crahay, M. et al. (2001): Efficiency and equity. In: Hutmacher, W./Cochrane, D./Bottani, N. (Eds.). In: Pursuit of equity in education. London, S.65–91.
- Edelstein, W. (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Jg.26, H. 1, S. 120–134.
- Fletcher, T.V./Massalski D.C. (2003): Poised on the threshold of a new paradigm for giftedness: Children from culturally and linguistically diverse backgrounds. In: Smutny, J.F. (Hg.): Underserved gifted populations. Responding to their needs and abilities. New Jersey, S. 157–178
- Gardner, H. (1985): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York.
- Gardner, H. (2000): Intelligence reframes: Multiple intelligences for the 21st century. New York.
- Gardner, H./Krechevsky, M. et al. (1994): Intelligence in context. Enhancing students' practical intelligence for school. In: McGilly, K. (Ed.): Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, S. 105–127.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Hany, E.A./Heller, K.A. (1991): Gegenwärtiger Stand der Hochbegabungsforschung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 28, S. 241–249.
- Hartmann, P. (1990): Wie repräsentativ sind Bevölkerungsumfragen? Ein Vergleich des ALLBUS und des Mikrozensus. Mannheim, S. 7–30.

- Heller, K.A./Reimann, R. et al. (2005): Hochbegabung im Grundschulalter. Münster.
- Heller, K.A./Subotnik, R. (Hg.) et al. (2000): International handbook of giftedness and talent. Amsterdam.
- Hergersberg, M./Weigell-Weber, M. (2000): Erbliche Schwerhörigkeit. Neue Möglichkeiten der Diagnostik. In: Schweizerische Medizinische Wochenschrift 130, S. 485–489.
- Herrnstein, J./Murray, J. (1994): The bell curve: Intelligence and class structure in american life. New York.
- Hunter, J.E./Hunter, R.F. (1984): Validity and utility of alternative predictors of performance. In: Psychological Bulletin 96, S. 72–98.
- Jensen, Arthur, R. (1969): How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? In: Harvard Educational Review 39, S. 1–123.
- Kitano, M. (1991): A multicultural education perspective on serving the culturally diverse gifted. In: Journal for the Education of the Gifted, Jg.15, H.1, S. 4–19.
- Lefebvre, P./Merrigan, P. (2002): Effects of childcare subsidies on labour force participation, hours of work and hours of childcare used. Evidence from a quasi-experiment. Colloque du GRIP sur les milieux de garde. Montréal.
- Neisser, U. (1979): The concept of intelligence. In: Sternberg, R. J./Detterman, D. K. (Eds.): Human Intelligence. Norwood, S. 179–189.
- Neisser, U./Boodoo, G. et al. (1996): Intelligence. Knowns and unknowns. In: American Psychologist, 51, S. 77–101.
- Nunes, T./Schliemann, A.D. et al. (1993): Street mathematics and school mathematics. New York.
- Ogbu, J. U./Simons, H.D. (1998): Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. In: Anthropology & Education Quarterly 29, S. 155–188.
- Perkins, D.N. (1995): Insight in minds and genes. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Eds.): The nature of insight. Cambridge, S. 495–534.
- Radford, J. (1990): Child prodigies and exceptional early achievers. New York.
- Raemey, C. (1994): Abecedarian Project. In: Sternberg, R. J. (Ed.): Encyclopedia of human intelligence (Vol. 1). New York, S. 1–3.
- Raemy, C.T./Campbell, E.A. et al. (2000): Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. In: Applied Developmental Science, Jg. 4, H. 1, S. 2–14.
- Renzulli, J.S./Reis, S.M. (2000): The schoolwide enrichment model. In: Heller, K./Mönks, F.J./Subotnik, R.F. (Eds.): International handbook of giftedness and talent. Amsterdam, S. 367–381.
- Rost, D. H. (1991): Identifizierung von „Hochbegabung“. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23, S. 197–231.
- Rost, D. H. (2004): Über „Hochbegabung“ und „hochbegabte“ Jugendliche. Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In: Abel, J./Möller, R./Palentien, C. (Hg.): Jugend im Fokus empirischer Forschung. Münster, S. 39–85.
- Roth, H. (Hg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart.
- Saccuzzo, D.P. (1994): Identifying underrepresented disadvantaged gifted and talented children. A multifaceted approach. Washington.
- Schmidt, F.J. (2002): The role of general cognitive ability and job performance. Why there can not be a debate. In: Human Performance 15, S. 187–210.
- Schmidt, F.L./Hunter, J.E. (1998): Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. In: Current Directions in Psychological Science 1, S. 8–9.
- Schütz, G./Wössmann, L. (2005): Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren. Working Paper; veröffentlicht unter: www.cesifo-group.de, 28. Januar 2010.
- Slavin, R.E. (1991): Are cooperative learning and 'untracking harmful to the gifted? Respond to Allan. In: Educational Leadership Jg.49, H.3, S. 68–71.
- Snyderman, M./Rothman, S. (1986): Science, politics, and the IQ controversy. In: The Public Interest 83, S. 79–97.
- Spearman, C. (1904): 'General intelligence, objectively determined and measured. In: American Journal of Psychology 15, S. 201–293.
- Sperber, W. (1994): Was ist Praktische Intelligenz? Theoretische und empirische Untersuchung eines Fähigkeitsbereiches als impliziter Theorie psychologischer Experten. Frankfurt.
- Spiess, C.K./Büchel, F. et al. (2003): Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? In: Early Childhood Research 11, S. 255–270.
- Stamm, M. (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Gedanken zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung 3, S. 227–242.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden.
- Stamm, M./Edelmann, D. (Hg.) (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen? Chur.
- Sternberg, R.J. (1996): Myths, countermyths, and truth about intelligence. In: Educational Researcher 25, S. 11–16.
- Sternberg, R.J. (1999): The theory of successful intelligence. In: Review of General Psychology 3, S. 292–316.
- Sternberg, R.J. (2002): Cultural explorations of human intelligence around the world. In: Lonner W.J./Dinnel, D.L. et al. (Eds.): Online readings in psychology and culture (Unit 5, Chapter 1). (<http://www.wvu.edu/~culture>). Bellingham.
- Sternberg, R.J. (2007): Who are the bright children? The cultural context of being and acting intelligent. In: Educational Researcher, Jg.36, H.3, S. 148–155.
- Sternberg, R.J./Grigorenko, E.L. et al. (2004): Academic and practical intelligence. Storrs.
- Subotnik, R./Kassan, L. et al. (1993): Genius revisited. High IQ children grown up, Norwood.
- Süss, H.M. (2001): Prädiktive Validität der Intelligenz im schulische und außerschulischen Bereich. In: Stern, E./Guthke, J. (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich, S. 109–136.
- Termer, L.M./Oden, M.H. (1959): The gifted child group at midlife. Thirty five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius. Vol. V. Palo Alto.
- Thurstone, L.L. (1938): Primary mental abilities. Chicago.
- Urban, K.K. (1998): Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung. In: Hoyningen-Suess, U./Lienhard, P.: Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 21–48.
- US Department of Education (1991): National educational longitudinal study 88. Final report: Gifted and talented education programs for eight grade public school students. Washington: United States Department of Education. Office of Planning, Budget, and Evaluation.
- Weinert, F.E. (1998): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim.
- Weinert, F.E. (2001): Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. Journal für Begabtenförderung 1, S. 26–31.
- Wigdor, A.K./Garner, W.R. (Eds.) (1982): Ability testing: Uses, consequences, and controversies. Washington D.C.
- Wild, K.P. (1991): Identifikation hochbegabter Schüler. Schüler und Lehrer als Datenquelle. Heidelberg.
- Winner, E. (1996): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern. Stuttgart.
- Yang, S./Sternberg, R.J. (1997a): Conceptions of intelligence in ancient Chinese philosophy. In: Journal of Theoretical and Philosophical Psychology 17, S. 101–119.
- Yang, S./Sternberg, R.J. (1997b): Taiwanese Chinese people's conceptions of intelligence. In: Intelligence 25, S. 21–36.

Dr. Margit Stamm

ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung an der Universität Fribourg in der Schweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Bildung, Begabungs- und Berufsbildungsforschung.

Globales Lernen in Bayern

„Globalisierung verstehen und Globalisierung gestalten“ – so lassen sich die Aktivitäten des Eine Welt Netzwerkes Bayern e.V.¹, des bayerischen Dachverbandes entwicklungspolitischer Institutionen, Weltläden und lokaler Eine Welt-Foren, zusammenfassen. Ob nun das bayernweite Partnerschafts- und Bildungsportal „Bayern-EineWelt“², die Koordination des Fairen Handels in Bayern³ (u.a. incl. Runden Tisch Fairer Handel Bayern und der alle zwei Jahre stattfindenden Fair Handels Messe Bayern), die Trägerschaft des Projektes „Globalisierung von Sozial- und Umweltstandards“, die Initiative „Bayern gegen ausbeuterische Kinderarbeit“⁴ oder auch der Bereich „Kommunen und Eine Welt“ – alle diese „Baustellen“⁵ zeigen uns, dass Globalisierung kein Naturphänomen ist und wir Globalisierung selbst gestalten können.

Globales Lernen will im Angesicht der Globalisierung eine Orientierung für das eigene Leben geben. Die Geschwindigkeit der Veränderungen – wie das Näherkommen „fremder“ Lebenswelten und Kulturen – und die wachsende Kluft zwischen Gewinnern und Verlierern von weltweiten Wirtschaftsentwicklungen überfordern viele Menschen. Insbesondere junge Menschen sind den Herausforderungen von Globalisierung ausgesetzt. Deshalb ist gerade die Schule dazu aufgerufen, eine Orientierung für die neuen Lebensbezüge zu geben und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Wichtigster Akteur auf bayerischer Ebene im Bereich Globalen Lernens ist das Forum Globales Lernen in Bayern. Dieses 2004 gegründete Forum ist eine bayernweite Plattform von Vertreterinnen und Vertretern aus Pädagogik, Wissenschaft, Verwaltung, Eine Welt- und Elternverbänden zur Verbreitung Globalen Lernens bzw. zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005 – 2014)“ in Bayern. Inhaltliche Grundlage bildet die Erklärung zum Globalen Lernen. Gemäß der Maastrichter Erklärung bzw. der Erklärung zum Globalen Lernen bedeutet Globales Lernen Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt. Globales Lernen umfasst entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtsbildung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung.

Die Vertreter/-innen verschiedener Bildungsträger sind sich einig, dass die Beachtung des Globalen Lernens in der bayerischen Bildungslandschaft noch unzureichend ist. Damit die Qualität von Globalem Lernen gewährleistet werden kann, ist es notwendig, Lehrkräfte sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entsprechend aus- und weiterzubilden. Hierzu gehört u.a. der vor allem auf Drängen zivilgesellschaftlicher Organisationen im November 2007 zustande gekommene zweite bayerische Bildungskongress zum Globalen Lernen. Ein von den zivilgesellschaftlichen

Organisationen (Brot für die Welt Bayern, DAHW e.V., Eine Welt Netzwerk Bayern e.V., Eine Welt Netzwerk Thüringen e.V., Landesarbeitskreis Bayern – Schule für Eine Welt e.V., Misereor Arbeitsstelle Bayern, Missio, Mission EineWelt) in Zusammenarbeit mit der Didaktik der Geographie an der Universität Bayreuth vorbereiteter Folgekongress für Lehrkräfte und Nichtregierungsorganisationen aus Bayern und Thüringen findet vom 30. September bis 1. Oktober 2010 an der Universität Bayreuth statt.⁶ Die staatliche Unterstützung in Bayern für diesen Kongress muss bisher als ausbaufähig bezeichnet werden und entspricht somit der Situation Globalen Lernens in Bayern.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und fehlende Verbreitung in Bayern

Der bundesweite „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ soll helfen, Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in einer zunehmend globalisierten Welt zu ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Das Forum Globales Lernen in Bayern hat sich frühzeitig mit diesem Orientierungsrahmen beschäftigt, ihn bereits in der Entstehungsphase interessierten Fachleuten zugänglich gemacht und auch mit staatlichen Stellen in Bayern über Inhalte und mögliche Umsetzung diskutiert. Darüber hinaus hat sich das Forum Globales Lernen in Bayern selbst um die Verbreitung des Orientierungsrahmens gekümmert und über den Prozess informiert.

Staatlicherseits ist die Unterstützung für den Orientierungsrahmen in Bayern theoretisch zwar gegeben – in der Praxis fehlen aber manchmal die entsprechenden Umsetzungen. So bekannte sich der damalige bayerische Kultusminister Siegfried Schneider in einer schriftlichen Antwort vom 8. Januar 2008 zum Orientierungsrahmen bzw. zur Bedeutung Globalen Lernens und der damit verbundenen „pädagogischen Notwendigkeit der adäquaten Behandlung in der Schule“ sowie zu einer Verankerung der Inhalte und Empfehlungen des Orientierungsrahmens in den Lehrplänen aller Schularten. Für Staatsminister Schneider steht mit dem Orientierungsrahmen eine „aktuelle, fachlich-inhaltlich und methodisch geeignete Grundlage zur Verfügung, die die Schulen in Bayern im Rahmen ihrer Möglichkeiten verwenden können.“ Im Sommer 2009 teilte das Kultusministerium in Bayern auf Anfrage mit, dass es zum derzeitigen Zeitpunkt darum gehe, „die Inhalte des Orientierungsrahmens kontinuierlich an den Schulen zu implementieren. Für diese Aufgabe ist per Definition das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung zuständig“. Am Institut für Schulqualität und Bildungsforschung war zuvor jedoch die Stelle für Globales Lernen nach Pensionierung des Stelleninhabers 2007 weggefallen; der Bereich Globales Lernen wird seitdem ‚kommissarisch‘ von einem Mitarbeiter betreut.

Mehrere Universitäten in Bayern haben Globales Lernen längst aufgegriffen und sich mit den zivilgesellschaftlichen Organisationen im Forum Globales Lernen in Bayern vernetzt. Besonders hervorzuheben ist hier die Geographiedidaktik an den Universitäten Bayreuth, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und Würzburg u.a. mit regelmäßigen Seminaren zum Themenfeld oder entsprechenden Forschungsaktivitäten. Am allgemeinpädagogischen Lehrstuhl der Universität Erlangen-Nürnberg gehört Globales Lernen ebenso zu den Inhalten.

Nicht zuletzt aufgrund der ausbaufähigen staatlichen Aktivitäten bei der Verbreitung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung hat das Eine Welt Netzwerk Bayern e.V. das Projekt „Entwicklungsland Bayern – Globalisierung zukunftsfähig gestalten. Ein Beitrag zum Globalen Lernen“ auf den Weg gebracht.

Entwicklungsland Bayern – Globalisierung zukunftsfähig gestalten: Ein Beitrag zum Globalen Lernen (in Bayern)

Mit dem finanziell (von InWEnt) aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie der evangelisch-luth. Kirche in Bayern geförderten Projekt „Entwicklungsland Bayern – Globalisierung zukunftsfähig gestalten. Ein Beitrag zum Globalen Lernen“ möchte das Eine Welt Netzwerk Bayern e.V. Globales Lernen in Bayern stärken, Bildungsakteuren und Bildungsverantwortlichen Materialien zum Globalen Lernen näherbringen und dabei im Freistaat insbesondere auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung hinweisen.

Das Projekt möchte weltweite Verflechtungen und die mit ihnen entstehenden wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen, politischen und kulturellen Chancen und Risiken wahrnehmbar machen sowie die Bezüge zu Bayern aufzeigen. Außerdem sollen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, die es den Lehrenden und Lernenden in Bayern ermöglichen, den eigenen Standort zu erkennen, sich als Handelnde in einer globalisierten Welt zu begreifen und Fähigkeiten zur Mitgestaltung von Veränderungen zu entwickeln. Die Umsetzung dieser Ziele geschieht insbesondere durch folgende Teilmaßnahmen des Projektes:

Infoveranstaltungen für Pädagogen bzw. Multiplikatoren:

In Infoveranstaltungen für Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Orientierungsrahmen/Globalen Lernen wird über Möglichkeiten informiert, die der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung eröffnet. Auf Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Lernpartnern wird hingewiesen. Es entstehen im Rahmen der Infoveranstaltungen erste Kooperationen zwischen schulischen Einrichtungen und NGOs. Zusätzlich werden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit Materialien zum Globalen Lernen vertraut gemacht, auf bestehende Programme im Kontext Globalen Lernens hingewiesen und eigenständige Projekte angeregt. Die Infoveranstaltungen finden dezentral an verschiedenen Orten in ganz Bayern statt.

Workshops für NGOs: Einführung in die Didaktik

In Weltläden, Menschenrechtsgruppen, Solidaritätsvereinen und entwicklungspolitischen Organisationen arbeiten engagierte

Menschen an wichtigen Zukunftsthemen. Sie haben Wissen und Erfahrungen gesammelt und sind oft in Kontakt mit interessanten, ganz unterschiedlichen Menschen aus aller Welt. Doch wie können die Inhalte von NGOs in Schulen vermittelt werden? Dezentrale Workshops bieten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Zivilgesellschaft kompetente Hilfestellung und vermitteln methodisch-didaktische Grundlagen des Globalen Lernens.

Rundbriefe/Internetseite/Zeitung

Viermal jährlich erscheint der elektronische Rundbrief „Entwicklungsland Bayern“ und informiert die unterschiedlichen Zielgruppen zusammen mit der Internetseite www.entwicklungsland-bayern.de über das Projekt. Materialien des Globalen Lernens, Aktionen bzw. Entwicklungen auf Bundesebene werden den Bildungsakteuren in Bayern insbesondere durch den Rundbrief zugänglich gemacht bzw. aufgezeigt. Eine einmalig erschienene 16seitige Zeitung greift verschiedene Themen Globalen Lernens auf und eignet sich u.a. zum Einsatz in der Schule.

Bayernweite Fachgespräche

Bayernweite Fachgespräche zu den Schwerpunktthemen Klimagerechtigkeit, (Welt-)Ernährung, Lebensstile und (Welt-)Wirtschaft tragen im Projektzeitraum zur inhaltlichen Auseinandersetzung bei. Sie sollen neben der Vermittlung von Faktenwissen zum besseren Verständnis der Lebenssituation in sog. Entwicklungsländern und zur politischen Auseinandersetzung unter Bildungsakteuren und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren in Bayern beitragen.

Ausstellung „Entwicklungsland Bayern“

Die Wanderausstellung „Entwicklungsland Bayern“ greift in ca. zehn Modulen die Themen des Gesamtprojektes auf. Einzelne Module umfassen die Bereiche „Klimagerechtigkeit“, „(Welt-)Ernährung“, „Lebensstile“ und „(Welt-)Wirtschaft“ sowie ihre jeweiligen Ursachen. In der Umsetzung der genannten Themenfelder werden Lebensschicksale von Personen (mit Bezug zu Bayern) aufgegriffen. Diese Globalisierungsschicksale werden in einzelnen „Welten“ präsentiert und bilden die Basis der Wanderausstellung, die ab Herbst 2010 ausgiebig werden kann.

Eine-Welt-Stationen

Eine-Welt-Stationen an bisher zehn Orten in Bayern sind Anlaufstationen für Fragen rund um Globales Lernen. Sie vermitteln fachkundige Referentinnen und Referenten sowie pädagogische Materialien – nicht nur für Lehrkräfte. Bis Ende 2010 werden insgesamt 20 Eine-Welt-Stationen diese Aufgaben leisten.

Anmerkungen

- 1 www.fairerhandel-bayern.de
- 2 www.eineweltnetzwerkbayern.de/globalisierung
- 3 www.bayern-gegen-ausbeuterische-kinderarbeit.de
- 4 Informationen zu Eine Welt-Akteuren und Aktivitäten in Bayern siehe Fonari/Stamm (Hg.), *Entwicklungspolitik in Bayern – Analysen und Perspektiven*, Augsburg 5, 2009.
- 5 www.globaleslernen-bayern.de
- 6 www.kongress-globaleslernen.de

Alexander Fonari

VENRO informiert:

Das Jahr 2010 – VENRO Arbeitsplanung und eine neue Partei an der Spitze des BMZ

Schwarz-gelbe Entwicklungspolitik – was heißt das? Neben der Arbeitsplanung 2010 ist es ein zentrales Anliegen des Verbandes, die Neuausrichtung der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit kritisch zu begleiten. Der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung weist hier bereits auf einige, auch für die Inlandsarbeit zentrale, Themen hin:

So werden die Ziele der UN-Dekade für „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) bekräftigt: Sie sei „eine wichtige und zukunftsweisende Aufgabe aller Bildungsträger. Neben der Verankerung im Schulunterricht ist ihre Umsetzung in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie Bildungseinrichtungen, wirtschaftlichen Institutionen und Verbänden von großer Wichtigkeit.“ Etwas enttäuschend ist trotz dieser positiven Aussage, dass sich der genannte Paragraph im Kapitel zu „Wissenschaft und Forschung/Internationalisierung“ und nicht im Kapitel zu „Qualität für Bildung und Erziehung“ wiederfindet. Nicht zuletzt hat eine Analyse VENROs der Berichte von Bundesregierung und Ländern in den letzten Jahren gezeigt, dass BNE noch lange nicht in der Bildungsrealität angekommen ist (vgl. VENRO-Diskussionspapier 1/2009 zur Halbzeit der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung).

Neben der direkten Betonung der UN Dekade enthält der Koalitionsvertrag weitere Punkte, die von den NRO bereits seit Jahren gefordert werden: So wird die Bildung insgesamt als „gesamtstaatliche Aufgabe“ bezeichnet, die durch „eine Bildungspartnerschaft von Bund, Ländern und Kommunen“ realisiert werden müsse – ein Argument für ein verstärktes Engagement des BMZ im Bereich entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Im Kapitel „Ernährung und Verbraucherschutz“ wird darauf verwiesen, dass das Leitbild der „gut informierte und zu selbstbestimmtem Handeln befähigte und mündige Verbraucher“ Anknüpfungspunkt für viele Fair-Trade-Initiativen sei.

Enttäuschend ist, dass die entwicklungspolitische Inlandsarbeit nicht als eigenständiges Ziel im Kapitel Entwicklungszusammenarbeit genannt wird: „Ziel der Entwicklungspolitik ist eine nachhaltige Bekämpfung von Armut und Strukturdefiziten im Sinne der Millenniumserklärung der Vereinten Nationen“. Positiv darf allerdings bewertet werden, dass eine „intensive Einbindung und Stärkung aller in der Entwicklungsarbeit Tätigen – insbesondere der Kirchen, Stiftungen und Nichtregierungsorganisationen“ hervorgehoben wird.

Auch versäumt es das Kapitel zur EZ, Entwicklung und Armut in einen globalen und strukturpolitischen Kontext zu stellen. Entwicklungspolitische Herausforderungen, die aus den globalen Krisen erwachsen, werden nicht zusammenhängend und als übergeordneter Rahmen für erfolgreiche Entwicklungs-

politik betrachtet. EZ wird vielmehr mit der Umsetzung außenwirtschaftlicher und außenpolitischer Interessen in Zusammenhang gebracht. Ein Schwerpunkt lässt sich deshalb in der bilateralen EZ ausmachen. Auch die Millenniumsentwicklungsziele haben ebenso wie die Finanzierungsziele des EU-Stufenplans einen schwachen Stand in der Koalitionsvereinbarung.

Nicht zuletzt enttäuscht, dass trotz der immer noch steigenden Anzahl an NRO-Anträgen der BMZ-Titel zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit im Entwurf des Haushaltsplans (Einzelplan 23, Stand Februar 2010) keine Erhöhung im Vergleich zu 2009 (2009: 12 Mio. Euro) vorliegt.

VENRO Inlandsarbeit 2010 – Ein Blick auf die Agenda

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit bildet die Grundlage für das zivilgesellschaftliche Engagement in den Nichtregierungsorganisationen und hilft zugleich, eine Legitimationsbasis für die entwicklungspolitische Arbeit insgesamt zu schaffen. Inlandsarbeit gehört deshalb zu den Kernthemen des Dachverbandes.

VENRO-Inlandsarbeit erfolgt eingebettet in nationale und internationale Programme und Ereignisse. Drei zentrale Themen werden deshalb die Inlandsarbeit 2010 maßgeblich bestimmen:

- Praktische Umsetzung und kritische Begleitung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- Informationsarbeit für die qualitative und quantitative Stärkung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit,
- das letzte Jahr der Einführungsphase des BMZ-Programms „weltwärts“.

UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

VENRO-intern wird ein Fortbildungsworkshop zum Thema Kompetenzorientierung stattfinden. Dieser soll sich den Fragen widmen, ob das „Neue Lernen“ eine Chance für die NRO-Arbeit darstellt, die eigene Bildungsarbeit weiter zu qualifizieren und was aus der Vermittlung von Überzeugungen und Inhalten wird. Welches sind schließlich die Kompetenzen, die wir über das Globale Lernen vermitteln wollen bzw. können?

Außerdem wird der Dachverband auf Grundlage des Diskussionspapiers zur Halbzeit der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ weiterhin die politischen Ereignisse verfolgen und Stellung beziehen.

Ansprechpartnerin: Jana Rosenboom

Kontakt: j.rosenboom@venro.org

Migration und Medien

Die Medien prägen maßgeblich das Bild, das sich die Öffentlichkeit von der deutschen Einwanderungsgesellschaft und der Vielfalt der hier lebenden Menschen macht. Die medienpolitische Fachtagung „Migration und Medien“ der Evangelischen Akademie Arnoldshain ging im Januar der Frage nach, welchen Beitrag die audiovisuellen Medien zur gesellschaftlichen Integration hier lebender Migrantinnen und Migranten leisten.

Figuren und Fernsehdarsteller mit Migrationshintergrund sind wichtige Identifikationsfiguren. Dass sich der private Rundfunk gegenüber dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk leichter mit der Integration tut, da er vor allem Unterhaltungsformate sendet, hob der Leiter der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk, Professor Wolfgang Thaenert, hervor.

Auch der Journalismus bietet inzwischen Perspektiven für Nachwuchskräfte aus Einwandererfamilien. Dies zeigt etwa das Beispiel der populären ZDF-Moderatorin Dunja Hayali. Mit 2 % sei der Anteil von Journalisten mit Migrationshintergrund jedoch zu gering, erklärte die frühere Ausländerbeauftragte der Bundesregierung, Cornelia Schmalz-Jacobsen. Doch den Sendeanstalten eine Quote vorschreiben zu wollen, hält die FDP-Politikerin für den falschen Weg.

In den deutschen Medien werden Migranten häufig negativ dargestellt. Die Hamburger Redakteurin der tagesschau/Tagesthemen, Marjan Parvand, äußerte die Ansicht, dass Journalisten mit biographischen Migrationsbezügen eine differenziertere Wahrnehmung hätten, wenn es um die Berichterstattung zu Themen der Migration und Integration geht. Junge Journalisten mit Migrationshintergrund, die unter den Teilnehmenden zahlreich vertreten waren, möchten in ihrem Metier allerdings nicht bloß auf die Rolle des Spezialisten für Migrantenthemen festgelegt werden.

Sowohl Cornelia Schmalz-Jacobsen als auch der Direktor des Adolf-Grimme-Instituts, Uwe Kammann, waren der Auffassung, dass fremdsprachige Sparten- und Zielgruppenprogramme nicht zukunftsfähig seien. Vorwiegend bildungsferne Schichten und traditionelle Einwanderermilieus bezögen ihre Informationen ausschließlich aus Medien in der Muttersprache. Bei jun-

gen Zuschauern aus Migrantenmilieus erfreuten sich insbesondere Casting-Shows besonderer Beliebtheit, so Kammann, da sie die Möglichkeit gesellschaftlichen Aufstiegs und der Anerkennung suggerierten. Dass die Nutzung der Medien sowohl bei Migranten als auch bei Einheimischen vor allem vom sozialen Milieu und dem Bildungsstand abhängt, hob der Medienforscher beim SWR, Ulrich Neuwöhner, hervor.

Migration und Integration müssten zum Thema aller Formate werden, betonte der Direktor des Grimme-Instituts. Ähnlich lautete auch das Votum des Programmleiters Fernsehen des Hessischen Rundfunks, Manfred Krupp. „Ich will keine Integrationsmagazine,“ sagte Krupp, denn Integration müsse Querschnittsaufgabe sein. Gualtiero Zambonini, der als Interkultureller Beauftragter des WDR eine in der deutschen Medienlandschaft einzigartige Stellung bekleidet, plädierte für ein starkes Commitment der Sender. Wenn man Integration als Querschnittsaufgabe versteht, so Zambonini, müsse man immer genau fragen, so der Integrationsbeauftragte, wie die Programme gemacht werden, von wem und für wen. „Sonst riskieren wir von der Wirklichkeit überholt zu werden.“ Entscheidend sei, so Zambonini, dass eine Rundfunkanstalt kulturelle Vielfalt als Bestandteil ihrer Unternehmensphilosophie annimmt und so der Bedeutung dieses Themas für die Gesellschaft gerecht wird.

Dass die Vielfalt der deutschen Einwanderungsgesellschaft sich auch in der Personalförderung widerspiegeln müsse, darüber waren sich die Mitwirkenden und Teilnehmenden der Veranstaltung weitgehend einig. Der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen, Corrado Di Benedetto, wies auf die extrem hohen Hürden hin, die es Nachwuchskräften aus Einwandererfamilien erschweren, im Journalistenberuf Fuß zu fassen. Hier gäbe es bei seinem Sender Nachholbedarf, räumte der Ausbildungsleiter des Hessischen Rundfunks, Heiko Konrad, ein. Letztlich, so Konrad, müssten bei der Einstellung von Bewerbern jedoch fachliche Kriterien den Ausschlag geben.

Margit Frölich
froelich@evangelische-akademie.de

Deutschtürkische Lebenswelten

Eine Tagung intensiviert den interkulturellen Dialog

Was verlangt Integration von Minderheit und Mehrheit? Diese Frage zog sich als Leitmotiv durch die vom 22. bis 24.1. in der Evangelischen Akademie

Hofgeismar veranstalteten Tagung „Deutsch-türkische Lebenswelten“ – und erwies sich auch für den Erfahrungsaustausch als nützlich. Während der Begriff „deutsche Leitkultur“ als anma-

strategie

meines
vaters
fremde
ist meine
heimat
geworden

meine
heimat
ist die
fremde
meines vaters
geblieben

wo wir
uns
begegnen
ist
niemandland

Neufel Cumart

ßend abgelehnt wurde, befürworteten viele der insgesamt 49 Teilnehmenden einen toleranten „Verfassungspatriotismus“ (im Sinne von Dolf Sternberger und Jürgen Habermas). Dabei wurde immer wieder auf teils irritierende Weise klar, dass Integrationsprozesse Zumutungen für Minderheit und Mehrheit bereithalten. Hilal Sezgin z.B., freie Autorin, die u.a. für die taz schreibt, plädierte vehement für eine „Politik der Anerkennung“: Statt Nettigkeiten auszutauschen, müsse auf allen Ebenen die demokratische Teilhabe ausgebaut werden (erleichterte Einbürgerung,

Wahlrecht). Und Nevfel Cumart, Islamwissenschaftler und Schriftsteller, präsentierte deutsch-türkische Literatur über die Verwerfungen von Heimat und Fremde und las eigene Gedichte (vgl. Kasten).

Beim Versuch, die Integrationsdebatte von den Migrantenverbänden zu lösen, ließ sich entdecken, dass die Wirklichkeit bereits einen Schritt weiter ist. Die Tagung ermöglichte gute, ja beglückende Erfahrungen: Im Zusammenspiel von hellwachem Publikum und hochkarätigen, in der Mehrzahl deutsch-türkischen Referentinnen und Referenten zeigte sich, welchen Reichtum gelingende Integration hervorbringen kann.

*Horst Meier, Konrad Hahn
Horst.Meier@ekkw.de*

Global – lokal – egal?

Globales Lernen und außerschulische, politische Bildung im Haus am Maiberg am 13. und 14. Februar in Stuttgart

Global, lokal, egal? – Globale Strukturen unter der Lupe“, unter diesem Titel trafen sich interessierte Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 der Max-Planck-Schule aus Groß-Umstadt (Hessen). Im Haus am Maiberg in Heppenheim an der Bergstraße setzten sich die Jugendlichen vom 21. bis 23. Januar 2010 mit dem Thema Globalisierung auseinander.

Globalisierung ist ein facettenreicher Begriff, sodass bei einem Seminar von drei Tagen überlegt werden muss, welche Bereiche abgedeckt werden sollen und können. Am ersten Tag stieg die Gruppe in das Thema Globalisierung ein. Dabei ging es erst im zweiten Schritt um einen Definitionsversuch, während zunächst persönliche Bezüge und Assoziationen zum Thema besprochen wurden. Abgeschlossen wurde die Einführungseinheit mit einem Entscheidungsspiel, in dem sich die Jugendlichen zu verschiedenen Thesen positionieren und ihre Entscheidung begründen mussten.

Die Schüler/-innen hatten sich ein Planspiel zum Thema Global Governance gewünscht, woraufhin sich die Seminarleitung für eine Simulation der UN-Klimakonferenz „COP15 Heppenheim“ entschied, deren Original etwa einen Monat zuvor in Kopenhagen stattgefunden hatte. Insgesamt waren Vertreter/-innen von neun verschiedenen Ländern, Greenpeace und dem UN-Sekretariat zusammengekommen, um etwa vier Stunden gemeinsam zu verhandeln. Die Delegierten erlebten während der Simulation, wie schwierig und frustrierend es sein kann, derartige Verhandlungen zu führen, wenn zum Teil gegensätzliche Bedürfnisse aufeinander stoßen. Auch die Tatsache, dass inhaltliche Diskussionen schnell zu Machtspielen ‚verkommen‘ können und wichtige Entscheidungen und Einigungen in den Kaffeepausen getroffen werden, wurde während des Planspiels und in der anschließenden Auswertung deutlich.

Am dritten Tag beschäftigten sich die Teilnehmenden mit der Weltbürgerschaft. Dabei ging es zunächst um das eigene Verständnis von und das Verhältnis zur Bürgerschaft: Inwiefern ist meine Bürgerschaft Teil meiner Identität? Von welcher Bürgerschaft spreche ich dabei – die der Stadt, in der ich lebe, des Landes, der EU oder gar der Welt? Die Bürgerschaft als Status, der mir verliehen wird mit Rechten und Pflichten, wurde um die Ebene der Identität erweitert. Der Bogen zur UN-Simulation wurde durch die Frage geschlagen, ob die Verhandlungen oder das Ergebnis anders verlaufen wären, wenn am Tisch „Weltdelegierte“ statt Nationalvertreter/innen gesessen hätten. Die Meinungen darüber gingen auseinander, einerseits konnten sich einige Schüler/-innen nicht vorstellen, dass so ein Weltbürger keine eigenen (regionalen) Interessen hätte. Andererseits vermuteten mehrere Teilnehmende, dass es weniger um wirtschaftliche Interessen, sondern mehr um das Allgemeinwohl gegangen wäre.

Die Schüler/-innen erarbeiteten eine eigene, für sie neue Definition des Weltbürgers und überlegten in Kleingruppen, welche Kompetenzen dieser Weltbürger haben müsste. Ursprünglich verbanden viele der Jugendlichen mit dem Begriff eine Vereinheitlichung der Kulturen und Menschen der ganzen Welt. Zum Schluss konnten sie das Konzept differenzierter beurteilen und sahen zum Beispiel, dass mit der Weltbürgerschaft eine weit reichende Verantwortung einhergeht.

Das Seminar sollte den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, die Begriffe Globalisierung und Weltbürgerschaft zu reflektieren sowie sich mit globalen politischen (Entscheidungs-) Prozessen auseinanderzusetzen. Vor allem während der Simulation konnten die Schülerinnen und Schüler Lösungsstrategien und Zukunftsvisionen diskutieren und entwickeln sowie ihre Team- und Diskussionsfähigkeit ausbauen.

Das Haus am Maiberg in Heppenheim ist die Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz. Für Jugendliche und junge Erwachsene organisiert sie Seminare der non-formalen politischen Bildung auf nationaler wie internationaler Ebene. Die Veranstaltungen werden frei ausgeschrieben oder finden in Kooperation mit Schulen, Universitäten, Vereinen und Organisationen statt. Gefördert werden sie zum Beispiel durch Bundes-, EU- oder Kirchenmittel. Die Themen Weltbürgerschaft und Globalisierung sind schon seit mehreren Jahren in der

Akademiarbeit präsent. Im Februar dieses Jahres erschien im Wochenschauverlag die Publikation „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung: Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung“, das vom Direktor des Haus am Maiberg, Benedikt Widmaier, und Gerd Steffens herausgegeben wurde.

Hanne Kleinemas
h.kleinemas@haus-am-maiberg.de

Mobilität, Migration und Schule

Bildungsangebote und pädagogische Unterstützung für Kinder beruflich Reisender und zirkulärer Migranten

Am 25. Februar 2010 fand an der Universität Hildesheim die Tagung „Mobilität, Migration und Schule. Bildungsangebote und pädagogische Unterstützung für Kinder beruflich Reisender und zirkulärer Migranten“ statt. Die Tagung behandelte aktuelle Entwicklungen in Bezug auf die Beschulung der Kinder beruflich Reisender und zirkulärer Migranten in der EU und war als ein Dialog zwischen der Erziehungswissenschaft, der Lehrerbildung, der pädagogischen Praxis und der Öffentlichkeit angelegt. Die Tagung war ein Teil des Lehrprojektes „Education in Diverse School Settings“, das im Rahmen des Eurolecture-Gastdozentenprogramms der Alfred-Toepfer-Stiftung F.V.S. im Wintersemester 2009/2010 an der Universität Hildesheim realisiert wurde.

Die Tagung integrierte zwei bislang separat betrachtete Perspektiven auf die Mobilität als Risikofaktor für schulische Leistungen sowie für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder der zirkulären Migranten und der beruflich Reisenden, beleuchtete Probleme des Schulwechsels und des Seiteneinstiegs in etablierte Klassen- und Schulgemeinschaften und zeigte ferner Möglichkeiten für neue institutionelle Lösungen und pädagogisch-didaktische Interventionen für geographisch mobile Schülerinnen und Schüler. Die gemeinsamen Probleme der heterogenen Gruppe von Kindern beruflich Reisender und zirkulärer Migranten und Möglichkeiten der inklusiven Bildungsangebote für diese Kinder wurden unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsergebnisse, der bildungspolitischen Entwicklungen und der Erfahrungen der Betroffenen diskutiert.

In den einführenden Vorträgen wurden bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme im Zusammenhang mit der Migration aus international vergleichender und interkultureller Perspektive erörtert, unterschiedliche Gruppen geographisch mobiler Schüler analytisch-systematisch beschrieben, die Auswirkungen der Mobilität auf schulische Leistungen und die Entwicklung der Kinder thematisiert sowie die bestehenden Bildungsangebote für die betroffenen Zielgruppen vorgestellt. Anschließend wurden einige Aspekte der Lehrerbildung für sprachlich und ethnisch-kulturell heterogene Klassen vor dem Hintergrund des

Eurolecture-Projektes an der Universität Hildesheim diskutiert.

In den Arbeitsgruppen wurden die vielen Facetten des Themas vertieft bearbeitet. Diskutiert wurden die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf den Unterricht für Kinder beruflich Reisender in Deutschland, unterschiedliche Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen bei reisenden Schülerinnen und Schülern, Best-Practice-Beispiele für die Gestaltung der Bildungsangebote für diese Schülergruppe. Ferner wurden ausgewählte Forschungsergebnisse zur Bildungssituation der zirkulären Migranten aus Polen in Deutschland, zu den psychosozialen Folgen zirkulärer Erwerbsmigration sowie zu den Strategien der Kapitalisierung der Muttersprache von Jugendlichen mit transnationalem Bildungshintergrund vorgestellt.

In der anschließenden Podiumsdiskussion erörterten die Vertreter der Eltern, der Lehrer, der Bildungsverwaltung und der Politik ihre Sicht auf die Folgen der (grenzüberschreitenden) Arbeitnehmermobilität für die Bildungssituation der Kinder und diskutierten bestehende bildungspolitische Möglichkeiten und Grenzen für die Gestaltung der Schulangebote für diese Schülergruppen.

Eine Dokumentation der Tagung wird voraussichtlich Ende 2010 erscheinen.

Anatoli Rakhokhine
anatoli.rakhokhine@uni-hildesheim.de

Rezensionen

Die Finanzkrise macht sich auf dem Markt der Jahrbücher, Berichte und Reader bemerkbar. So beginnen wir diesmal mit einem Nachruf. „The World Guide“ gibt es nicht mehr. Der ‚Guide‘ war der einzige Reader, der alle zwei Jahre aus der Sicht der Entwicklungsländer berichtete. Auch aus anderen Gründen war der ‚Guide‘ einmalig. Die Länderberichte enthielten nicht nur Daten über die neueste Entwicklung, sondern es gab über jedes Land eine detaillierte Darstellung der geschichtlichen Entwicklung und über die Entwicklung der politischen, ökonomischen und soziale Situation, Alphabetisierungsgrad (auch der Frauen), Kindersterblichkeit, Zugang zu sanitären Anlagen und zum sauberen Wasser, HDI-Rang u.v.m. Er wird uns fehlen.

Zum Trost bleibt der Herausgeber Instituto del Tercer Mundo (IdTM) mit dem Social Watch Deutschland verbunden. Zusammen haben sie „Globale Krisen“ herausgegeben. Darin werden Ursachen und Folgen der globalen Krisen behandelt und Lösungsansätze aufgezeigt. Zur Einführung der deutschen Ausgabe schreibt Klaus Heidel „Radikale Umkehr ist nötig“ und Roberto Bassio von IdTM „Vorrang für die Menschen“. Behandelt werden Ursachen und Auswirkungen auf Gesundheit der Menschen, auf Nahrungsmittel, auf extreme Arme und auf Kinder. Zu den Lösungsansätzen schreibt Jens Martens über das Krisenmanagement von G20 und G 192 und Klaus Heidel stellt sechs Thesen zu zivilgesellschaftlichen Engagements vor.

Wie wir einige Male erwähnt haben, sind die aktuellen Berichte nicht nur deshalb nützlich, weil sie neueste Daten und Fakten enthalten, sondern weil sie neue Schwerpunkte wählen und die Daten entsprechend neu gewichten. Trotz gewisser Wiederholungsgefahr sei erwähnt, dass wir nicht jedes Jahr alle Jahrbücher ausführlich würdigen können.

Noch zwei Vorbemerkungen:

- Die Jahrbücher sind zwar alphabetisch aufgelistet, wir gehen aber thematisch vor.

- Diesmal teilen wir unsere Sammelbesprechung in drei Teile. Zwei weitere Besprechungen zu den Themen „Migration“ und „Hunger und Armut“ werden noch folgen. Aber Überschneidungen werden nicht zu vermeiden sein.

Das große Thema diesmal – kaum überraschend – ist die globale Finanzkrise, zugleich auch der Schwerpunkt des Fischer Weltalmanachs. Andere Themen des Almanachs 2010 sind: Schiffspiraterie, Kriege und Konflikte, Schweinegrippe, Bevölkerung, Pressefreiheit, Korruption und Weltreligion Buddhismus (nach Islam und Hindiusmus). Daneben gibt es im Anhang gesonderte Informationen über Wirtschaft, EU, UNO, internationale und autonome Organisationen, Kultur, Sport u.a. sowie die üblichen Länderberichte. Dazu passt auch das „Flaggenlexikon“ von Stelter sehr gut. Das Buch ist allen zu empfehlen, die immer wissen wollten, woher die Farbkombinationen kommen und was sie zu bedeuten haben. Aus aktuellem Anlass sei nur hier erwähnt, dass das Schwarz-Gelb-Grün der Flagge von Jamaika die dunkle Vergangenheit und die Schwierigkeiten der Zukunft (schwarz) symbolisieren, Sonne und Bodenschätze (gelb) und Landwirtschaft und Vegetation der Insel (grün).

brand eins (Hg.) (2009): Die Welt in Zahlen, Hamburg: brand eins, 256 S., ISBN: 978-3-86850-476-7, €22.

Collins/The World bank (Hg.) (2009): Atlas of Global Development. 2nd Edition, 144S., Glasgow: HarperCollins, ISBN: 978-0-8213-7603-4, US\$ 10.

Der Fischer Weltalmanach 2010 (2009): Frankfurt a.M.(Ffm): Fischer, 832 S., ISBN: 978-3-596-72010-1, €16,95.

DSW/UNFPA (Hg.) (2009): Eine Welt im Wandel: Frauen, Bevölkerungsbund Klima, Hannover, 58S., zum downloaden bei www.weltbevoelkerung.de.

DWHH/IFPRI/Concern (Hg.) (2009): Welthungerindex 2009, 50S., pdf-Datei bei www.welthungerhilfe.de.

Eichhorn, Wolfgang/Solte, Dirk (2009): Das Kartenhaus Weltfinanzsystem. Rückblick-Analyse-Ausblick, Ffm: Fischer, 267 S., ISBN: 978-3-596-18503-0, €10,30.

Le Monde diplomatique (Hg.) (2009): Atlas der Globalisierung, 212 S., Berlin: taz, ISBN: 978-3-937683-24-9, €13.

Le Monde diplomatique (Hg.) (2009): Afrika. Stolz & Vorurteil, 111 S., Berlin: taz, ISBN: 978-3-937683-22-5, € 8,50.

Müller-Heidelberg, T. u.a. (Hg.) (2009): Grundrechte Report 2009. Ffm: Fischer, 256 S., ISBN: 978-3-596-18373-9, € 9,95.

SEF/IfEuF (Hg.) (2009): Globale Trends 2010. Frieden-Entwicklung-Umwelt, Ffm: Fischer, 416 S., ISBN: 978-3-596-18374-6.

Social Watch Deutschland (Hg.) (2009): Globale Krisen. Report 2009/Nr.8, 72 S., bei www.woek.de.

Stelter, Ralf (2009): Flaggenlexikon. Symbole der Völker und Nationen, Ffm: Fischer, 158S., ISBN:978-3-596-18522-1, €12,95.

OECD (Hg.) (2008): Trends shaping Education. Berlin: OECD, 86 S., ISBN: 978-92-64-04661-0, €16.

OECD (Hg.) (2009): Factbook 2009. Berlin: OECD, 296 S., ISBN: 978-92-64-05604-6, €35.

The World Bank (Hg.) (2009): World development Report 2010: Development and Climate Change. Washington D.C: World Bank, 300 S., ISBN: 13-978-0-8213-7987-5, US\$ 26.

UNDP (Hg.) (2009): Bericht über die menschliche Entwicklung 2009: Barrieren überwinden: Migration und menschliche Entwicklung, Bonn: UNO-Verlag, 251S, ISBN: 978-3-923904-65-5, € 26,30, (auch zum Download).

UNESCO (Hg.) (2010): EFA Global Monitoring Report 2010+ Summary: Reaching the marginalized, Paris: UNESCO, 509+40 S., ISBN: 978-92-3104-129-7, zum Download.

UNICEF (Hg.) (2009): UNICEF-Report 2009: Stoppt sexuelle Ausbeutung. Ffm: Fischer, 223S., ISBN: 978-3-596-18152-0, €10,95.

Worldwatch Institute /Germanwatch/HBS (Hg.) (2009): Zur Lage der Welt 2009. Münster: Westfälisches Dampfboot, 318 S., ISBN: 978-3-89691-765-2, €19,90.

Wenn man sich über die Finanzkrise umfassend informieren möchte, kann das Buch von Eichhorn und Solte sehr gute Dienste leisten. Die zwei Ökonomen schildern die geschichtliche Entwicklung des Kreditwesens und des Geldkreislaufs, erklären das Weltfinanzsystem und – die Krise von 1929 und von heute. Sie meinen zwar, dass das System an der Grenze angekommen ist, sehen darin aber auch eine Chance für eine andere Entwicklung. Sie schlagen einen sieben-Punkte-Plan vor und zeigen Wege, wie das Programm umgesetzt werden kann. Der Anhang mit Erklärungen für Begriffe wie Hedgefonds, Derivate, Bad Bank u.a. ist nicht nur für Laien sehr nützlich. „Globale Trends“ erscheint alle zwei Jahre und ist ein Reader etwas anderer Art. Hier stehen nicht die Daten und Fakten im Zentrum, sondern Zusammenhänge und Entwicklungstrends. So werden die Trends diesmal im Schatten der Weltfinanzkrise in drei Bereichen vorgestellt: 1. Weltordnung und Frieden, 2. Weltgesellschaft und Entwicklung, 3. Weltwirtschaft und Umwelt. Zum ersten Block gehören Themen wie Groß-, Regionalmächte und Peripherie, weltpolitische Kraftkonstellationen, Religion u.a., zum zweiten Entwicklung und Entwicklungszusammenarbeit, sowie Migration. Zum dritten gehören insgesamt sieben Themen, darunter Klimawandel, Weltfinanzordnung in der Krise und Global Economic Governance nach der Krise. An der Erstellung des Readers mit 19 Artikeln und Anhang sind 26 Wissenschaftler/-innen zumeist aus dem Institut für Entwicklung und Frieden (INEF) der Universität Duisburg-Essen beteiligt. Um einen Eindruck eines Artikels aus dem Reader zu geben, nehmen wir das Beispiel „Internationale Migration und Entwicklung“ (Block 2, 2) von Franz Nuscheler. Es werden hier nicht nur die Entwicklung der Geldüberweisungen (Remittances) der Migranten dargestellt, sondern diese in Beziehung zu ausländischen Direktinvestitionen, privaten Anleihen und öffentlichen (bi- und multilateralen) Entwicklungshilfe gesetzt. Das Dilemma der EU mit dem wachsenden Bedarf an Arbeitskräften einerseits und die Bremsrolle der Mitgliedsländer andererseits wie auch das Problem der illegalen Zuwanderung wird hier beschrieben. Ähnlich werden andere Kontroversen wie brain-drain vs. brain-gain mit Für- und Widerargumenten gegenübergestellt. Die Vordenkerrolle der OECD und DFID wird gewürdigt und gleichzeitig in Perspektiven und Optionen in fünf Punkten vorgestellt. Die meisten Aufsätze in diesem Reader sind nach diesem Muster aufgebaut. Der Reader ist nicht nur eine große Hilfe für Policymakers, sondern auch für die Lehre an der Hochschule.

Migration ist das große Thema der Jahrbücher. Da wir den UNDP-Bericht, der jetzt auch nur alle zwei Jahre erscheint und den wir für einen der wichtigsten halten, ist diesmal auch das zentrale Thema: Migration. Darauf werden wir gesondert eingehen. Hier sei nur erwähnt, der Bericht hat fünf Bereiche: Freiheit und Migration; Wer zieht wohin, wann und warum?; Migranten als Gewinner und Verlierer; Auswirkungen an Herkunfts- und Zielorten und politische Maßnahmen für bessere und menschliche Entwicklung.

Das OECD-Factbook, das wir in den letzten Jahren vorgestellt haben, berichtet über ökonomische, ökologische und soziale Zustände ihrer Mitgliedsländer, (z.Z. 30) eingeteilt in folgende Rubriken: Bevölkerung und Migration, makroökonomische Trends, ökonomische Globalisierung, Preise, Energie, Arbeit, Wissenschaft und Technologie, Ökologie, Bildung, öffentliche Finanzen und Lebensqualität. Das Sonderthema diesmal ist die Un-

gleichheit. Gemeint ist nicht die Ungleichheit zwischen Nord und Süd, sondern eine Ungleichheit innerhalb der Mitgliedsländer der OECD. Die relative Armut wird (nach der OECD-Definition ist ein Haushalt, der weniger als 50% des Durchschnitts innerhalb eines Staates hat) nicht nur an Zahlen, sondern nach der Entwicklung seit 1980 dargestellt. Daraus ist eine positive oder negative Entwicklung eines Staates ablesbar. Die relative Armut wird nicht nur am Durchschnittseinkommen festgemacht, berücksichtigt werden auch andere Faktoren wie Bildung, Gesundheitsvorsorge, Arbeitsmarkt u.a. Das Factbook ist deshalb für den Unterrichtszweck besonders geeignet, weil alle Themen mit Statistiken und Grafiken auf einer Seite illustriert werden.

Ähnlich aufgebaut und ebenso für den gleichen Zweck brauchbar ist der Atlas von Collins/Weltbank mit dem Unterschied, dass er sich mit der Entwicklung der gesamten Welt beschäftigt. Gemessen wird der Fortschritt auf der Grundlage der Millenniumsentwicklungsziele (MDG) 1–8. Mit Statistiken und Grafiken wird illustriert, ob man sich einem Ziel nähert oder sich von dem entfernt. Im Anhang sind alle Schlüsselindikatoren (Key Indicators) minutiös aufgelistet.

Das eigentliche Jahrbuch der Weltbank hat das zentrale Thema „Entwicklung und Klimawandel“. Entwicklung und Klima sind auf einer komplizierten Weise miteinander verbunden. Der Klimawandel bedroht zwar alle Länder, besonders betroffen sind aber davon die Entwicklungsländer. Der Bericht versucht zu zeigen, was getan werden muss, um Risiken zu reduzieren. Für die Armutsbekämpfung (MDG 1) ist es unerlässlich, den Zusammenhang zu begreifen. Um Verwundbarkeit zu reduzieren, müssen Menschen lernen, sich selbst zu helfen. Um in absehbarer Zeit neun Milliarden Menschen ernähren zu können, ist ein besseres Management von Land, Wasser und natürlichem System notwendig. Gefordert wird Energienutzung ohne Klimaschaden, technologische Entwicklung und Überwindung von Gewohnheiten vieler Menschen. Wie immer ist der Bericht voll von Grafiken und Weltkarten, visuell verständlich. Im Anhang sind detaillierte Daten über Energieverbrauch, CO₂-Emissionen, Naturkatastrophen, Entwicklungsindikatoren u.a. zu finden.

Der Klimawandel ist die größte Herausforderung für die Menschheit, meint das Worldwatch Institut. Das ist auch das Anliegen des Jahrbuchs und es beschäftigt sich mit Themen wie steigende Temperaturen und Tropenstürme, Überschwemmungen und Missernten, Wassermangel und politische Unruhen. Da das Jahrbuch vor dem Kopenhagener Kongress erschienen ist, versuchen alle Autorinnen und Autoren, sowohl auf die Gefahren hinzuweisen als auch Auswege und Handlungsmöglichkeiten für Institutionen aufzuzeigen. Das Jahrbuch zielt darauf, die Teilnehmer der Konferenz davon zu überzeugen, dass die „Zeit der Entscheidung“ (so der Titel der Einführung) nicht hinausgeschoben werden darf. Insgesamt werden in sechs Kapiteln und 22 Artikeln alle Aspekte wie Treibhausgase, Biodiversität, Geo-Engineering und Zukunftsenergien behandelt und Vorschläge für Abkommen unterbreitet. Das Glossar mit Fakten und Erklärungen für Begriffe zu Klimawandel sind am Ende angehängt.

„Der Atlas der Globalisierung“, wieder eine andere Art des Jahrbuchs, ist „der beste politische Reiseführer durch die Welt“, meint Susan George. Wer die Qualität der Artikeln von Le Monde diplomatique zu schätzen weiß, den braucht man von

dem Gebrauchswert dieses Atlas nicht zu überzeugen. Der Atlas stellt in sechs Kapiteln den Zustand der Welt dar: Neue Weltkunde; Kapitalismus in der Krise; Zukunft der Energie; viele Hauptstädte, viele Ansichten; kompliziertes Afrika und ungelöste Konflikte. Jedes Kapitel enthält 12 bis 18 Artikel. Zu dem ersten gehören z.B. Erklärungen über das Älterwerden der Menschheit, Hintergründe für Migration oder Gründe für Hunger trotz guter Ernte. Eingeleitet wird das erste Kapitel von Joseph Stiglitz. Im fünften Kapitel findet man Erklärungen über die Frage, warum Wirtschaftswachstum Armen nicht hilft, warum Megastädte Megaslums beherbergen u.a.

Ähnlich aufgebaut ist „Afrika. Stolz und Vorurteile“. Die sechs Kapitel lauten hier: Unterentwicklung und Entwicklung; Reichtum und Armut; Neokolonialismus; Ressourcenfluch; Konflikte und Afrikultur. Der Titel ist eine Anspielung auf Jane Austens Roman „Pride and Prejudice“. Der Afrika-Reader enthält insgesamt 24 Artikel, diese sind wie beim Atlas aus dem Magazin entnommen, aktualisiert und häufig mit Grafiken und Karten zusätzlich angereichert. Die Artikel sind gut lesbar mit provokierenden Titeln wie „Ist Afrika selber Schuld?“, „Weg mit der Entwicklungshilfe“, „Postkoloniale Entkolonisierung“ und „Wo bleibt das Öl?“. Wenn man sich über Afrika informieren möchte, gibt es keinen besseren Einstieg.

Das Thema des UNICEF-Jahrbuchs dieses Jahr ist die sexuelle Ausbeutung der Kinder. Der Ausgangspunkt ist eine UN-Studie „World Report on Violence against Children“ (Genf 2006). Die Studie gibt 12 übergeordnete Empfehlungen, die das Jahrbuch im ersten Kapitel aufgenommen hat. In sechs weiteren Kapiteln stellt das Jahrbuch verschiedene Formen der Ausbeutung mit Fallbeispielen dar: Der Handel mit Kindern; Kinderpornografie im Internet; kommerzielle sexuelle Ausbeutung von Minderjährigen in Deutschland; der Pakt von Rio; weltweite Netzwerke gegen Ausbeutung und UNICEF-Programme und Strategien. Wie immer enthält das Jahrbuch im Anhang Tabellen. Die ersten acht über Grundindikatoren, Ernährung, Frauen, Bildung, Gesundheit u.a. kann man woanders auch finden, die neunte über Kinderschutz sicherlich nur hier. Auch wichtig: Der Verhaltenskodex gegen die kommerzielle Ausbeutung von Kindern im Tourismus (entwickelt von ECPAT und vom Deutschen Reiseverband) ist auf S. 99 nachgedruckt.

CERI (Centre for Educational Research and Innovation), die Forschungsabteilung der OECD leistet schon seit den 60er Jahren des 20. Jhdts. wertvolle Arbeit. Ein Hauptziel von CERI ist, den Politikern, Managern und Praktikern im Bereich der Bildung Entscheidungshilfe zu geben. So werden auch in diesem Buch in neun Bereichen Veränderungen mit abgeleiteten Fragen Bildungsaufgaben für die Zukunft vorgestellt. Die neuen Bereiche sind: Die alternde Gesellschaften in den OECD-Ländern, globale Herausforderungen, neue globale Ökonomie, Veränderungen in der Arbeitswelt, lernende Gesellschaften, die nächste Generation, der Staat und Bürgerrecht, wachsender Reichtum und wachsende Ungleichheit. Insgesamt werden 26 Trends im Kontext der Bildung didaktisch aufgearbeitet präsentiert. Ein Beispiel: Im Zusammenhang mit dem Rückgang der Geburtenraten in den Mitgliedstaaten stellt CERI u.a. folgende Fragen:

– Was bedeutet für die Kommunen und Schulbehörden, wenn sie Schulen schließen müssen? Ist es nur ein Problem oder auch eine Chance für Innovationen?

– Wie müssen Schulen in Zukunft gebaut werden?
– Was bedeutet für Kinder, wenn sie ältere Eltern, wenige oder keine Geschwister haben?

Obgleich die Ergebnisse und Prognosen des EFA-Monitoring Report ziemlich düster sind, fangen wir mit einigen positiven Ergebnissen an. Die Zahl der nicht eingeschulten (out-of-school) Kinder ist um 33 Mio. und die Geschlechterkluft (gender-gap) um 4% zurückgegangen. Die Alphabetisierungsrate der Erwachsenen ist um 10% auf 84% gestiegen. Gleichwohl gibt es 72 Mio. out-of-school Kinder und 759 Mio. Erwachsene, die nicht lesen und schreiben können – 2/3 davon sind Frauen. Auf die marginalisierten Gruppen fokussiert der Bericht in diesem Jahr. Es wird eine Bildungspyramide vorgestellt – vergleichbar mit der Alters- oder Einkommenspyramide. Bildungsarm sind Personen zwischen 17 und 22 Jahren, die weniger als vier Jahre und extrem bildungsarm, die weniger als zwei Jahre eine Schule besucht haben. Dazu gehören z.B. die ärmsten 20% der Haushalte in Ländern wie Indien, Philippinen oder Vietnam, dörfliche Gegenden in Oberägypten, Kamerun oder der Türkei, Mädchen mit kurdischer Muttersprache in der Türkei oder Haussa Muttersprache in Nigeria. Das Problem der Randgruppen haben auch viele reiche Länder wie die USA. Obgleich manche Länder wie Benin oder Bangladesch beachtliche Erfolge erzielt haben, ist es abzusehen, dass das Millenniumsziel 2 (MDG 2: achieve universal primary education) bis 2015 nicht verwirklicht werden kann. Der Bericht kritisiert die Regierungen der armen Länder, nicht genug Anstrengungen unternommen zu haben, extreme Ungleichheit zu bekämpfen. Der Bericht spart auch nicht mit Kritik an den Geberländern, die ihr Versprechen von 2000 nicht eingehalten haben. Die UNESCO schätzt, dass die armen Länder zusätzlich noch sieben Mrd. US\$ (= 0,7% des BSPs) einbringen können. Dennoch wären für die 46 armen Länder weitere 16 Mrd. US\$ notwendig. Um diese Lücke zu schließen, müsse Ban Ki Moon noch in diesem Jahr eine Konferenz der Geberländer einberufen, fordert die UNESCO.

Wir haben mit einer traurigen Nachricht angefangen, so schließen wir mit einem etwas amüsanteren Jahrbuch: Die Welt in Zahlen. Wer Spaß an Zahlenspielerei hat, der wird mit diesem Buch seine wahre Freude haben. Hier kann man erfahren, welche Stadt die lebenswerteste ist (Vancouver), die teuerste (Tokio) oder die mit der höchsten Bevölkerungsdichte (Mumbai). Was wegen der Finanzkrise noch interessanter ist: Die Höhe des in Hedgefonds verwalteten Kapitals ist von 130 Mrd. US\$ (1997) auf 1.442 Billionen US\$ (2007) gestiegen. Insgesamt gibt es fünf Bereiche: Was Wirtschaft treibt; was Unternehmen nützt; 20 Jahre Wiedervereinigung; was Menschen bewegt; Deutschland 2050. Es gibt nicht nur allerlei Wissenswertes wie der weltweite Export von 61,8 Mrd. US\$, der seit 1950 auf 13.883 Billionen US\$ gewachsen ist, wer Globalisierungsgewinner (Asien) ist oder welche Banken vor und während der Krise wieviel Bonus im Durchschnitt in Deutschland bezahlt haben.

Die Welt in Zahlen ist die Lieblingsseite vieler Leser in dem Wirtschaftsmagazin „brand eins“, meint die Süddeutsche Zeitung. Dies ist verständlich, wenn man solche Gegenüberstellung liest: Der Anteil der 14- bis 29-Jährigen, die sich ein Leben ohne ihren aktuellen Partner nicht vorstellen können, beträgt 43%. Der Anteil derer, die sich ein Leben ohne Handy nicht vorstellen können: 97%. Besonders amüsant sind die Prognosen für Deutschland 2050. Es werden bestimmte Tendenzen aus der

bisherigen Entwicklung extrapoliert. Demnach sieht es so aus: Das Durchschnittsalter der Cola-Trinker in Deutschland im Jahre 2050 wird 68 Jahre betragen, Die Bevölkerungszahl von 82,1 Mio. (2008) auf 36,9 Mio. zurückgehen, 34,7 % davon werden älter als 60 Jahre sein. Im Jahre 2050 wird es keinen Kabeljaufrisch, keinen Kinobesucher, kein SPD-Mitglied und keinen TV-Nutzer mehr geben. Schöne Aussichten!

Asit Datta

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 2007 (2. erweiterte Aufl.; mit Unterstützung von InWEnt), 78 S., kostenlose Bestellung: frauke.hitzing@mlur.landsh.de.

Ulrich Nitschke und Hannes Siege sprechen in ihrem Vorwort zur überarbeiteten Fassung der Broschüre eine der zentralen Herausforderungen des Themenbereiches an – die Spannung zwischen Partnerschaft und Patenschaft, die in der ersten Fassung zu kurz kam und in der die unterschiedlichen Erwartungen im Norden und Süden deutlich werden. Bedauerlicherweise wird die damit pointiert vorgetragene Anfrage der InWEnt-Vertreter im weiteren Verlauf kaum berücksichtigt – die Perspektive der potentiellen Partner/-innen im Süden kommt quasi nicht vor.

Was ist neu? Neben den bekannten sieben Bausteinen zur Gestaltung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften „auf gleicher Augenhöhe“ (S. 9) werden auf 44 zusätzlichen Seiten Anregungen für Planspiele angeboten, mit denen Schulpartnerschaften vorbereitet werden sollen (im Suchprozess einer Partnerschaft und bei bereits bestehenden Partnerschaften). Auch findet man hier Informationen und ausgewählte Bilder als ‚klassisch‘ angenommener Partnerländer – Indien, Tansania, Senegal, Sri Lanka, Nicaragua. Mit dem Motto ‚Land XYZ – Land und Leute‘ wird jeweils ein einseitiger, lexikonartiger Text überschrieben. Bei dieser Kürze bleiben manche Fakten auf der Strecke. Weitere Informationen aus konkreten Partnerschaften runden das Ganze ab.

Die Reduktion eines Landes wie Indien auf einer Textseite gleicht bereits der Quadratur des Kreises und es stellt sich die Frage, für wen die Informationen mit welchem Ziel ausgewählt wurden. Mehr als deutlich wird die in der gesamten Handreichung vorhandene Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit bei der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff. Dort heißt es: „Im Folgenden werden anhand von Beispielgeschichten aus Afrika mögliche Unterschiede zwischen europäischer und tansanischer Kultur beschrieben. Die Beschreibungen sprechen der Einfachheit halber von ‚den Afrikanern‘ und ‚den Europäern‘, wobei dies jedoch nur Tendenzen innerhalb der Kulturen darstellt“ (S. 67). Wer braucht diese Differenzen, mit denen vor allem Stereotypisierungen bedient werden? Was können sie für Partnerschaften auf gleicher Augenhöhe beitragen?

Der Diskurs der interkulturellen Pädagogik und des Globalen Lernens ist weiter, als die Broschüre vermuten lässt. Und es gibt mittlerweile eine ansehnliche Zahl reflektierter Publikationen und Materialien, von denen sich diese Publikation hätte anregen lassen können. Aus meiner aktiven Zeit als Lehrer weiß ich, dass kurze und präzise Handreichungen hilfreich

für die Bewältigung des Schulalltags sind, weil oft gar nicht genug Zeit bleibt, alle Themen bis ins Letzte vorzubereiten und zu reflektieren. Gleichwohl: Auch in der überarbeiteten Fassung der Broschüre wird deutlich, dass zwischen dem berechtigten Anspruch von Lehrenden und der annehmbaren Reduktion von Komplexität ein großer Unterschied klafft, der insbesondere im Falle des Themas Partnerschaft mehr Tiefe braucht. Es wäre wünschenswert, dies bei einer möglichen weiteren Überarbeitung zu bedenken.

Gregor Lang-Wojtasik

Christel Adick: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 34, Stuttgart: Kohlhammer, 2008. ISBN 978-3-17-018858-7, 19 €.

In der renommierten Reihe „Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ ist nun auch ein Band zur „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ erschienen. Für die in den letzten Jahren einerseits an Kontur verlierende, andererseits aber angesichts der Globalisierung an Bedeutung gewinnende Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist es wichtig, sich ihrer eigenen Grundlagen immer wieder zu vergewissern, sie entsprechend den empirischen wie theoretischen Anforderungen weiterzuentwickeln und an die folgenden Generationen an Studierenden weiterzugeben. Für all dieses bietet dieser von Christel Adick erarbeitete Band eine hervorragende Grundlage.

Die Autorin gliedert ihre Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft in sechs Schritte. Zunächst wird unter der Fragestellung „Was ist Vergleichende Erziehungswissenschaft“ die Disziplin in ihren historischen Wurzeln und in ihren akademischen Organisationen vorgestellt als auch das Fachgebiet umrissen und damit das Thema expliziert. Im zweiten Schritt wird die Gegenstandsstruktur der Vergleichenden Erziehungswissenschaft dargestellt. Mit Rückgriff auf allgemeine erziehungswissenschaftliche Fragen von Theorie- und Wissensformen wird der der Einführung zugrundeliegende Ordnungs- und Begründungszusammenhang entwickelt, indem die Verfasserin zwischen Alltagswissen, Regelwissen und Modelle, wissenschaftlichem Wissen und metatheoretischer Reflexion unterscheidet. Damit wird die Struktur dieser Einführung selber reflexiv und damit explizit. Die hier zum Ausdruck kommende Sorgfalt und Reflexivität der Verfasserin unterscheidet den Band wohlthuend von anderen Einführungen, da damit das Problem vieler Einführungen, eine nicht mehr hinterfragbare Ordnung des Wissens zu präsentieren, elegant gelöst wird. Entsprechend ist das dritte Kapitel dem Alltagswissen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewidmet. Neben begrifflicher Klärungen geht es um den „Bericht als Wissensform mit implizitem Vergleich“. Als ein Beispiel aus der Alltagspraxis werden die KMK-Empfehlungen für die „internationale Erziehung“ dargestellt und aktuelle bildungspolitische Diskurse referiert und im Hinblick auf ihre impliziten Alltagsroutinen analysiert. Im vierten Kapitel werden Regelwissen und Modelle in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft thematisiert. In der pädagogischen Literatur sind diese in der Regel als konzeptionelle Diskurse zusammengefasst (wie der Vergleichenden Pädagogik, der Internationalen Reformpäd-

agogik, als vergleichende Forschungsstrategien etc.). Diese Kondensate wissenschaftlicher Diskurse sind vor allem für die Vermittlung von Professionswissen aufgrund ihrer Orientierungskraft als auch aufgrund ihrer Bedeutung zur Programmentwicklung in internationalen Organisationen von Bedeutung. Entsprechend der im zweiten Kapitel vorgestellten Ordnung dieser Einführung geht es im fünften Kapitel um das wissenschaftliche Wissen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zentral für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist die Logik des Vergleichs, die ausführlich theoretische als auch im Hinblick auf Untersuchungsdesigns dargestellt wird. Zudem wird die Bezugsproblematik Vergleichender Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die „Auflösung des Nationalen“ und die Bedeutung von Internationalität, Transkulturalität und Interkulturalität dargestellt. Damit wird auch die Notwendigkeit eines Theoriebezugs vergleichender Forschung als auch die Probleme der Auswahl und des Zuschnitts eines solchen Theoriebezugs thematisiert. Im sechsten Kapitel werden diese Probleme dann metatheoretisch gerahmt und in einem Klassifikationsschema für den Theorienvergleich zusammengestellt. Adick stellt die Weltsystem-Theorie (Wallerstein), die Weltkultur-Theorie (Meyer) und die Theorie der Weltgesellschaft (Luhmann) vor und diskutiert deren jeweils spezifische Auflösungsstärke. Ein Ausblick zu den Berufsperspektiven in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sowie ein Überblick über die Vielfalt der Zeitschriften, Handbücher und Buchreihen beschließen den Band.

Mit diesem Band wird damit nicht nur ein hervorragender Überblick über die wichtigsten Bereiche der Vergleichenden Pädagogik gegeben, sondern darüber hinaus auch eine theoretische Orientierung gegeben, die für die Arbeit mit Studierenden und den Überblick über die Vergleichende Erziehungswissenschaft von großem Wert ist. Zudem ermöglicht der Band einen schnellen Überblick über die Genese aktueller Diskurslagen und damit die Einordnung eigener Studien in einen größeren Zusammenhang. Dem Band ist große Verbreitung zu wünschen!

Annette Scheunpflug

Beate Schnabel/Mariagrazia Bianchi Schaeffer (Hg.) (2008): Das interkulturelle Klassenzimmer. Potentiale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Brandes & Apsel, 172 S., ISBN: 978-86099-203-6, € 14,90.

Seitdem 1996 in den Richtlinien der KMK Anregungen für interkulturelles Lernen als allgemeinerzieherische Zielsetzung für Schule formuliert wurden, sind vermehrt Bestrebungen zu verzeichnen, interkulturelle Initiativen im Unterricht umzusetzen. Den Autorinnen gelingt es, einige dieser Bestrebungen in diesem Buch aufzuzeigen. Das Buch umfasst zehn Aufsätze, die unterschiedliche Perspektiven auf das ‚interkulturelle Klassenzimmer‘ richten, welches in deutschen Schulen schon lange keine Ausnahme mehr ist. Bereits in der Einleitung wird dem Lesenden nahegelegt, eine multikulturell geprägte Schülerschaft weniger als Problempotential und mehr als Lernchance für alle Beteiligten sowie als Ressource zu betrachten.

Den meisten Aufsätzen liegen Forschungsprojekte zu Grunde, deren Ergebnisse und Schlussfolgerungen direkt in praktische Forderungen übergehen. Die Praxisnähe der Autorinnen ist

deutlich zu spüren und durchzieht das Buch wie ein roter Faden. Bezugnehmend auf aktuelle Forschungserkenntnisse, wird der Blick des Lesenden auch für unbewusste Kommunikationsebenen im Klassenzimmer geschärft.

So fokussiert Beate Schnabel bspw. die Bedeutung paraverbalen Mitteilungen, die v.a. Auswirkungen auf die Beziehungsebene im interkulturellen Klassenzimmer haben. Die Autorin schlussfolgert aus den vorgenommenen Unterrichtsbeobachtungen Hinweise für Lehrkräfte, um auf das Entstehen einer sozialen Gruppengemeinschaft unterstützend einzuwirken und auch um Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutschem kulturellem Wissen Anerkennung entgegen zu bringen.

Des Weiteren beschäftigt sich Bianchi Schaeffer in ihrem Aufsatz mit der prägenden Phase der Adoleszenz. Die qualitativen Ergebnisse eines Vergleichs der Adoleszenz von Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund verdeutlichen die oftmals unterschätzte Rolle, die Schule in dieser Phase spielen kann.

Dagegen wendet Kustor-Hüttel ihren Blick auf fördernde Aspekte, die zu erfolgreichen Bildungsbiographien von Mädchen mit Migrationshintergrund führten, die sich ihren Weg entgegen ihrer statistisch wenig hoffnungsvollen Ausgangslage bahnten. Dabei geht Sie der spannenden Frage nach, welche Faktoren für Schüler/-innen aus Migrantenfamilien für den Aufbau einer resilienten Persönlichkeitsstruktur förderlich sein können.

Maria Ringler widmet ihren Aufsatz der wichtigen aber häufig noch vernachlässigten Ressource der Mehrsprachigkeit in deutschen Klassenzimmern. Sie betont die Notwendigkeit der Lehrerprofessionalisierung im Bereich der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Zudem formuliert Sie die Forderung, dass der Sprachkompetenz von Kindern nicht-deutscher Herkunft im Unterricht ein bedeutenderer Stellenwert zugeordnet werden sollte.

Durchgehend wird in diesem Buch das Thema der Kommunikation herausgearbeitet. Sprache kann Menschen entzweien oder verbinden. Wenn wir Kinder mit anderem sprachlichen Hintergrund in unsere Klassengemeinschaften integrieren möchten, muss ein Bewusstsein für alle Kommunikationsebenen vorherrschen – nur dann können selbige auch bewusst eingesetzt werden. Dem Tenor entsprechend werden in dieser Publikation in verständlicher und klarer Sprache einige relevante Praxisanregungen für Lehrkräfte formuliert, die das Erreichen von multikriterialen Zielsetzungen für die Schüler/-innen ihres ‚interkulturellen Klassenzimmers‘ anstreben.

Sarah Lange

Yi-Mei Schwantes (2009): Bin ich Deutsche/r oder Taiwaner/in? Waxmann, ISBN 978-3-8309-2212-4, 168 S., € 24,90.

„Bist du deutsch?“, „Bist du taiwanesisch?“ – auf diese Fragen gibt ein aus einer monokulturellen Familie kommendes Kind in der Regel eine eindeutige Antwort. Einem Kind, das in einer bikulturellen Familie aufgewachsen ist, fällt die Antwort auf eine solche Frage dagegen meistens nicht so leicht. Die kulturelle Identität von deutsch-taiwanesischen Familien ist das Thema der Untersuchung von Yi-Mei Schwantes. Bisher gibt es nur wenige empirische Untersuchungen zum Thema Bikulturalität deutsch-taiwanesischer Familien, von daher durfte man auf die hier vorliegende Untersuchung gespannt sein. Analysiert werden der Wandel der kulturellen Identität des ausländischen Eltern-

teils während der Migration, die Tradierung der Bikulturalität an die Kinder und die beeinflussenden Faktoren der Identitätsbildung der Kinder mit Hilfe von narrativen Interviews. Auf der Grundlage der Akkulturationstypen von Berry (1980/1997) und Bochner (1982) zeigt die Autorin die sich wandelnde kulturelle Identität der beteiligten taiwanesischen Elternteile. Die Faktoren, die offensichtlich eine Rolle bei der kulturellen Identitätsbildung ihrer Kinder spielten, sind Spracherziehung, Einstellung zur eigenen und fremden bzw. taiwanesischen und deutschen Kultur sowie Führungsstil der Eltern.

Hintergrund der Studie ist die steigende Anzahl bikultureller Familien und die allgemeine Tendenz zu stärkeren interkulturellen Kontakten etwa im Studium, bei der Arbeit oder bei Auslandsreisen. Das Verständnis der eigenen kulturellen Identität spielt sowohl für Einwandernde als auch für Einheimische im Hinblick auf soziale Sensibilität, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen eine wichtige Rolle. Mit Hilfe des Modells kultureller Differenzen von Hofstede (1993) erklärt die Forscherin zu erwartende Unterschiede zwischen westlicher und östlicher bzw. deutscher und taiwanesischer bzw. chinesischer Kultur im Hinblick auf Machtdistanz, Kollektivismus versus Individualismus, Feminität versus Maskulinität, Unsicherheitsvermeidung und langfristige Orientierungen bzw. »konfuzianische Dynamik«. In einem dreiphasigen Akkulturationsprozess gewinnt der ausländische bzw. taiwanesischer Elternteil ein neues persönliches sowie soziales Selbstbild durch die Auseinandersetzung mit der Sprache und den Werten der neuen Umgebung sowie den sozialen Begriffen, z.B. den nationalen politischen Strategien und Ideologien. Die von bikulturellen Eltern im Migrationsland erzogenen Kinder sollten die Spuren der bikulturellen Traditionen wie zwei Sprachen u.ä. in sich tragen. Die Arbeit geht von dieser These bzgl. Bikulturalität aus und überprüft sie durch die Interviewbefragung sowohl der ausländischen Elternteile als auch ihrer Kinder. Dies führt zu einem doppelten Ergebnis: „Die Hypothese der positiven Relation zwischen der eigenkulturellen Identität des taiwanesischen Elternteils und einer befriedigten bikulturellen Identität der Kinder ohne Störung konnte durch die Interviewergebnisse der Untersuchungsgruppe nicht verifiziert werden.“ (S. 110) „Allerdings kann die Hypothese in ihrer negativen Formulierung bestätigt werden. Die Kinder können keine bikulturelle Identität gewinnen, wenn die taiwanesischen Elternteile nicht zu ihrer Heimatkultur stehen bzw. sie der deutschen Kultur gegenüber zurückstellen und ihre Ehepartner auch keinen Bezug zur chinesischen Kultur entwickelt haben.“ (S. 110)

Trotz der manchmal unscharfen Trennung von Darstellung und Interpretation der Ergebnisse sowie des problematischen methodologischen Zugangs (denn es werden wenige qualitative Daten zur Überprüfung von Hypothesen – und nicht zu deren Generierung verwandt –) bietet die Studie interessante Einblicke. Es ist spannend zu lesen, wie die taiwanesischen Mütter und Väter unterschiedlich mit dem Thema umgehen. Die Erzählungen der jüngeren (unter 14 Jahren) sowie der älteren Kinder bzw. jungen Erwachsenen (zwischen 14 bis 29 Jahren) über ihre Identitätsprozesse sind sehr inspirierend. Insgesamt bringt die Studie die Vorstellung der taiwanesischen Elternteile und ihrer Kinder über ihre kulturelle Identität lebendig zur Sprache. Weiterhin vermittelt der Hintergrundteil des Buches einen guten Einblick in die (hauptsächlich westliche) Literatur zum Verständnis einer persönlichen, sozialen und kulturellen Identitätsbildung.

Gleichzeitig werden mit der Studie aber auch neue Fragen ersichtlich, z.B. ob und inwiefern die weibliche bzw. mütterliche und männliche bzw. väterliche Rolle bei der Identitätsbildung der Kinder eine je spezifische Rolle spielen oder wie sich Prozesse der Identitätsbildung beim Älterwerden verändern. Es bleibt offen, inwiefern die Ergebnisse der Studie zur Rekonstruktion eines erweiterten Verständnisses von kultureller Identitätsbildung und -entwicklung dienen könnten.

Ackie Chung-Kwan Cheung

Ulrich Jäger: Fußball für Entwicklung (Hg.): KICKFAIR, Institut für Friedenspädagogik e.V. 2008, 168 S., ISBN: 978-3932444272, € 12,00.

Der erste Fußball World Cup auf afrikanischem Boden im Sommer 2010 verleiht Uli Jägers sehr übersichtlichem Beitrag „Fußball für Entwicklung“ besondere Aktualität.

In klar strukturierten Kapiteln finden sich leicht les- und nachvollziehbar zentrale Themen rund um Fußball und Entwicklung behandelt. Sie werden an konkreten Projekten veranschaulicht und auch in allgemeinere Beziehungen zum Gesamtthema Sport gestellt. Fußball wird immer wieder für nationalistische Zwecke instrumentalisiert. Deshalb ist es erfreulich, dass Uli Jäger auf das friedensfördernde Potenzial von Sport und gerade auch Fußball hinweist.

Besonders wertvoll ist der Ansatz, Fußball als Lernort zu verstehen. So können Globales Lernen, Gewaltprävention, interkulturelle Begegnung und Integration zu zentralen Elementen im Miteinander werden. „Fußball-Lernen-Global“ steht als gelungenes Beispiel, Sport in diese Richtung zu inszenieren. In diesem Projekt werden die Lebenswelten der Schüler/-innen einbezogen, die Schulen für außerschulische Kooperationen geöffnet und Sport und Entwicklung in den Schulprofilen etabliert. Im Kapitel Fußball und Globales Lernen wird der Zusammenhang mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung hergestellt und es zeigt, wie viele Möglichkeiten er für entsprechenden Sach- und Projektunterricht bietet. Für Pädagoginnen und Pädagogen wird insbesondere das Kapitel 7 zu didaktischen Tipps für Inszenierungen von Fußball von Interesse sein.

Fußball und Entwicklungszusammenarbeit ist ein noch junges interdisziplinäres Feld, weshalb die Darstellung erster Mut machender Initiativen in diesem Bereich, wie z.B. Straßenfußballprojekte zur Integration sozial benachteiligter Jugendlicher, bedeutend ist. Ein klarer Bezug auf die Schattenseiten des Fußballs als Geschäft, das jungen Afrikanern zur Falle wird, wäre dennoch angebracht. Schade ist auch, dass auf das Großereignis World Cup, welches nicht nur die Geschehnisse in den Stadien sondern auch die realen Lebensbedingungen in Südafrika in das öffentliche Interesse rücken wird, nicht detaillierter Bezug genommen wird. Umso mehr da mit der WM 2006 in Deutschland ein inhaltlicher Brückenschlag zu den Leserinnen und Lesern gelungen wäre.

Eben so wenig wurde der internationalen Initiative FARE (Football Against Racism in Europe) ausführlicher Raum gegeben. Bedauerlicherweise – denn Sie ist ein weiteres Beispiel guter Praxis.

Helmuth Hartmeyer

Medien

(red.) **UNESCO-Weltbericht „Bildung für alle“ 2010:** Das Ergebnis des Weltbildungsberichts der UNESCO 2010, der in New York veröffentlicht wurde, verdeutlicht, dass die Entwicklung auf dem Finanzmarkt verhindern, dass das Ziel „Bildung für alle“ bis 2015 erreicht werden könne. 72 Millionen Kindern auf der ganzen Welt kann noch immer kein Schulbesuch ermöglicht werden. Download unter: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf.

(red.) **Report – die globale Entwicklungskrise:** In dem im Januar 2010 von Global Policy Forum Europe und terre des hommes verfasste Report beschreiben die Autoren Jens Martens und Antje Schultheis die Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise. Besonders im Hinblick auf die bis 2015 zu erreichenden MDGs werden außerdem Empfehlungen für die Agenda aufgeführt, um stärker auf die Belange der Menschen in den Entwicklungsländern einzugehen. Infos: mikenagler.linkeblogs.de/?tag=die-globale-entwicklungskrise.

(red.) **Schriftenreihe des BfN zum Thema BNE und Naturschutz:** Der zweite Teil des Workshops „Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschäftigte sich 2007 mit „Zielen, Strategien und Perspektiven für Globales Lernen“. Ende 2009 ist die Schriftenreihe mit den Ergebnissen der insgesamt drei Workshops zum Thema BNE und Naturschutz veröffentlicht worden. Ziel dieses zweiten Teils war es, herauszuarbeiten, welchen Stellenwert Naturschutz und Umweltbildung innerhalb des Globalen Lernens sowie der BNE haben. Infos: cms.otterzentrum.de/cms/front_content.php?idart=887.

(red.) **Unterrichtsmaterial zu Haiti:** Das Erdbeben in Haiti vom 12. Januar 2010 hat tiefe Betroffenheit in der Bevölkerung hervorgerufen. Um das Thema in Schule und Unterricht sinnvoll aufarbeiten zu können, stellt das Welthaus Bielefeld kostenloses Unterrichtsmaterial und Hintergrundinformationen zum Thema zur Verfügung. Infos: www.welthaus.de/aktuelles/bla/details/angebote/haiti-im-unterricht.

Veranstaltungen

(red.) **Messe Fair-Handeln 2010 in Stuttgart:** Von 15. bis 18. April werden in Stuttgart ein bunter Marktplatz und beste Voraussetzungen geboten, Netzwerke zwischen verschiedenen Akteuren Fairen Handels entstehen zu lassen. Die 2009 erstmals von der SEZ veranstaltete Fach- und Verbrauchermesse soll fortan jährlich stattfinden. Grundgedanke ist ein respektvoller Umgang zwischen Verbrauchern, Importeuren und Produzenten. Infos: www.fair-handeln.com.

(red.) **Kindergipfel 2010 in Marburg:** Vom 13. bis 16. Mai findet in Marburg, der Hauptstadt der Fairen Handels 2009, der diesjährige Kindergipfel der Naturfreundejugend Deutschlands statt. In dieser Zeit wollen Kinder und Jugendliche von 12 bis 15 Jahren unter dem Motto „Eine Welt. Eine Zukunft. Unsere Chance. Wir fairändern!“ deutschen Politikern und Politikerinnen zeigen, was sie sich unter einer gerechten Welt vorstellen und einen Zukunftsvertrag entwerfen. Anmeldefrist ist der 25. März 2010. Infos: www.kindergipfel.de.

(red.) **Projekttag „Kinderrechte in der Schule“:** Diese Maßnahme wurde bereits 2007, zum 18. Geburtstag der UN-Kinderrechtskonvention, von UNICEF ins Leben gerufen. Schulen oder Klas-

sen können ihren eigenen Projekttag zum Thema Kinderrechte durchführen und einen Bericht zum Wettbewerb einsenden, der über Aktionen und Beschlüsse der Schule bzw. Klasse informieren soll. Infos: www.youunicef.de/sonderpreis0.html.

(red.) **Internationale Fachtagung „Bildung konsequent inklusiv“:** Am 11. Juni 2010 findet die von der GEW und Kinderwelten veranstaltete Tagung in Berlin statt. Unter dem Motto „Vielfalt respektieren, Ausgrenzungen widerstehen“ soll Bildung und Erziehung vorurteilsbewusst verändert werden. Neben Beiträgen namhafter Vertreter/-innen wird auch eine große Ausstellung des Projekts Kinderwelten zu sehen sein. Anmeldeschluss ist der 30. April 2010. Infos: www.kinderwelten.net.

(red.) **Wettbewerb „Alle für Eine Welt für Alle“:** Der u.a. von InWent seit 2003 durchgeführte Schulwettbewerb steht dieses Jahr unter dem Motto „Unsere Welt erhalten – unsere Zukunft gestalten!“. Schüler/-innen von der 1. bis zur 13. Klasse können sich Gedanken über eine nachhaltige Entwicklung machen und u.a. Filme und Plakate zum Thema bis zum 24. März 2010 einreichen. Infos: www.eineweltfueralle.de.

Sonstiges

(red.) **Europäisches Jahr zur Armutsbekämpfung:** Nicht nur in den Entwicklungsländern dieser Welt gibt es Armut und soziale Ausgrenzung, sondern auch in Europa. Knapp 16 % der Europäer/-innen sind u.a. in Sachen Arbeit und Bildung stark benachteiligt. Um ihnen das Leben etwas zu erleichtern, hat die EU 2010 zum Europäischen Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung erklärt. Auftakt war am 25.02.2010 in Berlin. Infos: www.mit-neuem-mut.de/portal/generator/10850/startseite.html.

(red.) **WDR-Kinderrechtspreis:** Der „WDR-Preis für die Rechte des Kindes“ richtet sich an alle, ob alt oder jung, aus NRW, die sich für Kinderrechte einsetzen. Er soll außerdem Kinder ermutigen, sich für ihre Rechte stark zu machen. Bewerbungen können bis 31. März eingereicht werden. Infos: www.wdr.de/radio/home/kinderrechte/infos_fuer_kinder.phtml.

(red.) **Online-Bibliothek des Forums Fairer Handel:** Eine ausführliche Sammlung mit aktuell rund 500 Medien auf der Homepage des Forums Fairer Handel erleichtert die Recherche zum Thema fairer Handel. Das Angebot reicht über Unterrichts- und Filmmaterial, Fachbücher, Positionspapiere und kostenlose Downloads. Infos: www.forum-fairer-handel.de.

(red.) **Kampagne „Schulen für Afrika“:** Der Aufruf „Gib Deine Stimme ab – für Schulen für Afrika!“, den die UNICEF zusammen mit den VZ-Netzwerken startet, soll ein halbes Jahr vor der Fußball WM in Südafrika dazu verhelfen, allen afrikanischen Kindern Schulbildung zu ermöglichen. Die Regierung soll mehr in Bildung investieren und sie populärer machen, außerdem soll über das Land informiert werden, damit gemeinsam mit der afrikanischen Regierung für eine Grundbildung gesorgt werden kann. Info: www.schulen-fuerafrika.de.

(red.) **DVD „Oury Jalloh“ und didaktisches Material „Flucht und Asyl“:** Der semidokumentarische Film erzählt den diskriminierenden Lebensalltag von Oury Jalloh, einem Asylbewerber aus dem Bürgerkriegsland Sierra Leone, der 2005 auf mysteriöse Weise in einer Polizeizelle in Dessau verbrannte. Die didaktische Broschüre verbindet Hintergrundinfos zum Thema Flucht und Asyl mit konkreten didaktischen Beispielen. Beide Materialien richten sich an Lehrkräfte und außerschulische Bildungsinstitutionen, die die Themen Flucht, Asyl und Rassismus an einem aktuellen Beispiel behandeln möchten. Bezug: www.epiz-berlin.de/?EPIZPublikationen.