

Qualitätsmonitoring im Nord-Süd-Kontext



Aus dem Inhalt:

- Schulleistungsvergleichsuntersuchungen im Süden
- Bildungsvergleich zwischen Nord und Süd
- Evaluation

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang März **1** 2004 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|------------------------------|-----------|--|
| Adama Ouane /
Madhu Singh | 2 | Large Scale Assessments and their Impact for Education in the South |
| | 9 | Die PISA-Erhebung in Ländern des Südens |
| Asit Datta | 13 | Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext |
| Priska Sieber | 16 | Evaluation des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien |
| Audrey Osler | 22 | Education for Global Citizenship |
| Anke Poenicke | 27 | Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents |
| Porträt | 32 | Markus Diebold: Das neue Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der PH Zentralschweiz |
| BDW | 34 | Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft/Global Education Week 2003/
Das Recht auf Bildung für alle |
| | 36 | Kurzrezensionen |
| | 43 | Unterrichtsmaterialien |
| | 44 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 1

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

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

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

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

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

Titelbild: Urheber konnte nicht ermittelt werden

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

EDITORIAL

Im Juli des Jahres 2003 wurden die Ergebnisse der PISA-Erhebung in ‚Schwellenländern‘ veröffentlicht. Verglichen mit der Resonanz der PISA-Daten des Nordens haben diese Ergebnisse sehr wenig Widerhall in der öffentlichen Diskussion erfahren; obwohl Deutschland durch das gute Abschneiden in Asien wiederum einen weiteren Platz nach hinten gerutscht ist.

Mit dieser Ausgabe der ZEP schließen wir mit vier Beiträgen an die Ausgabe vor einem Jahr zum Thema ‚Internationale Schulleistungsvergleichsmessung und Ökonomisierung der Bildung an‘.

Adama Ouane und *Madhu Singh* diskutieren die Chancen und Grenzen von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen in Ländern des Südens und in einem durch *Annette Scheunpflug* überarbeiteten Artikel von *Andreas Schleicher* wird ein Überblick über die Studie des Jahres 2003 gegeben. *Asit Datta* beschäftigt sich allgemein mit der Anwendbarkeit internationaler Standards zur Messung von Bildungsvergleichen in Ländern des Südens und *Priska Sieber* berichtet über eine Evaluation serbischer Schulen.

Neben dem Themenschwerpunkt der

ZEP haben wir drei weitere Beiträge aufgenommen. *Audrey Osler* präsentiert ein Konzept Globalen Lernens und *Anke Poenicke* plädiert in ihrem Beitrag für eine zukunftsweisende Terminologie in der Afrikadarstellung.

Im Porträt stellt *Markus Diebold* das schweizerische Institut für Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen vor. Interessante Erkenntnisse beim Lesen wünschen

Gregor Lang-Wojtasik
Annette Scheunpflug
Nürnberg im Januar 2004

Veranstaltungen

(red.) Welthaus Bielefeld: Körner & Knollen, Eine Mitmach-Ausstellung zum Thema Welternährung: „Körner & Knollen“ ist eine aktivierende Ausstellung des Welthaus Bielefeld zu den Themen Grundnahrungsmittel, Welternährung und Welthandel, wobei dem ökologischen Anbau und dem Fairen Handel besondere Aufmerksamkeit zukommt. Die Mitmach-Ausstellung richtet sich an Schulklassen (ab Klasse 7), Jugend- und Erwachsenengruppen.

Info und Verleih: Welthaus Bielefeld; August-Bebel-Straße 62; 33602 Bielefeld; Tel: 0521/986480; bildung@welthaus.de; www.welthaus.de.

(red.) Evangelische Akademien in Deutschland (EAD e.V.) in Bad Boll: Veranstaltungen und Tagungen:

2.-4.4.04: Einkauf unterm Kreuz – eine Chance für mehr Nachhaltigkeit; 15.5.04: Kirchen und Globalisierung. Die soziale Frage; 11.-13.6.04: Ich muss mehr tun als zu überleben, Afrikas Kinder – Afrikas Zukunft

Info: Evangelische Akademien in Deutschland; Akademienweg 11; 73087 Bad Boll; Tel: 07164/ 79-203; Fax: -410; office@evangelische-akademien.de; www.evangelische-akademien.de.

Medien

(red.) Welthaus Bielefeld: Lokal – Global, Info November bis Februar (2/2003):

Zum Schwerpunktthema „Lokal – global: Unsere Solidarität beginnt vor Ort!“ werden das Schulkulturprogramm „Werkstätten des Lebens“ und neue Materialien aus dem Bildungsbereich vorgestellt. Weitere Themen des Heftes: Entwicklungsbedingungen, Auslandprojekte, Welthaus intern, u.a..

Bezug: Welthaus Bielefeld; August-Bebel-Str. 62; 33602 Bielefeld; Tel. 0521/98648-0; info@welthaus.de.

(red.) Bundeszentrale für politische Bildung: Zeitschrift „fluter“ zum Thema „Jenseits der Unschuld, Das Gewalt-Heft“ (8/2003): Die Zeitschrift diskutiert das Thema „Gewalt“ in verschiedenen Bereichen. Beispiele aus dem Inhalt: „Gewalt in den Medien“, „Gewalt in der Öffentlichkeit“, „Gewalt zu Hause“, „Gewalt im Beruf“, „Gewalt in der Schule“.

Bezug: Universum Verlagsanstalt; Taunusstraße 54; 65183 Wiesbaden; Tel: 0611/90302-67; Fax: -77; www.fluter.de/abo.

(red.) BMZE: Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe, Aktionsprogramm 2015, Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut. 47 Seiten.

Bezug: BMZE; Friedrich-Ebert-Allee 40; 53113 Bonn; Tel: 0228/535-3774; Fax: -3985; poststelle@bmz.bund.de; www.bmz.de.

(red.) Südwind 10/2003, 11/2003, 12/2003 : Heft 10/2002 beschäftigt sich im Titel mit „Chinas Hunger nach Holz: Surinams Urwälder in Gefahr“, Heft 11/2003 mit „die anderen USA“, Heft 12/2003 mit „Kolumbien: Präsident in Nöten“.

Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel. 0043/2682/75660; Fax 0043/2682/75651.

(red.) Misereor Lehrerforum Nr. 51/2003: Das Heft informiert über Möglichkeiten einer fairen Spielzeugproduktion und zeigt Möglichkeiten der Einflussnahme auf.

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH (MVG), Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0; mvng@misereor.de.

(red.) Weltfriedensdienst e.V.: Querbrief 3/2003: Das Heft widmet sich dem Thema Kindersoldaten. Aus dem Inhalt: „Gespräch mit Berenice Meintjes über die Situation jugendlicher Ex-Kämpfer in KwaZulu-Natal/Südafrika“, „Im Friedensprozess vergessen? Über den Umgang mit KindersoldatInnen in Angola“, „Von bösen Geistern befreit. Traditionelle Methoden der Integration von ehemaligen KindersoldatInnen in Mosambik“.

Bezug: Weltfriedensdienst e.V.; Hedemannstraße 14; 10969 Berlin; Tel: 030/25-39900; Fax: -11887; e-mail: info@wfd.de.

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen: In der Ausgabe 13/2003 von „welt & schule“ werden neben einer Hintergrundinformation zum Thema „Mobilität“ verschiedene Ansätze zur Bearbeitung des Themas vorgestellt.

Kontakt: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de; www.blk21-ni.de.

(red.) UNO-Verlag GmbH: Folgende Publikationsverzeichnisse können angefordert werden: „OECD Key Publications Catalogue (2002-2003)“ und „United Nations Publications“ (No.1, 2003).

Bezug: UNO-Verlag GmbH; Am Hofgarten 10; 53113 Bonn; Tel: 0228/94902-0; Fax: -22; info@uno-verlag.de; www.uno-verlag.de.

Sonstiges

(red.) Tutzingener Stiftung zur Förderung der Umweltbildung: Karl-Horst Dieckhoff/Jürgen Roth (Hg.): Die Erneuerung der Schule durch Reflexion: In dem 2003 erschienenen Buch berichten die von der Tutzingener Stiftung zur Förderung der Umweltbildung geförderten Schulinitiativen über Stationen ihrer Entwicklung und ihren Beitrag zur Erneuerung durch Selbstreflexion. ISBN 3-928244-96-5. 10 Euro.

Bezug: ökom Verlag; Waltherstr. 29/III Rgb.; 80337 München; 089/544184-0; Fax: -49; kontakt@oekom.de; www.oekom.de.

(red.) InWEnt: Daniel Eisermann: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung – Der Rio-Johannesburg-Prozess: Mit einem Vorwort von Bärbel Höhn. 289 S. ISBN 3-934068-77-4. Best. Nr. P 17/13/2003. Themendienst des Informationszentrums Entwicklungspolitik Nr. 13. Bonn 2003.

Bezug: InWEnt; Tulpenfeld 5; 53113 Bonn; Tel: 0228/2434-5; Fax: 766; izep@inwent.org; www.inwent.org/izep

(red.) Hamburger Umweltzentrum: Projekt „5000 Bäume für den Tschad“: Es geht einerseits um konkrete Unterstützung im Kampf gegen die Wüstenausbreitung im Süden und zugleich um die Förderung des Bewusstseins für eine nachhaltigeren Lebensstil im Norden. Dazu werden Spenden zum Pflanzen von Bäumen in Afrika gesammelt. Die Spender erhalten Hinweise über den Standort „ihres“ Baumes sowie die jährliche Zuwachs-

Information Information Information Information Information Information Information

rate an gespeichertem CO₂. Zielgruppen sind Schulen, UNESCO-Projektschulen und alle weiteren Interessierten.

Kontakt: Hamburger Umweltzentrum; Karlshöhe 60d; 22175 Hamburg; Tel: 040/600386-0; Fax: -20; hamburger.umweltzentrum@bund.net; www.hamburger-umweltzentrum.de.

(red.) Department for International Development (DFID): www.globaldimension.org.uk: Auf der Homepage finden sich neben Hintergrundinformationen zu Globalem Lernen viele weiterführende Links.

(red.) BMZE: großer Schulwettbewerb: alle für EINE WELT – EINE WELT für alle: Mit dem Wettbewerb soll ein Beitrag zu einem besseren Verständnis für entwicklungspolitische Zusammenhänge geleistet werden. Jugendliche sollen ermuntert werden, sich mit der EINEN WELT auseinander zu setzen. Die Themen der Entwicklungspolitik und Globalisierung sollen stärker im Schulunterricht verankert und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass „ferne Armut“ auch die Menschen in den Industrieländern betrifft. Aktive in allen Schulen werden im Schulwettbewerb eingeladen, Ideen, Projekte und Beiträge für eine gerechte Welt einzusenden. Einsendeschluss: 5.4.2004.

Kontakt: Zeitbild Verlag GmbH; Kennwort: „EINE WELT“; Kaiserdamm 20; 14057 Berlin; www.eineweltfueralle.de.

(Red.) Rat für Nachhaltige Entwicklung: Abuja Manifest: Politik und Wirtschaft sind gleichermaßen dafür verantwortlich, dass die wirtschaftliche Entwicklung in Schwellen- und Entwicklungsländern an Tempo gewinnt und gleichzeitig zukunfts- und sozialverträglich gestaltet wird. Ohne Förderung der Privatwirtschaft kann die Armut nicht bekämpft werden. Das ist der Kern des „Abuja Manifest“, das Vertreter aus 34 Ländern auf einer Konferenz in Nigeria verabschiedet haben.

Info: www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2004/07-01_09.

(Red.) Rat für Nachhaltige Entwicklung: Wettbewerb: Der beste „blick auf morgen“: Wie kann man Schüler, Studenten und Auszubildende für Nachhaltigkeit interessieren? Wie ver-

packt man die spröden Forderungen nach Erhalt der Ressourcen und Lebensgrundlagen in eine Sprache, die Jugendliche verstehen? Mit diesen Fragen haben sich rund zwei Dutzend junge Leute im Rahmen des Wettbewerbs „blick auf morgen“ des Nachhaltigkeitsrats auseinandergesetzt. Auf seinem Jahreskongress am 1. Oktober 2003 in Berlin wurden die Gewinner ausgezeichnet. Die „nachhaltigen“ Botschaften der Gewinner werden demnächst auf Postkarten bundesweit vertrieben.

Info: www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2003/01-10_04.

(red.) Deutsche UNESCO-Kommission: UNESCO-Weltbericht „Bildung für alle“ (Education for All – EFA) 2003/04: Der zweite UNESCO-Weltbericht wurde am 11. Dezember 2003 im Pressesaal des Bundespresseamtes Bonn vorgestellt. Im Mittelpunkt des Berichts stehen Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen. In vielen Entwicklungsländern sind Mädchen und Frauen nach wie vor stark benachteiligt. Der Report untersucht auch die Lage im Hinblick auf die weiteren EFA-Ziele bis 2015: frühkindliche Betreuung, Grundschulbildung, Lernangebote für Jugendliche, Erwachsenen-Alphabetisierung und Bildungsqualität. Das BMZ hat eine Kurzfassung des Berichtes in deutscher Sprache erstellt. Sie ist seit 11. Dezember 2003 erhältlich. Informationen in englischer Sprache: <http://www.efareport.unesco.org>.

Kontakt: Andreas Baaden, Deutsche UNESCO-Kommission, Tel: 0228/60497-17; www.unesco.de.

(red.) Paulo Freire Kooperation: Bestandsaufnahme befreiender Sozialarbeit – Call for Paper: Prof. Ronald Lutz (Erfurt) hat es übernommen, den Bereich der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld der Gedanken und praktischen Anweisungen Freires zu koordinieren. Am Anfang dieser Arbeit steht das Projekt eines Buches als Bestandsaufnahme befreiender Sozialarbeit in Deutschland und anderswo auf der Welt. „Call for Paper“ und weitere Infos bei der Paulo Freire Kooperation e.

Info: Paulo Freire Kooperation e.V.; Fax 0441/9330056; pfk@freire.de; www.freire.de.

Adama Ouane / Madhu Singh

Large Scale Assessments and their Impact for Education in the South

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden in Kürze Kernpunkte von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen mit einem speziellen Fokus auf ihre Anwendbarkeit, Nützlichkeit und Wahrnehmung in Ländern des „Südens“ diskutiert. Neben einem Blick auf Schulleistungsvergleichsuntersuchungen mit einer Vielzahl von Aspekten, konzentriert sich der Beitrag auf die Messung im Rahmen von Alphabetisierung. Diese Auswahl ist vorgegeben durch die grundlegende und zentrale Rolle, die Alphabetisierung in jeder Bildungs- und Lernbestrebung spielt, und das besondere Anliegen für Alphabetisierung der UNESCO im Allgemeinen und des UNESCO-Instituts für Pädagogik (UIP) im Besonderen.

Abstract: This paper will address briefly the issues related to large scale international assessments with a particular focus on their applicability, usefulness and manifestation in the developing countries arbitrarily labeled here the „South“. While looking at large scale assessments dealing with a range of subject matters, the illustration will draw on assessments built around literacy. This choice is dictated by the foundational and pivotal role played by literacy in any educational or learning endeavour, and the particular concern for literacy for UNESCO in general and UNESCO Institute for Education (UIE) in particular.

History of Large Scale Assessments

Educational assessments in the form of tests and examinations are very old and can be traced from ancient times. Multiple-choice standardized, commercial tests began in selected countries since the 1920s. An industry was born flourishing on assessment (Davis 1998). Along the same lines, international studies of educational achievement began in the early 1960s. In 1962, UIE published a 12-country international comparative study on achievement in mathematics, science and social studies (Foshay 1962). Assessment as a fashion, a tool for international policy and accountability received recognition by governments and broad media coverage only in the 1990s.

There are a variety of comprehensive assessment methodologies which have been developed and administered for

school pupils and students such as the combined International Mathematics and Science Studies conducted by the International Association for the Assessment of Educational Achievement (IEA) that has conducted studies in several subjects areas for 40 years now and completed the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) in some 50 countries (Beaton et al. 1996). The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has, within its performance indicator study of student achievements, launched a series under the title of Programme of International Student Assessment (PISA). The Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), a powerful network of 15 Ministries of education has been applying cross-national educational survey research techniques since 1995 to the task of developing educational policies that addresses concerns about the quality of education in Southern and Eastern Africa. A parallel initiative serving French speaking countries is piloted by the Standing Conference of Ministers of Education of Countries sharing the use of French language under the title PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la ConfeMen).

To these international large scale surveys mainly targeting students, should be added a series of similar initiatives addressing adults on one hand and focusing on literacy on the other. Among these mention should be made of the International Adult Literacy Survey (IALS) and the Adult Literacy and Life-skills (ALL) both conducted by OECD with Statistics Canada and Education Testing Systems (ETS) USA and the newly starting Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP), launched by the UNESCO Institute for Statistics (UIS).

Arguments for International Assessments

Assessment in general is said to be useful and needed for the learners themselves but more importantly for teachers to help them improve pupil performance and their own understanding of the teaching learning process. Policy-makers, funding agencies, various stakeholders all want objective assessment to inform choices and priorities, to maximize their

use of public resources, steer the overall system towards better paths and to unlock the future for brighter generations. The evaluation of students and school performance, the monitoring of the work and efficiency of educational systems, the guidance of educational policies, the orientation of learners and the improvement of resource management are taking central stage in the policy and societal debate. There are many routes and terrains on which the assessments rest. The claim for objectivity and the drive for comparison have led to large scale international assessments.

While we know quite a lot about the national achievement and various national education characteristics and practices, more international studies are needed. One of the major benefits of participation in international studies of educational achievement is the responsibility it places on a country to subject its curriculum to close scrutiny. It also ipso facto presupposes opening to other cultures and norms and going beyond domestic concern and self-satisfaction. A curriculum in a particular subject area may become outdated. Some countries lay too much emphasis on subjects rather than on cross-curricular competencies which is important if attention is to be paid to the development of the human personality and empowering yet functional literacy. In this way Ministries can be alerted to differences between their curriculum and that of other countries.

Another important advantage is the attention given in large scale assessments to broad groupings of explanatory factors, such as home background, school characteristics, teacher characteristics, teaching conditions and practices and student motivations. International studies facilitate comparison of the relative importance of the factors in different countries. On the basis of these background variables it has been possible to see considerable qualitative deficits in the educational system in the developing countries which were included in the international surveys. In Latin America and the Caribbean region, while literacy and basic education are close to universal, important gaps still remain, especially in reaching and educating marginalised groups. The parents of 80 per cent of the urban youth fall short of the basic educational threshold required to access well-being levels (ECLAC 2000, p. 101). A larger majority of the gainfully employed populations is not sufficiently educated to move beyond the income levels associated with the lower occupational categories (ECLAC 2000). Household surveys show that of the 82 per cent of the adults who have completed primary school, only 50 per cent are able to read a simple text. The problem with developing countries is the bigger income gap and the greater social inequalities observed in their education systems that mirror the deepening and persisting socio-economic disparities prevailing in these countries compared to industrialised ones. Not only is the gap between the rich and the poor great, the gap is also great with regard to education and health. According to Schiefelbein (2003) while 50 per cent of the children who have passed primary school cannot read and write in Chile, it is in fact 90 per cent for those children who come from disadvantaged families. There is a close relationship between school achievement and social background in this country and it is not a surprise that private schools reach better results than the state run schools.

A number of the factors listed above have been found in international studies to be associated with educational achievement across many countries after the influence of other factors has been taken into account. In assessing their potential value as sources of information for guiding the improvement of education systems, account has to be taken of the fact that some of these factors are more amenable to change through policy reform than others. Longer term changes involve changes in the adoption of teaching approaches designed to improve pupils' interest and attitudes, increases in the level of teacher education and training and the changes in the learning culture.

Researchers from developing countries in specific subject areas of the school curriculum, such as reading, written composition, mathematics and science, can benefit from the wider perspectives in curriculum development and teaching approaches taken in international studies. In the OECD definition of adult literacy of the IALS study, for example, the view was expressed that literacy must become a fundamental concern in all the policies of a state, and not merely in the education and continuing education sectors (OECD 1997, p. 85; 106). This presupposes a change of culture in every country, making learning for all throughout life the passport to knowledge and learning societies.

Large Scale Assessments in Developing Countries

A number of developing countries have been conducting national large scale assessments in a systematic and recurrent manner. The rationale for undertaking such nation-wide testing stems from the same justification and practices used in developed countries to carry out similar in-country assessments, and to engage in international comparative assessments. Brazil, Chile, China, India, Mexico but also smaller countries like Barbados, Botswana, Jordan, Tunisia and many other countries have an established tradition of assessing learning achievements on a national scope. Their education systems are organised accordingly.

In these national assessments, there is a major departure from the patterns of earlier decades in which focus used to be on various parameters related to programme effectiveness and rarely on the actual and real level of attainment and performance as regards literacy (Subba Rao 2002). An example was the Indian District Primary Education launched in 1994, chiefly aiming at revitalizing the system and achieving Universal Primary Education (UPE). It currently covers about 50 per cent of the children at primary stage in the country. Since the tests are carried out on a nation-wide basis, it provides a broad-brush picture of how students are performing. As the data are aggregated along several lines including gender and social groups, it becomes easy to identify target groups and poorly performing areas that require more focused attention. It helps better to target groups and channel resources to unreached areas. A unique feature, is a very clear delineation of „competencies“ and formulation of an easily understood framework for constructing the tests, parallel tests, and guidelines for ensuring that the tests are reasonably reliable and valid. This includes collection of background information on

learners, the villages, and other demographic features and particulars. Inter-district and interstate comparability has been achieved to a large extent in India because of the uniform assessment framework, which is being followed. Given the socio-cultural diversity in the country, the principle of designing assessment tools at local level within a larger national framework seems to be the most appropriate strategy (Subba Rao 2002).

Barbados has conducted a national functional literacy and functional literacy skills assessment in the mid 1980s and Botswana had a national literacy assessment in 1993. In Latin America alone, Brazil and Chile, for instance, have been conducting these assessments for the last 15 years or so. By 1997 already 21 countries have been administering national tests.

There is also a growing trend to go beyond national and embark on broader regional assessments by developing countries. Following the IEA time and cohort series on Mathematics and Science and the PISA comprehensive model as well as the IALS and ALL methodologies, the Laboratorio Latino Americano de Evaluación de la Calidad de la Educación set up by the UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC) has launched a regional comparative assessment of the quality of the education in this region. It stems from their analysis and conclusion that Cuba leads in reading, mathematics and literacy. Brazil is ahead of Mexico in reading and mathematics. Most of the other countries are behind Brazil and Mexico. On a whole, it has been pointed out that the Latin American region is 50 per cent behind the developed countries if comparative measurement of learning achievement is applied (Schieffelbein 2003).

Another major undertaking in this field resulted from the studies made by the UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) leading to the creation of the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). The first research phase was initiated by seven Southern African countries from thousands of pupils, teachers and schools (Saito 1999). SACMEQ II assessed Grade 6 pupils and teachers. The 'skills audit' of the reading and mathematics tests resulted in eight levels of competencies for each subject. These competencies provided a more concrete analysis of what pupils and teachers can actually do and possible instructional strategies relevant to pupils at each level of competence. The comparability of the information collected lies in the „the fact that the SACMEQ data archive allows countries to compare the information with a wide variety of 'reference points' such as: a) comparison against Ministries' own benchmark standards; b) comparison across countries in the sub-region; c) comparison with other countries who participated in a large-scale international educational survey; d) and comparison with different time periods.“ (Saito 1999).

In order to achieve comparability, SACMEQ used detailed curriculum blueprints from all participating countries to guide the construction of test items. Three aspects of reading were examined: narrative prose, expository prose and documents. In each participating country, a committee of reading experts and grade 6 teachers was formed and reviewed each of the 59 SACMEQ items and established the sub-set of the „essential

items“ to be mastered. This was done before data collection. Two cut-off points were established: a desirable standard of reading and minimum standard of reading (Saito 1999). SACMEQ I resulted in the production of seven policy reports for Kenya, Malawi, Mauritius, Namibia, Zambia, Tanzania (Zanzibar) and Zimbabwe.

Developing Countries in Large Scale Assessments

Very few developing countries have participated in the large-scale international assessment. The reasons are manifold. Discussions concerning the results of the PISA study of the OECD have concentrated on developed countries and few economically well-off countries of East Asia. It is often forgotten that PISA was undertaken in 14 non-OECD countries. Data are available for Albania, Argentina, Brazil, Bulgaria, Chile, Hong-Kong, China, Indonesia, Israel, Latvia, FYR Macedonia, Peru, Russian Federation and Thailand. In general it can be said that most of the OECD countries have similar demographic, educational and economic trends, which cannot be said for the non-OECD countries included in the survey. This is true for all areas. The difference in the educational situation may be illustrated through the fact that „in the non-OECD countries for which data is available, net enrolment rates at the secondary level were below the OECD average of 89 per cent [...], they are considerably lower in Indonesia (48 per cent) Thailand (51 per cent) or Peru (61 per cent)“ (OECD 2003). There also may be a difference in the age at which children start school or proceed to secondary education, or a high selectivity in transition from primary to secondary education, or a difference in repetition rates.

The economic situation in the cited non-OECD countries is quite different from the OECD countries. Most non-OECD countries face the challenge of providing quality education with fewer resources. Moreover, there are larger disparities in the distribution of wealth within countries. Also, the cultural contexts of the non-OECD countries show great variations and are not comparable to the OECD countries surveyed.

The non-OECD countries are used as a token in a club of rich countries and gradually co-opted and integrated, as their economic and development indicators matches the threshold set to belong to OECD countries. There is an initiative from the World Bank to use a simplified model of the assessment tests applied to these countries for a much wider international survey covering all developing countries.

The feasibility of such an assessment is being widely discussed as it is confronted with many problems. Besides the prohibitive costs involved and the methodological challenges and the difficulties to overcome are enormous. The framework to secure the comparability of results is another straightjacket that poses additional burden on countries and creates exogenous hurdles for the learners.

Most of the international assessments widely analysed and documented in the literature are dominated by OECD countries and the industrialised countries of the North. In fact the

surveys extend far beyond the traditional field of learning achievement and go straight to the heart of the dominant discourse about the crucial socio-economic importance of globalisation. Key qualifications tested through literacy, mathematics or science are related above all to the competitiveness of business and the economic benefits of a more skilled labour force. The social benefits are interpreted in terms of social cohesion or the adaptation to the changes taking place in the new information society, social integration, reduction in segregation and the danger of anomie resulting from marginalisation, exclusion and criminality in industrialised countries. Education is seen as crucial to the economic performance of industrial nations. Inadequate levels of literacy among a broad section of the population potentially threaten the strength of economies and the social cohesion of nations (OECD 1995, p. 13).

An example can be given in the field of literacy and the attempt being made by the UNESCO Institute of Statistics (UIS) to improve literacy statistics and to move away from self-reporting and proxy measures towards real assessment of literacy skills performed by the individuals and their collectives. It is planned to carry it through an international pilot study within the Literacy Assessment Monitoring Programme (LAMP), applying standardised tests amenable to comparison. The IALS model immediately called attention upon itself as basis for such an international assessment. The strength of this methodology is that it confronts the complexity of literacy¹. It is a well researched and empirically proven statistical construct, it is solidly grounded in its theoretical framework, reliable and practical. However, it was quickly realised that it has major limitation as well.

While reflecting the complexity of literacy the IALS model implies literacy acquisition from schooling and formal education. It is heavily biased in favour of workforce analysis and requirements and it postulates intensive information processing and documenting as the ultimate goal of literacy. It also implicitly implies the frequent and intensive use of literacy for such purposes as a universal feature of all literate societies and the main destination of any literacy road.

It is also a matter of evidence that of the five levels of literacy defined by IALS only Level One, the lowest applies to the context of the majority of developing countries as it reflects the situation of low income, marginalised groups in industrialised countries. Such a grid posits *a priori* that all people in the developing world are *de facto* at the low level of the scale. To remedy this, it was suggested to bring differentiation in Level One so that to distribute countries and groups within it. This is not acceptable for obvious reasons. There are high performers and highly literate in all societies in both developed and developing countries. There are real problems with this model and serious adjustments need to be introduced. Furthermore, the low level does not refer to numeracy or quantitative elements or problem solving. The distinction and ranking between prose, document and

quantitative literacy is problematic for an assessment meant to capture literacy acquisition in a comparative and from a cross-cultural perspective.

Due to all of the reasons cited above, the question can be raised how valid comparable assessment results can be achieved for non-OECD countries. It seems that the test instruments would require to be revised in the light of the cultural, educational and socio-economic context in which they are being used.

A Case for a truly International Assessment and Comparison

The tension between local and global and the need to cater for national needs and concerns while keeping abreast with international requirements is a challenge faced by all countries but having a singular manifestation for each of them.

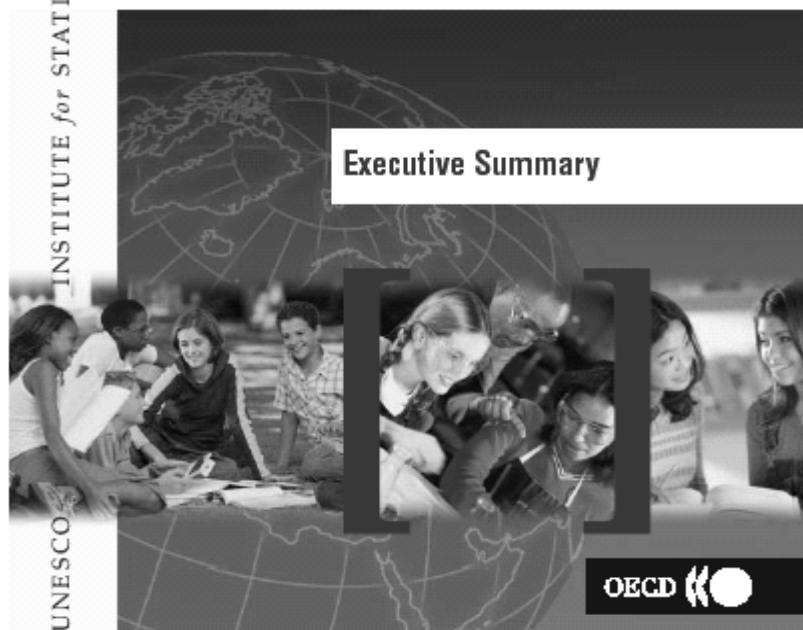
International standards and comparability among countries could pave the way and bridge the differences. A fair and just system needs to be participatory, reflective and responsive to the situation and concerns of the large majority of countries if not all of them. Moving to assessment at its best „however



UNESCO INSTITUTE for STATISTICS

Literacy Skills for the World of Tomorrow

FURTHER RESULTS
from PISA 2000



ORGANISATION for ECONOMIC CO-OPERATION and DEVELOPMENT

has proven to be far more difficult and complex than expected“ (Perrone 1997).

How can student achievement become a key criterion for judging the quality and effectiveness of the education system and how to make this system accountable to all – constitute some of the myths fuelling the assessment euphoria. The growth of a market promoting this business and the growth of a real science of measurement appear to be concentrating more on the product and the tools and less on the people and their personal and cultural aspirations.

Assuming that a free borderless world is emerging and taking shape requiring truly global content, methods and delivery, common assessment tools and standards will be called upon. It is now largely agreed that this process is neither linear, incremental nor is it uniform. How countries relate to it and how do they participate in it are questions of great importance.

If developing countries are to integrate themselves into international assessment system for improving the quality of their educational systems, they have to request some adjustments and to fulfil some requirements. The adjustments to be demanded are not concessions to lower quality or complacency towards rigorous treatment. The quest for adjustment is a search for a shared and justified relevance, the respect for contextual conditions. The use of bus schedules and telephone books, for instance, as loci for deriving functional information or applying functional skills is as irrelevant in desertifying rural settings of industrialised countries and yet more irrelevant for many developing countries. The measurement instruments have to be piloted and empirical evidence gathered from the situation and contexts of the developing countries. Adjustment through translation and other types of validation leave unattended several issues as explained by Bernando (2000) and Manesse (2000) with regard to the applicability of IALS in the Philippines and France respectively (IRE 2000).

Another major requirement is the mastery and ownership of the assessment tools and processes. The licensing and copyrights is not what is at stake but the true capacity to design, pilot, control and adjust the instrument in situ, in cultural contexts and read one's world as it speaks out is a pre-requisite for a truly international dialogue and comparison. The conditions for comparability should be discussed and agreed upon on a broader cross-cultural basis and conditions and not from a standpoint of a dominant epistemology or world vision.

The conditions to fulfil are mainly in the purview of quality and equality. The most important task of the educational system is the fight against social inequalities in the educational system. Since social background plays an important role in the learning achievement measures are needed to overcome educational inequalities and systematic educational reforms.

What is needed is improvement in the learning culture. Measures have to be taken in order to improve the pedagogical and organisational culture of the schools. Most teachers lack pedagogical training. More emphasis has to be placed on personality development rather than on memorisation and frontal instruction. The school organisation needs to be transformed into groups where teamwork, peer learning, problem

solving, organisational capabilities and critical reflection and thinking take centre stage. A new learning culture needs to be introduced in schools in developing countries. Teachers and pupils must interchange and analyse and reconstruct content together, rather than content and curricula being prescribed from top to bottom. Some will argue that the culture of learning described above is culture specific and biased towards Western cultures and values and not reflecting other existing modes of learning, unlearning and relearning.

The local knowledge that children bring with them to school especially in traditional societies need to become a part of the school curricula. Schools must teach relevant content to its pupils, rather than boring stuff to which pupils cannot relate. Content needs to be transmitted in an interesting way. Each school should be in a position to plan its own pedagogical activities and not be limited by bureaucratic bottlenecks.

An important issue that needs to be assessed in assessment survey is identifying the essential competencies that pupils require if education is to be centred in the development of the person and oriented to the everyday world of the children: Three sets of competencies are important. The first is the rich variety of *content specialisation*, such as how to teach literacy for health, etc. The second set of skills is the *generic, cross-curricular or psychosocial skills*. In South Africa, these Skills are referred to as critical crossfield outcomes, which are deemed necessary regardless of the educational level or discipline. These include competencies such as critical thinking creativity, the ability to organise, and social and communication skills, adaptability, problem-solving skills and the ability to co-operate on a democratic basis. While PISA takes into account the generic abilities with regard to mathematical, reading and science literacy, it has ignored the importance of *values and attitudes*. These include democratic values and attitudes including participatory methodologies, and a commitment to values such as social justice, human rights and democracy.

The measurement of reading, mathematics and science in the PISA study is more attuned to the measurement of key competencies (Messner 2002). The questions have been designed in such a way that while measuring reading, mathematics and science the pupils are being tested in key competencies. The accent is on cross-curricular, life, school and occupational competencies. They entail comprehension, problem solving, application, communication and learning to learn. Literacy entails reconstructing the text as a key tool for all other basic qualifications.

The focus is on abilities necessary to apply the conceptual thinking and reflection in concrete situations; effective interaction with the environment and psychological prerequisites for successful performance. Key qualifications cannot be learned in an abstract and theoretical way. Rather they require the individual to subject his own experience, contexts and observations about problems to creative analysis and evaluation, to collect, probe and discuss his experience where it happens in real life. The new understanding of key qualifications implies that teachers are expected to use materials that are relevant to the context of their student's lives. Students and teachers adapt and construct knowledge by interacting

with the communities they live in.

The critique on formal education is that it has concentrated too much on the instrumental and subject oriented content rather than on other dimensions such as the reflective and the social skills. There is a growing international recognition that such skills need to be included in curricula and not delivered as separate standalone programmes.

However, in the debate on the importance of key qualifications for developing countries one has to be aware of the fact that many of the generic definitions of key competencies in particular those that are developed in the northern context the individual and workplace dimensions are slightly overweighing the other skills such as social and citizen skills, in spite of the clear acknowledgement of the importance attached to both dimensions (Ouane 2002). Moreover, because given the diversity of contexts, backgrounds and cultures and inherent abilities there are bound to be individuals and groups, who cannot attain some key qualifications. So one has to encourage and try and develop other skills and abilities to encourage diversity rather than uniformity. Although it is desirable to assess the acquisition of key qualifications by measuring them as far as possible, it is obvious that not everything and not all key competencies can be easily submitted to measurement, particularly as methodologies and tools are not available nor adequately developed for the purpose. Communication practices, teamwork and problem solving may take on completely different connotations in different cultural and social contexts. It needs to be remembered that key competencies are not static skills but evolve according to circumstances. They depend upon the family milieu and upon gender difference. The measurement of key competencies should be able to take into account disparities in social background, gender and the labour market, as well as national and international cultural variations. All key competencies have only a contextual relevance both within and across societies. To transfer requirements of universally required key competencies which have been defined in the context of the North, to the developing countries with very different socio-economic situations is to pose problems and to distort the whole emphasis of their education in other functionally necessary key competencies. This would also create further divisions between the North and South, rather than resolving them.

The homogenisation of language and culture has been at the heart of the debate on the quality and will be a challenge for large-scale assessment. Despite the increased opportunities for exchange, encounter and dialogue between heterogeneous cultural backgrounds made possible by globalisation, there is growing pressure for cultural and linguistic uniformity. The threat of the loss of cultural diversity and the ongoing extinction of a great number of the world's languages are significant not only for culture itself but also for human development.

The diversity of educational environments associated with international studies demands close attention to methods of curriculum analysis, to procedures employed in the construction of measures of educational outcomes – knowledge, skills, and values that have applicability in different contexts of the

participating countries, to issues of defining comparable populations and sampling procedures, and to the methodology required for data processing and statistical analysis of large number of variables.

Conclusions

Large scale international surveys are important because they have stimulated a debate on the quality of educational systems which is so badly in need of improvement in developing nations. However, what these surveys convey is the overemphasis of reading, mathematical and science literacies in the context of the New World economic order. There is also a danger that by overvaluing the individualistic world and the informational function of the written word, it ignores assessment of the vast cultural terrain of the subjective, aesthetic and imaginative functions. And undervalues studies of the school environment that reveal pupils' imagination and creativity.

It is necessary therefore to design theoretical understandings of competencies, survey methodology and procedures which effectively take into account the everyday life and people's cultural categories in developing countries. If this is not done then there could be a danger that the results of international surveys are merely guided by fashionable neoliberal themes. In this sense developing countries must continue to devise and design alternative national educational researches and policies in dialogue with their own societies and recognition of their own demands. Results from national surveys should be compared with the results of international surveys. This is all the more important as in many developing countries literacy is scarcely the norm and development strategies have little in common with those recommended for the OECD countries.

The other problem is reconciling training in key qualifications expected in 'knowledge' economies with social responsibilities resulting from the dramatic changes and challenges relating to poverty, inequality, violence and environmental destruction in developing countries. The pressing, difficult situation caused by these changes demand that we mobilise skills, abilities and creative problem-solving potential of a collective nature rather than of a completely individualistic, cognitive and universal nature. The importance of skills with broader development of personal potential becomes significant. According to the Delors Commission (1996) human being's further progress depends less upon continued economic growth than upon an increase in a broader 'personal development' and empowerment that people need to steer overall developments in a sensible way.

Annotation

1 The IALS definition of literacy is: „Using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential“.

References

Beaton, A. E./Mulis, I.V.S./Martin, M.O./Gonzales, E.J./Kelly, K.L./Smith, T. A.: Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study. Chestnut Hill: IEA TIMSS 1996.

Beaton, A.E./Postlethwaite, T./Neville, Kenneth N. Ross/Spearritt, Donald/ Wolf, Richard M.: The Benefits and Limitations of International Educational Achievement Studies. On behalf of the International Academy of Education. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO 1999.

Bernardo, Allan B.I.: 'On Defining and Developing Literacy Across Communities'. In: Special Issue of the International Review of Education, 46(2000)5, Hamburg: UNESCO Institute for Education.

ConféMen Dakar: Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les resultants du programme PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la ConféMen). Rapport de synthèse. Dakar: ConféMen 1999.

Davis, Andrew: The Limits of Educational Assessment. Oxford: Blackwell Publishers 1998.

Delors, Jacques: Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO 1996.

ECLAC: Equidad, desarrollo y ciudadanía. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2000.

Foshay, A. W. (ed.): Educational Achievements of Thirteen-year-olds in Twelve Countries. Hamburg: UNESCO Institute for Education 1962.

IRE – International Review of Education: Literacy in the Age of Information – knowledge, Power or Domination? An Assessment of the International Adult Literacy Survey. Special Issue of the International Review of Education, 46(2000)5, Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Küper, Wolfgang: Lateinamerikas Bildungsmisere: Welche Chance haben die Bildungssysteme Lateinamerikas im Zeitalter der Globalisierung? In: Entwicklungspolitik, (2003)8-9, p. 51 – 54.

Manesse, Daniele: Remarques critiques à propos de l'enquête internationale sur la littératie. In: Special Issue of the International Review of Education 46(2000)5, Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Messner, Rudolf: Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Die Deutsche Schule, 94(2002)3.

National Council of Educational Research and Training: Research Based Interventions in Primary Education: The DPEP (District Primary Education Programme) Strategy. New Delhi: Government of India 1994.

OECD: Literacy Skills in the Knowledge Society. Paris: OECD, and Ottawa: Human Resources Development Canada 1997.

OECD: Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Paris: OECD 2000.

OECD/UIS – UNESCO Institute for Statistics: Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000 (Programme for International Student Assessment). Paris: OECD 2003.

OECD: The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving, Knowledge and Skills. Paris: OECD 2003.

Ouane, Adama: 'Key Competencies in Lifelong Learning'. In: UNESCO Institute for Education (Edited by Madhu Singh): Institutionalising Lifelong Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Education 2002.

Perrone, Vito: 'Toward an Education of Consequence: Connecting Assessment, Teaching, and Learning'. In Goodwin A. Lin (ed.): Assessment for Equity and Inclusion: Embracing All our Children. New York, London: Routledge 1997.

Ross, K.N. et. al: Strategy Session on Assessing Learning Achievement – translating Educational Assessment findings into Educational Policy and Reform Measures: Lessons from the SACMEQ Initiative in Africa. In: World Education Forum. Paris: UNESCO 2000.

Saito, M.: A generalizable model for educational policy research in developing countries'. In: Journal of International Co-operation in Education, 2(1999)2, pp. 107 – 117. Hiroshima: Hiroshima University.

Schiefelbein, Ernesto: Uso de la Información generada por la Evaluación del Aprendizaje para proponer políticas educativas pertinentes, Santiago: CIDE. Febrero 16. 2003.

Subba Rao, I.V.: 'A New Approach to Literacy Assessment in India'. In: UNESCO Institute for Education (Edited by Madhu Singh): Institu-

tionalsing Lifelong Learning. Hamburg: UIE 2002.

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) Bulletin No. 1 Report of the Meeting at Hamburg, 17-22 October 1960.

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) Bulletin No. 2 April 1963.

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) Bulletin No. 3, February 1964

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) Bulletin No. 4, May 1964

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) Phase II. Bulletin No. 1, December 1966

UNESCO Institute for Education Hamburg: International Project for the Evaluation of Educational Achievement. In: International Review of Education. Vol. XV, No. 2, 1969.

UNESCO (OREALC) Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado. UNESCO Santiago, Chile 1998.

UNESCO (OREALC) Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos, UNESCO Santiago, Chile 2002.



Dr. Adama Ouane, geb. 1948 in Mali, seit 2000 Direktor des UIE; Promotion über angewandte Sprachwissenschaften am Institut für Linguistik an der Moskauer Akademie der Wissenschaften; von 1977 bis 1982 Tätigkeit als stellvertretender Generaldirektor der nationalen Behörde für Alphabetisierung und Linguistik und als Dozent an der École Nationale Supérieure in Bamako (Mali) sowie als Berater für UNICEF, UNDP und die Weltbank; zwischen 1982 und 1995 Tätigkeit als Programmspezialist am UNESCO-Institut für Pädagogik (UIE) und 1995 bis 2000 Tätigkeit in der Bildungssektion der UNESCO in Paris.

Dr. Madhu Singh geb. 1953, Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin; seit 1998 Senior Programme Specialist und Koordinatorin des Institutsprogramms zur Erwachsenenbildung am UIE; Promotion 1996 über 'Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im informellen Sektor' an der Technischen Universität Berlin; Tätigkeit als Dozentin am the J. P. Naik Institute for Education, Poona-University (Indien) und Forschungstätigkeit am Institute for Education der University of London; Forschungsschwerpunkte: außerschulisches Lernen, Bildung für sozial Benachteiligte, Nord-Süd-Kooperation in der Entwicklungspädagogik, Alphabetisierung, non-formale- und Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen.



Die PISA-Erhebung in Ländern des Südens¹

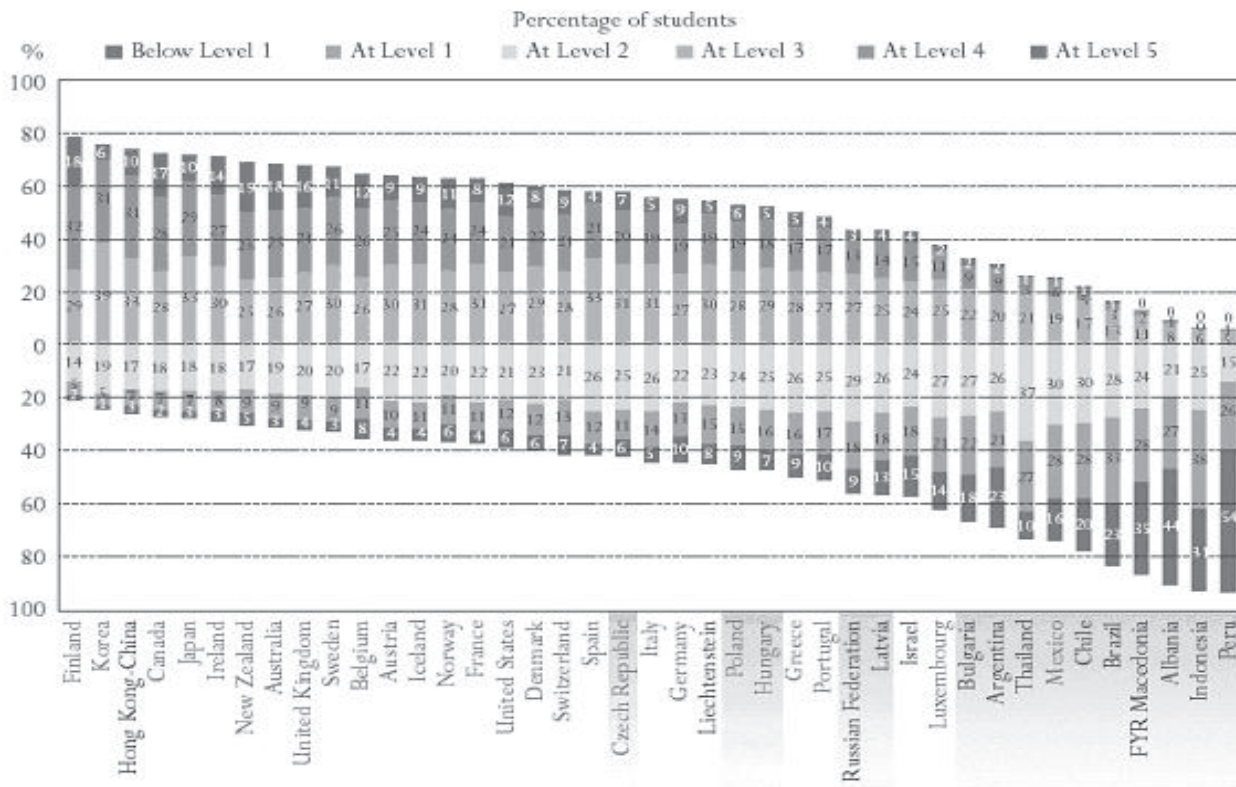
Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die wichtigsten Ergebnisse der PISA-Erhebung des PISA 2000-Instrumentarium in weiteren OECD-Ländern skizziert und diskutiert.

Die Ergebnisse der PISA-Erhebung 2000 dominierten im Jahr 2001/2002 den Bildungsdiskurs in Deutschland; ja sie führten zu einer neuen öffentlichen Bildungsdebatte. Seit wenigen Monaten hat die OECD gemeinsam mit dem UNESCO-Büro für Statistik nun die Ergebnisse der Nacherhebung im Jahr 2001 bekannt gegeben. Diese Nacherhebung betrifft allesamt Staaten, die bisher keine Mitglieder der OECD sind. Neu hinzu kamen nun Albanien, Argentinien, Bulgarien, Chile, Hong Kong, China, Indonesien, Israel, die ehemalige Republik (Mazedonien, Peru und Thailand. Damit sind neben Mexiko und Brasilien über weitere „Länder des Südens“ Daten erhoben worden, die bereits in der ersten Erhebung dabei waren; ferner Länder Europas, wie Albanien und Mazedonien, die in der letzten Dekade zu Empfängerländern von Mitteln

der Zusammenarbeit geworden sind. Dieser neue PISA-Bericht ist in der interessierten Öffentlichkeit bisher wenig wahrgenommen worden, obwohl er einige interessante Hinweise auf die Bildungssituation im internationalen Kontext enthält.

Zur Erinnerung: PISA

PISA bedeutet „Programme for international Student Assessment“ und ist ein zyklisches Programm der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zum Nachweis basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation. Die OECD untersucht regelmäßig die für die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung wesentlichen Strukturdaten ihrer Mitgliedstaaten – auch im Bildungsbereich. Mit dem Instrumentarium von PISA werden das Wissen und die Problemlösekompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren aus allen Schularten in ihren Lesefähigkeiten in der Unterrichtssprache sowie in Mathematik



Source: OECD PISA database, 2003, Table 2.1a.

Abb. 1: Percentage of students performing at each of the proficiency levels on the combined reading literacy skills. Entnommen aus OECD/UNESCO 2003, S. 6 mit freundlicher Genehmigung

und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen untersucht. Das Instrumentarium ist um einen Fragebogen der häuslichen Lebensverhältnisse ergänzt und erlaubt Aussagen über die häusliche Lebenssituation und deren Einfluss auf das schulische Lernen. Zudem wird die Ausstattung von Schulen über einen Fragebogen für die Schulleiter der einbezogenen Schulen erhoben. Die Untersuchung bezieht sich auf die vermittelten Kompetenzen und die Bewältigung unterschiedlich komplexer Aufgaben; die reine Wissenswiedergabe interessiert hingegen nicht.

Nach Planungen der OECD wird diese Art der internationalen Schulleistungs-Vergleichsuntersuchungen insgesamt dreimal durchgeführt: PISA 2000; PISA 2003 und PISA 2009. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich – auch wenn später erhoben und ausgewertet – alle auf die Teststaffel von 2000, in deren Mittelpunkt die Lesekompetenzen stehen. Die Ergebnisse von PISA 2003 sind erst Ende 2004 zu erwarten; hier werden mit China, Tunesien und Uruguay drei weitere in internationalen Vergleich interessante Länder an der Test-Reihe teilnehmen.

Die Ergebnisse in den Lesekompetenzen sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung, das nicht überraschen dürfte, ist der Fakt, dass die Schulsysteme in Argentinien, Thailand, Mexiko, Chile, Brasilien, Indonesien

und Peru offensichtlich nur sehr geringe Kompetenzen zu vermitteln vermögen. Besonders fatal ist die Situation in Indonesien und Peru: Hier erreichen ca. 69 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Indonesien maximal die Kompetenzstufe eins im Lesen bzw. bleiben darunter. In Peru sind es gar 80 % der Schülerinnen und Schüler.

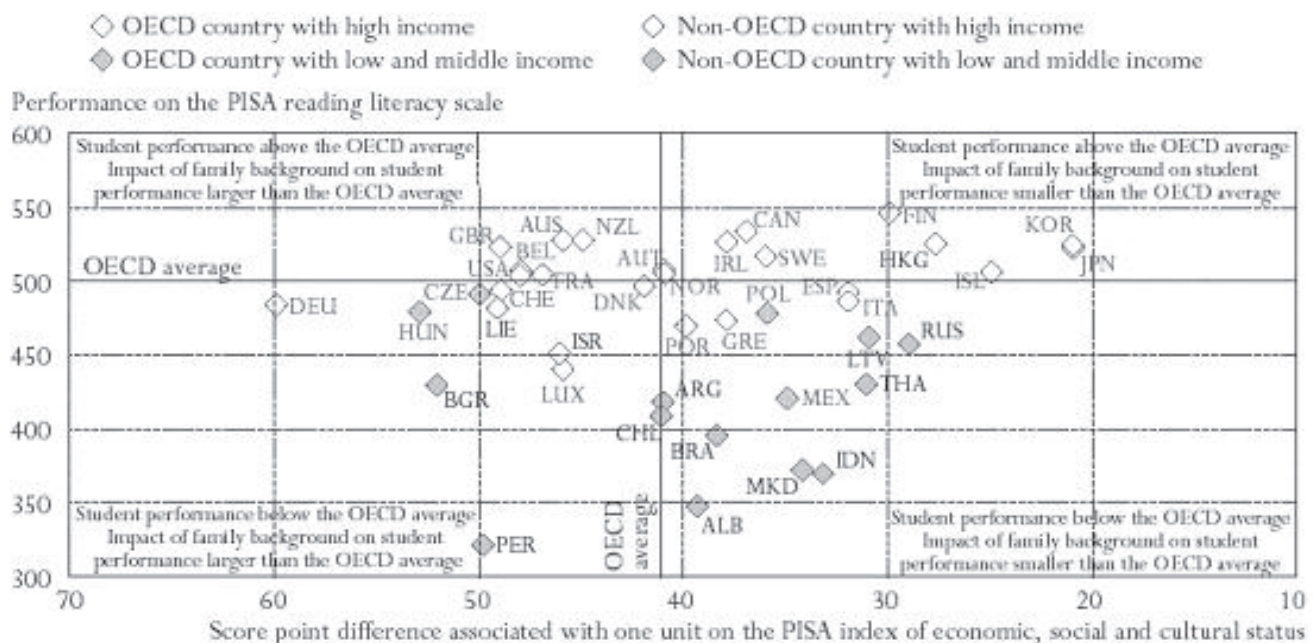
Mit der Kompetenzstufe I wird die Fähigkeit bezeichnet, eine im Text ausdrücklich angegebene Textinformation zu lokalisieren (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 89). Es geht also um die einfachste Form der Informationsentnahme aus Texten. Dieses einfache sinnerneuernde Lesen erreichen in Indonesien 34 % der Schülerinnen und Schüler und in Peru gar 54 % der Jugendlichen *nicht*. In Deutschland waren dies 10%; incl. der Jugendlichen, die nur Kompetenzstufe I erreichten, machte die Gruppe der äußerst schlechten Leser in Deutschland 23 % der Jugendlichen aus (vgl. Abbildung 1). Der Abstand zwischen Indonesien und Deutschland ist hier deutlich enger, als es sich viele Bildungspolitiker vorgestellt haben.

Auffallend ist vor allem auch, dass in diesen Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Spitzenleistungen erbringen, deutlich unterdurchschnittlich ausfällt. In Indonesien finden sich 0% der Jugendlichen in den Kompetenzstufen IV und V der Lesekompetenz, in Peru ein Prozent (in Deutschland sind dies 28%).

Ähnlich sehen die Ergebnisse in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen aus. Hier erreichte Peru den schlechtesten Durchschnittswert aller beteiligten Länder; aber auch die anderen lateinamerikanischen Staaten lagen hier in den unteren Werten.

Die OECD weist darauf hin, dass in den Nicht-OECD-Staa-

Relationship between the average performance of countries on the PISA reading literacy scale and the socio-economic distribution of student performance

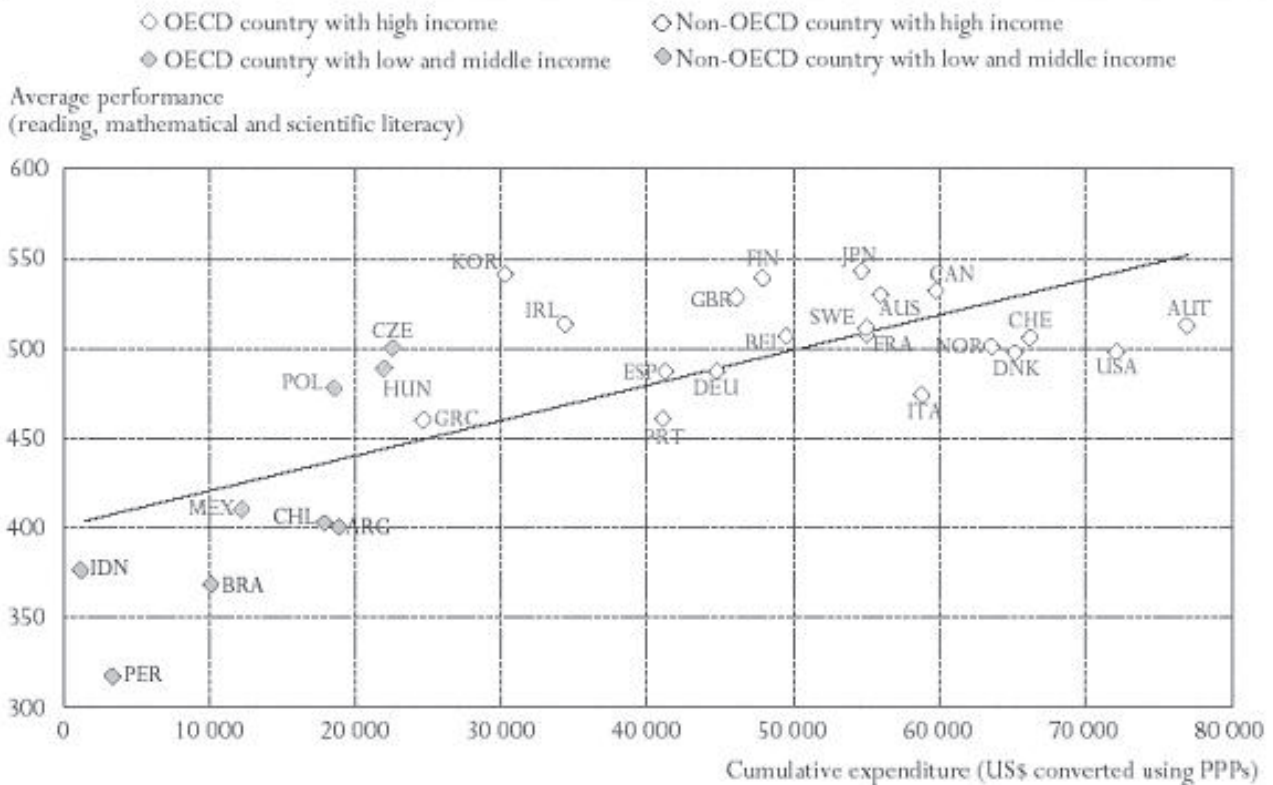


For key to country name abbreviations see Appendix 1

Source: OECD PISA Database, 2003, Tables 2, 3a and 6, 10.

Abb. 2: Average level of reading performance and inequity related to students' socio-economic background. Entnommen aus OECD/UNESCO 2003, S. 18 mit freundlicher Genehmigung

Relationship between average performance across the combined reading, mathematical and scientific literacy scales and cumulative expenditure on educational institutions up to age 15 in US\$, converted using purchasing power parities (PPPs)



For key to country name abbreviations see Appendix 1

Source: OECD PISA database, 2003, Table 3, 3.

Abb. 3: Student performance and spending per student. Entnommen aus OECD/UNESCO 2003, S. 10 mit freundlicher Genehmigung

ten die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen weitaus größer sind als im Durchschnitt der OECD-Mitgliedsstaaten und damit die Streuung der Schulleistungen zwischen den einzelnen Schulen deutlich höher liegt. Allerdings gäbe es auch OECD-Mitgliedsstaaten, in denen die Schulleistungen zwischen den Schulen sehr weit streuen – wie in Deutschland. Diese Durchschnittswerte geben so einerseits durchaus ein Bild von der Gesamtleistung eines Bildungssystems, andererseits erlauben sie keine Rückschlüsse auf konkrete Leistungen einer Schule. Diejenigen peruanischen Schulen, die besondere Qualität aufweisen, dürften allerdings so wenige sein, dass sie hier in der Tat statistisch nicht sichtbar werden. Damit erfüllen sich die Befürchtungen, die peruanische Wissenschaftler schon vor der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie geäußert hatten. Die Befürchtung nämlich, dass „die großen Unterschiede ethnischer und regionaler Natur im peruanischen Bildungssystem, die so stark anderswo nicht ausgeprägt sind, die Ergebnisse verfälschen, will sagen, Peru im internationalen Vergleich besonders schlecht aussehen lassen“ (Montané Lores 2002, S.14; zitiert nach Küper 2003, S.15).

Der Einfluss des familiären Hintergrunds

Der familiäre Einfluss wird mit dem PISA-Instrumentarium über die Berufstätigkeit, die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen sowie das kulturelle und das soziale Kapital der Familie erhoben.

Obwohl der Einfluss der beruflichen Tätigkeit der Eltern auf den Kompetenzerwerb ihrer Kinder in allen neu untersuchten Nicht-OECD-Mitgliedstaaten im OECD-Durchschnitt oder darüber liegt, wird die für Deutschland gemessene Einflussgröße nicht erreicht. Bedeutend ist zudem auch der Einfluss des familiären Wohlstandes. Hinsichtlich dieses Aspektes gibt es die größten Unterschiede der Nicht-OECD-Mitgliedstaaten in Argentinien; hier erreichen Kinder reicher Eltern im Schnitt 91 Punkte bessere Leistungen als Kinder aus armen Familien.

In Abbildung 2 werden alle Daten des familiären Hintergrunds zusammengenommen. Die lateinamerikanischen Staaten erreichen zum Teil Werte, die auf eine deutlichere Chancengleichheit verweisen, als gemeinhin angenommen wird. Nach wie vor ist die in Deutschland erreichte soziale Selektivität auffallend, hier zeigen die Analysen aus PISA „einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und er-

worbener Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg“ (Baumert u.a. 2001, S. 372).

Ökonomischer Kontext und die Bedeutung des Schulsystems

Nun sind die Leistungen von Schulsystemen nicht unabhängig von deren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexten. Angesichts der desolaten ökonomischen Situation in manchen der untersuchten Länder erstaunt deshalb die schlechte Leistung des Schulsystems nicht. Die Einschulungsraten würden sich deutlich von denen der reicheren Länder unterscheiden, ebenso wie die Übergangsraten in den tertiären Bereich, die Drop-out-Rate und die Wiederholungsrate.

Die OECD weist darauf hin, dass das Bruttosozialprodukt ebenso wie die Einkommensverteilung eines Landes die Varianz des Kompetenzerwerbs zumindest zum Teil aufklären können: „Without necessarily constituting a causal relationship, 43 per cent of the variation between countries' mean scores can be predicted on the basis of their GDP per capita. Beyond the relationships between average performance and average GDP per capita, PISA also suggests that higher levels of income inequality tend to be associated with lower levels of average performance. The relationship is fairly consistent, with a measure of income inequality (Gini index) explaining 26 per cent of the variation in average performance among the participating countries“ (OECD/UNESCO 2003, S.9). Da das Brutto-Sozialprodukt aber nur Aussagen über die finanziellen Möglichkeiten, nicht aber über die tatsächlich eingesetzten Ressourcen erlaubt, wurden zudem die pro Schüler von der Einschulung bis zum 15. Lebensjahr eingesetzten Ressourcen in Kaufkraft bereinigt berechnet und mit der Leistung der Schüler in den drei erhobenen Bereichen in Beziehung gesetzt.

Es wird sichtbar, dass die Finanzmittel alleine keinen hinreichenden Hinweis auf die Qualität der Bildungsergebnisse ermöglichen. Auch mit bescheideneren Mitteln können, so die OECD, gute Ergebnisse erzielt werden. Vor allem für die lateinamerikanischen Staaten wird allerdings auch ersichtlich, dass die niedrigen Bildungsausgaben alleine noch nicht das schlechte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler erklären können. Vielmehr sind hier Hinweise gegeben, dass die vorhandenen (wenigen) Mittel eventuell effektiver eingesetzt werden könnten.

Ausblick

Es ist das erste Mal, dass sich Länder des Südens wie Peru, einem internationalem Schulleistungsvergleich mit Länder der führenden Industriestaaten stellen. Solche Untersuchungen erhalten nur dann eine konstruktive Perspektive, wenn sie im Binnenverhältnis der Länder als eine Datengrundlage ausgewertet und verwendet werden, die Verbesserungen im Schulwesen initiiert und das Wissen über die eigene Lage erweitert. Sollten derartige Untersuchungen alleine einer Art „Län-

der-Olympiade“ dienen, dann hätten sie ihren Zweck gründlich verfehlt. Von daher sind diese Daten in einem zweiten Schritt gründlich im Hinblick auf die einzelnen Länder zu analysieren und dann konstruktiv zu verwenden. Hier liegt eine neue Chance für die Bildungszusammenarbeit.

Kritisch ist allerdings auch die inhaltliche Normierung zu begleiten, die sich aus Leistungstests wie PISA ergibt. Fuchs arbeitet in seiner Untersuchung heraus, dass „PISA [...] für ein funktionalistisches Verständnis von Bildung und Kompetenz [steht] und die OECD [...] individuelle Bildung vor allem unter dem Blickwinkel ihrer gesellschaftlich-ökonomischen Verwertbarkeit“ betrachtet (Fuchs 2003, S.176). Gerade die ökonomische Verwertbarkeit von Wissen ist in manchen Staaten nicht gegeben, Kompetenzen für das Leben im informellen Sektor oder eine subsidiäre Landwirtschaft werden in einem nach dieser „weltcurricularen Perspektive“ (Fuchs) arbeitenden Curriculum nicht vermittelt. Diese Kritik entlässt niemanden aus der Frage der Effektivität eines Schulsystems, aber sie mag dazu anregen, diese hinreichend komplex zu interpretieren.

Anmerkung

1 Der Artikel stellt eine Zusammenfassung der entsprechenden UNESCO- und OECD-Berichte dar und erhebt nicht den Anspruch auf eine eigenständige wissenschaftliche Expertise. Die Zusammenfassung wurde von Annette Scheunpflug aufgrund von Materialien, die Dr. Andreas Schleicher von der OECD zur Verfügung stellte, vorgenommen.

Literatur

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001.

Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen Leske und Budrich: 2002.

Fuchs, Hans-Werner: Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und den Aufgabenzuweisungen an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49(2003)2, S. 161 – 179.

Küper, Wolfgang: Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26(2003)1, S. 9 – 16.

Montané Lores, A.: El Perú en la evaluación PISA. In: Formación y Capacitación Docente. Boletín N° 8, Agosto 2002, S. 14 – 15.

OECD/UNESCO-Institute for statistics: Executive Summary: Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000. Paris/Montréal 2003.

OECD/UNESCO-Institute for statistics: Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000. Paris/Montréal 2003.

Asit Datta

Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt die spezifischen inhaltlichen und methodischen Herausforderungen bei der Erarbeitung von large-scale-assessments im Nord-Süd-Kontext.

Ulrich Klemm (2003) hat in dieser Zeitschrift auf die bildungspolitischen Verdienste der OECD hingewiesen. Gerade im Bereich der Definition von Begriffen wie Alphabetisierung, Standardisierung und Messung von Fähig- und Fertigkeiten wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hat die OECD große Verdienste erworben. Dies ist besonders dann zu würdigen, wenn man bedenkt, dass z.B. die UNESCO 40 Jahre gebraucht hat, um zu definieren, was ein ‚Analphabet‘ ist.

Besonders hervorzuheben ist die Entwicklung einer neuen Methode zur Messung der Lesefähigkeiten, die die OECD schon 1996 bei Erwachsenen angewendet hat und die auch der PISA-Studie zugrunde lag (OECD 1996, S. 31 ff.). Die unterste Kompetenzstufe ist etwa mit der UNESCO-Definition vergleichbar, wobei die Anforderungen präziser als bei der UNESCO gestellt werden. Bei der höchsten Kompetenzstufe muss eine Person in der Lage sein, komplizierte, wissenschaftliche Texte zu verstehen und in eigenen Worten wiederzugeben. Die Entwicklung solcher Standards und Messkriterien sind nützlich und auch international einsetzbar. Schwieriger wird es sein, solche Kriterien für soziale und kulturelle Bereiche zu entwickeln, da sie sehr stark von den regionalen Kontexten abhängig sind. Hierauf werde ich noch eingehen.

Es ist einigermaßen unerklärlich, warum die PISA-Studie so große öffentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Ulrich Klemm hat zu Recht darauf hingewiesen, dass forschungspolitisch gesehen, PISA eine unter vielen Studien ist, die die OECD seit ihrer Gründung 1961 veröffentlicht hat (Klemm 2003, S. 23). Auch das schlechte Abschneiden von Deutschland kann nicht der Grund sein, da früher das Ergebnis nicht viel besser war (vgl. z.B. Baumert/Bos/Lehmann 2000).

Aus folgenden Gründen ist es ratsam, mit den PISA-Ergebnissen vorsichtig umzugehen. Besonders problematisch scheint es mir, die PISA-Kriterien bei den 15-Jährigen in einem Nord-Süd-Vergleich anzuwenden.

Die Verantwortlichen der PISA-Studie behaupten nicht, dass sie den allgemeinen Bildungsstand der 15-Jährigen aller untersuchten Länder feststellen. Sie haben bislang nur drei Teilbereiche untersucht: Lesekompetenzen, Mathematik und Naturwissenschaften. Aus den Ergebnissen der o.e. Bereiche

kann man gewisse allgemeine Rückschlüsse ziehen, die die Studie auch leistet, wie die Benachteiligung von Migrantenkindern oder von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten in Deutschland oder Belgien.

Finanzielle Zuwendung für Bildung im Norden und im Süden

Wie TIMSS 1997 (Baumert/Bos/Lehmann 2000) im Ländervergleich Bulgarien und Frankreich gezeigt hat, ist es zwar möglich, auch mit weniger Geld bessere Ergebnisse in einem Fach wie Mathematik zu erzielen, dies ist aber eher eine Ausnahme als die Regel. Zugegebenermaßen führen umfangreichere finanzielle Zuwendungen und bessere Ausstattungen nicht zwangsläufig zu besseren Ergebnissen. Dieses gilt jedoch nur, wenn die Finanzunterschiede nicht allzu groß sind, wie dies zum Beispiel im Nord-Süd-Vergleich häufig der Fall ist. Innerhalb der OECD-Länder gibt es zwar auch Unterschiede, z.B. kaufkraftbereinigt (ppp = purchasing power parity) gibt die Schweiz 6.600 US\$, Schweden gut 5.700 US\$, Deutschland gut 3.800 US\$ pro Schüler/Jahr im Primarbereich aus (E&W 4/2003, S. 27), im Durchschnitt geben die OECD-Länder gut 5.000 US\$ pro Schüler/Jahr für dieselbe Schulstufe aus. Zum Vergleich geben alle Länder des WEI-Programms¹ – die meisten gehören zu den sogenannten Schwellenländern, also nicht die Ärmsten der Armen – zwischen 5 % und 20 % des OECD-Durchschnitts ebenfalls kaufkraftbereinigt pro Schüler/ Jahr in der Primarstufe aus. Während Chile und Argentinien das meiste Geld in diesem Bereich investieren, 1.500 bzw. 2.000 US\$ ppp pro Schüler/Jahr, geben Indonesien, die Philippinen, Jamaika, Zimbabwe, Indien und die Volksrepublik China gerade noch zwischen 100 und 400 US\$ ppp aus (UNESCO/OECD 2003, S. 48). Dies hat nicht nur eine qualitative, sondern auch eine quantitative Auswirkung.

Es gibt offensichtlich eine Korrelation zwischen der finanziellen Investition im Primarbereich und der durchschnittlichen Dauer des Schulbesuchs, z.B. in Tunesien und Indien etwa vier, in der Volksrepublik China etwa sechs Jahre (ebd., S. 26 ff.). Angesichts dieser Tatsache ist die Nutzung von PISA-Daten aus Ländern des Südens zweifelhaft. Was sollen die Daten aus den Ländern aussagen, in denen eine Mehrzahl der 15-Jährigen nicht einmal einen Zugang zur Schule hat?

Am Rande sei angemerkt, dass das gute Abschneiden der Volksrepublik China oder Indiens im tertiären oder im hoch

wissenschaftlichen Bereich im internationalen Vergleich damit zusammenhängt, dass diese Länder im tertiären Bereich ungleich viel Geld investieren, wie z.B. die Volksrepublik China (ebd., S. 48), oder wie Indien sehr hart selektieren. Renommierte Institute wie die Delhi School of Economics, das Indian Institute (II) of Statistics (IIS), das IIT (Technology), das IIM (Management) oder das ICT (Computer Technology) wählen aus 100.000 qualifizierten Bewerbern hundert bis einhundert aus.

Diese Probleme lassen sich auch im internationalen Vergleich im Primarbereich, wie etwa bei IGLU² (Bos u.a. 2003), erkennen. Denn dort sind die Unterschiede besonders gravierend. Zu den Rahmenbedingungen gehören Einschulungsraten, Verweildauer, Klassengröße, Lehrerqualifikation und -gehälter und nicht zuletzt öffentliche Gelder, die im Bildungssektor investiert werden. Die Verteilung des Geldes auf die verschiedenen Schulstufen (primar, sekundar und tertär) sowie in öffentlichen und privaten Schulen/Instituten deuten auf die Ziele des Landes hin (siehe die Beispiele der Volksrepublik China und Indiens).

Unterschiedliche Rahmenbedingungen

Klassengröße/Lehrer-Schüler-Verhältnis

Jeder, der einmal unterrichtet hat, weiß, dass die Effektivität des Unterrichts wenn nicht ausschließlich, aber doch nicht unwesentlich von der Klassengröße bzw. von dem Lehrer-Schüler-Verhältnis (L-S-V) abhängt. Das durchschnittliche L-S-V in den OECD-Ländern im Primarbereich ist 1:17,9 (UNESCO/OECD 2003, S. 203). In Afrika südlich der Sahara ist das L-S-V 1:38,2, in Südasien 1:45,4 (Siniscalco, S. 11), wobei die Durchschnittszahlen in Afrika oder Asien eine andere Bedeutung haben als in den OECD-Ländern. Wenn man Südkorea ausnimmt (1:32,1) dann reicht die Bandbreite in den OECD-Ländern von 1:10,4 (DK) bis 21,4 (IRL), hingegen in Afrika südlich der Sahara streckt sie sich von 1:30 (Botswana, Kap Verde, Ghana, Mauretanien) bis 1:70 (Kongo, Gabun, Mali), in Südasien 1:58 (Afghanistan), 1:47 (Indien) (ebd., S. 203).

Dass diese Durchschnittszahlen wenig aussagen, wissen wir seit ‚education now‘ (Oxfam 2000, S. 91ff). Auch aus eigener Erfahrung weiß ich, dass eine öffentliche (von der Kommune, vom Panchayat³ verwaltete) Dorfschule in Indien ein L-S-V von 1:80 haben kann, während sich eine gute Privatschule in einer Metropole mit 1:20 begnügt.

Lehrergehälter

Durchschnittlich erreichen die Grundschullehrer in den OECD-Ländern nach 15 Dienstjahren knapp 30.000 US\$ ppp/Jahr. Die Lehrer der WEI-Programm-Länder verdienen – auch kaufkraftbereinigt etwa ein Drittel davon, wobei die Bandbreite auch hier sehr groß ist – von 2.148 US\$ ppp/Jahr (Indonesien) bis 14.505 US\$ ppp/Jahr (Tunesien) (UNESCO/OECD, S. 207).

Auch die wöchentlichen Unterrichtsstunden, die ein Lehrer in der Primarstufe zu erteilen hat, scheinen mit dem Reichtum und der Armut eines Landes zusammenzuhängen. Je ärmer ein Land, desto höher ist die Pflichtstundenzahl. Durch-

schnittlich hat ein Lehrer in Bangladesch in der Primarstufe 37 Unterrichtsstunden/Woche zu erteilen, in Norwegen demgegenüber 23 (Siniscalco 2002, S. 30), wobei die Klassengröße in den ärmeren Ländern das vier- bis fünffache ist. Die Lehrergehälter scheinen allerdings nicht so maßgebend für den Erfolg zu sein.

Die Beispiele von Rahmenbedingungen können beliebig fortgesetzt werden – von den nicht qualifizierten Lehrern über die Dauer der Lehrerausbildung, der Raumausstattung bis hin zu Schulbüchern und -materialien.

Viele Bereiche bleiben offen

Nach einer Empfehlung der INES⁴ entschied 1992 das CERF⁵, vier Netzwerke zu beauftragen, Konzepte und Methoden zu entwickeln, um Bildungsleistungen mit neuen Indikatoren in verschiedenen Bereichen zu messen: a) Messen von Lernergebnissen (PISA und IGLU sind in diesem Bereich tätig); b) Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung; c) Indikatoren für Qualität der Schulen und Schulentwicklung; d) Erwartungen und Einstellungen der im Bildungsbereich beteiligten Gruppen (OECD 1995, S. 5).

Bereits bei der Konzeption von Indikatoren zur Messung von Lernergebnissen hatten die Verantwortlichen Zweifel, inwiefern die erhobenen nationalen Daten international vergleichbar wären. So schreiben Thomas Kellaghan und Aletta Grisay: „However, national assessments raise problems of validity and feasibility in the OECD context because of the variation of their methods of measuring achievements. There are also technical problems of testing process. Meaningful comparisons require that the populations being compared are adequately represented in the study, and that sufficient information is available about the contexts in which the data were obtained“ (Kellaghan/Grisay 1995, S. 41).

Wenn es solche Probleme bereits im Kontext der OECD gibt, wie verlässlich und glaubwürdig sind dann die Daten aus dem Süden? Kann man diese in einer Nord-Süd-Vergleichsstudie heranziehen?

Sozialer und kultureller Bereich

In demselben Buch macht Helmut Fend darauf aufmerksam, dass für die Feststellung von Qualität einer Schule neben Fächerleistung auch die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz der Schüler gemessen werden müssen (Fend 1995, S. 123ff): „The largely independent theoretical traditions provide ways of measuring how well an education system performs with regard to the social functioning of students. These traditions are found in: religions or secular ethical virtues and values, structural-functional approaches to cross-curricular competencies; compatibility between institutional demands and personality; clinical concepts of ‚healthy‘ personality; and coping with school in a developmental perspective“ (ebd., S. 123).

Fends zentrale Frage lautet: „What do young adults at the end of education need in terms of skills, in order to play a

constructive role as a citizen in society?" Als Antwort zitiert Fend den Bericht der Canegie Foundation 1989: „[...] an educated person must become an intellectually reflexive person; a person „en route“ for a lifetime of meaningful work, a good citizen [...]“ (ebd., S. 136). Auf diese Frage hat m. E. die Delors-Kommission eine präzisere Antwort gegeben: „Education is learning to acquire knowledge, learning to act, learning to live together (to live with ethnic minorities, people of other confessions, religions etc.) and finally learning for the life itself. Education has no begin and no end, education is life-long-learning“ (Delors 1996, S. 85ff.).

Zugegebenermaßen ist es ungleich schwerer soziale, kulturelle oder politische Kompetenzen zu messen als Fächerergebnisse. Noch schwerer ist es, die genannten vier o.e. Bereiche zu evaluieren und am schwierigsten bleibt es, aus erwähnten Gründen Vergleiche anzustellen.

Schlussbemerkung

Um Missverständnisse zu vermeiden wiederhole ich, dass in diesem Aufsatz der vielfältige Nutzen von PISA und IGLU nicht generell in Frage gestellt wird. Ein wichtiges Ziel solcher Studien ist es, Hilfen für politisch-administrative Entscheidungen zu leisten (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 15) und zwar auf nationaler wie auf internationaler Ebene (vgl. Kellaghan/Grisay 1995, S. 41).

Wenn man die Reaktionen der Verantwortlichen für die Bildungspolitik betrachtet, bleibt die Frage der Wirksamkeit der Studien wie PISA und IGLU bislang zumindest offen. Konsequenzen auf internationaler Ebene zu ziehen ist jedoch um ein Vielfaches schwieriger.

Bereits die weiter oben zitierte Studie von Oxfam (2000) hat einfache, aber gravierende Unterschiede in der Ressourcenverteilung und den Bildungsergebnissen festgestellt. Die Industriestaaten mit 21 % der Weltbevölkerung bestreiten 84 % der Bildungsausgaben in der Welt. Die restlichen 16 % verteilen sich auf die Länder des Südens wie folgt: Fünf Prozent Lateinamerika, zwei Prozent arabische Länder, je vier Prozent Ost- und Südasiens und ein Prozent Afrika südlich der Sahara (ebd., S. 85). Oxfam hat die Ungleichheit im Bildungsbereich nach einem EPI (Education Performance Index) gemessen. Dafür sind einfache Kriterien maßgebend: Einschulungsrate bei den 6 bis 11-jährigen Kindern, Geschlechtergleichheit (ob es und welche Unterschiede es zwischen Jungen und Mädchen gibt) und Schulerfolg (wie viel Prozent der Schüler über die 4. Klasse hinaus die Schule besuchen). Unter den 104 Ländern aus dem Süden gab es große Unterschiede (ebd., S. 91ff.). Daran hat sich offenbar auch nach dem UNESCO-Bericht von 2002 nichts geändert (UNESCO 2002, S. 196ff.). Solange die Länder des Südens das Minimalziel im Primarbereich nicht erreicht haben, scheint mir eine Nord-Süd-PISA-Studie mit 15-Jährigen fragwürdig zu sein.

Anmerkungen

1 UNESCO und OECD haben 1997 mit Hilfe der Weltbank World Education Indicators (WEI) Programme mit folgenden Ländern begonnen: Argentinien, Brasilien, Chile, Volksrepublik China, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, Philippinen, Russland und Thailand. Die International Standard Classification of Education (ISCED9 von

1997 begann mit dem WIE-Programm. Mittlerweile sind acht weitere Länder zum WEI-Programm hinzu gekommen: Ägypten, Jamaika, Paraguay, Peru, Sri Lanka, Tunesien, Uruguay und Zimbabwe (UNESCO/OECD 2003, S. 209).

2 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

3 *Panchayat*: ‚Fünfer-Rat‘; Dorfparlament.

4 INES: International Indicators of Education Systems der OECD.

5 CER: Centre for Educational Research and Innovation der OECD.

Literatur

Baumert, J./Bos. W./Lehmann, R. (Hg): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Studie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Bde 1+2). Opladen 2000.

Bos, Wilfried u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schulleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München Berlin 2003.

Datta, Asit: Education for All – What have been achieved, what to be done. Visva-Bharati/Santiniketan: CAREER 2003.

Delors, Jacques (Hg.): Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-Century. Paris: UNESCO, 1996.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Erziehung & Wissenschaft, (E&W) (2003)4.

Erziehung & Wissenschaft, (E&W) (2003)5.

Fend, Helmut: Personality Theories and development Processes: Their Implications for Indicators of the Quality of Schooling. In: OECD, a.a.O., S. 123 – 140.

Kellaghan, Thomas/Grisay, Aletta: International Comparisons of Student Achievement: Problems and Prospects. In: OECD a.a.O. 1995, S. 41 – 61.

Klemm, Ulrich: PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre. Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext. In: ZEP, 26(2003)1, S. 23 – 25.

OECD (Hg.): Lesen kann die Welt verändern. Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2003.

OECD (Hg.): Measuring what students learn. Paris 1995.

OECD (Hg.): Bildung auf einen Blick. Paris 1996 – 2003 (erscheint jedes Jahr).

Oxfam (Hg.): Education now. Breaking the cycle of Poverty. Oxford 2000.

Seitz, Klaus: Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. In: ZEP, 26(2003)1, S. 2 – 8.

Siniscalco, Marie Teresa: A statistical profile of the teaching Profession. Paris/Geneva UNESCO/ILO 2002.

UNESCO/OECD (Hg.): Financing Education – Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators – Ed 2002. Paris 2003.

UNESCO (Hg.): EFA Global monitoring Report 2002: Education for All. Is the world on Track? Paris 2002.



Dr. Asit Datta, geb. 1937 in Indien, Prof. em., Mitgründer und Vorsitzender (1985-2002) der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.

Priska Sieber

Evaluation des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt heraus, wie wichtig eine gute Vorbereitung einer Projektevaluation ist, zeigt die zentralen Schritte dazu auf und veranschaulicht diese an einem konkreten Beispiel: Die Evaluation der Pilotphase des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien.

Der folgende Beitrag basiert auf einer konkreten Evaluation: der Evaluation der Pilotphase des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien. Deshalb wird als Einstieg in die Ausführungen ein kurzer Einblick in die aktuellen Reformvorhaben im serbischen Bildungssystem gegeben. Im Mittelpunkt steht jedoch die große Bedeutung, die das Klären von Funktionen, Rollen und Inhalten einer Evaluation für deren Gelingen hat. Der Beitrag zeigt dann die wichtigsten Schritte der Vorbereitung einer Projektevaluation auf und veranschaulicht diese am erwähnten konkreten Beispiel.

Bildungsreform in Serbien

In Serbien wurde in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts – während das Land im Banne von Milosevic stand – der Bildungssektor völlig vernachlässigt. Das Bildungsbudget wurde rigide gekürzt und die internationale Isolation Serbiens sowie die Politisierung der Bildung trugen einen weiteren Teil zur Verminderung der Bildungsqualität bei. Unter der neuen Regierung, die Anfang 2001 ihr Amt antrat, wurde Bildung zur Priorität erklärt und unter Einbezug von Fachleuten aus dem In- und Ausland ein umfassendes Reformprogramm entwickelt (vgl. MoES 2002). Zentrale Ziele dieser Bildungsreform sind die Dezentralisierung des Bildungssystems sowie die Entwicklung der lokalen Schuleinheiten zu lernenden Gemeinschaften. Die Einzelschule soll mehr Autonomie erhalten und eigene Aktivitäten entwickeln, die u.a. die Kooperationen innerhalb der Schule, mit den Eltern und den Behörden verbessern.

Die Weltbank unterstützt die Bildungsreform in Serbien mit einem Darlehen (vgl. The World Bank 2002), von dem der größte Teil für ein nationales Schulentwicklungsprojekt für Primar- und Sekundarschulen vorgesehen ist. Dieses Projekt wird vom serbischen Bildungsministerium durchgeführt. Im

Mittelpunkt steht die Unterstützung von lokalen Schuleinheiten bei der Entwicklung und Umsetzung eigener Schulprojekte.

Das Projekt zur Entwicklung der Einzelschulen umfasst folgende Teile. Zunächst wird das Projekt in allen Landesteilen bekannt gemacht, so dass sich interessierte und motivierte Schulen für eine Teilnahme bewerben können. Die Schulen werden aufgrund von festzulegenden Kriterien ausgewählt. In der ersten Phase des Projekts werden die Schulbehörde¹, die Schulleitung, die Lehrkräfte, das Fachpersonal² und eventuell weitere lokale Interessierte (z.B. Inspektorinnen) in die Schulprogrammplanung eingeführt. Auf dieser Grundlage erarbeitet das neue Schulentwicklungsteam unter der Federführung der Schulleitung einen eigenen Schulentwicklungsplan. In einem zweiten Schritt wird den teilnehmenden Schulen gezeigt, wie aus dem Schulplan ein konkretes Projekt abgeleitet und geplant wird. Die anschließend von den Schulen entwickelten Projektideen werden von einer speziell für diese Funktion eingerichteten regionalen Behörde, dem „Evaluation Board“ beurteilt. Erfüllt ein Schulprojekt vorgegebene Qualitätskriterien, so erhält die Schule einen finanziellen Beitrag zur Umsetzung des Projekts von bis zu US \$ 10.000.

Die Pilotphase

Damit ein so weit reichendes Projekt – bis im Jahr 2005 sollen das Personal von über 1.000 Schulen ausgebildet und rund 750 Schulprojekte finanziert werden – möglichst effektiv und effizient umgesetzt werden kann, wurde eine Pilotphase geplant. Dank der Finanzierung durch die Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit der Schweiz (DEZA) konnte diese bereits im Jahr 2002 durchgeführt werden.

Für die Pilotphase wurden *folgende Ziele* formuliert:

- Die regionalen Schulentwicklungsfachleute (Begleiterinnen der Schulentwicklungsteams und Mitglieder des „Evaluation Board“) haben einen ersten Teil ihrer Ausbildung erhalten.
- Die Prozesse zur Förderung von Schulentwicklung (Ausarbeitung des Projekts, Auswahl der Schulen, Einführung der Schulen in die Schulplan- und Projektentwicklung, Evalu-

ation der eingereichten Projekte, Finanzierung der Projekte) wurden in 40 Schulen getestet.

- Die notwendigen Unterlagen für diese Prozesse sind entwickelt.

Integrierender Bestandteil der Pilotphase war deren Evaluation, um deren Vorbereitung es im nächsten Teil dieses Beitrags geht. Im Bewusstsein, dass unklare Ziele, diffuse Rollen oder vage Inhalte einer Evaluation in der Regel zu einem Mehraufwand und/oder zu suboptimalen Ergebnissen führen, hat sich das Evaluationsteam zu Beginn des Vorhabens mit untenstehenden Fragen befasst. Diese werden hier zunächst auf einer allgemeinen Ebene erläutert – und können so auch für andere Projektevaluationen als Leitfaden dienen. Sie werden anschließend bezüglich der Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien diskutiert.

Wozu eine Evaluation? – Funktionen klären

Zu Beginn jeder Evaluation sollte geklärt werden, wozu eine Evaluation dienen soll, was bei den Beteiligten damit bewirkt werden kann und wofür die Ergebnisse verwendet werden. Evaluationen stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen Entwicklungsinteresse und Kontrolle. Beides kann bei Beteiligten Widerstand auslösen. Die Klärung der Funktion einer Evaluation trägt aber nicht nur dazu bei, den Beteiligten die Evaluationsziele einsichtiger zu kommunizieren und auf mögliche Widerstände vorbereitet zu sein, sondern erleichtert es vor allem, ein konzises Evaluationskonzept zu entwickeln, Umwege zu vermeiden und passende Verfahren zu wählen.

Grundsätzlich lassen sich je nach Verwendung der Ergebnisse von Evaluationen folgende potentielle Funktionen von Evaluation unterscheiden (vgl. Posch/Altrichter 1997, S. 23):

- *Steuerungsfunktion*: Eigensteuerung und Optimierung des Projekts;
- *Kontrollfunktion*: Kontrolle der Übereinstimmung von Subsystemen mit vorgegebenen Normen und Erwartungen;
- *Stimulierungsfunktion*: Stimulation von qualitätsorientierten Entwicklungsprozessen durch allgemeinen Erkenntnisgewinn (Wissenserweiterung) aus einem Projekt;
- *Rechtfertigungsfunktion*: Rechtfertigung von Maßnahmen und eingesetzten Ressourcen;
- *Außendarstellungsfunktion*: Öffentlichkeitsarbeit und Erhöhung der Sichtbarkeit von Leistung.

Diese Funktionen sind jedoch weder voneinander unabhängig noch schließen sie sich gegenseitig aus. Sie sind jedoch unterschiedlich genug, dass mit einem Evaluationsdesign nicht alle Funktionen erfüllt werden können. Deshalb sollte zu Beginn eines Evaluationsvorhabens geklärt werden, wozu die Evaluation dienen soll. Damit wird nicht nur die Projektplanung vereinfacht, sondern werden zudem bereits Aspekte der Kommunikation der Evaluationsergebnisse geklärt.

Für die Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien war aus der Anlage des Evaluationsgegenstandes bereits gegeben, dass die Evaluation eine Steuerungsfunktion erfüllen muss: Die Erkenntnisse aus der Pilotphase sollten dazu beitragen, die Prozesse während der Hauptphase des Projekts zu optimieren. Entsprechend war die Evaluation der Pilotphase bereits Bestandteil der Pilotplanung. Zusätzlich soll die Evaluation eine Rechtfertigungsfunktion übernehmen. Dies ist in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit eher die Regel als die Ausnahme. Wenn öffentliche Gelder zur Finanzierung von Vorhaben insbesondere von Dritten (hier des serbischen Bildungsministeriums) verwendet werden, dann kommt den staatlichen Instanzen eine Rechenschaftspflicht gegenüber Politik und Öffentlichkeit zu, die Gelder effizient, effektiv und mit einer möglichst großen positiven Wirkung eingesetzt zu haben. Insgesamt muss das Evaluationskonzept somit darauf ausgerichtet sein, dass die Ergebnisse primär zur Optimierung des Projekts beitragen und zudem die eingesetzten Ressourcen rechtfertigen. Damit wird aber nicht ausgeschlossen, dass die Evaluation z.B. auch eine Stimulierungs- oder Außendarstellungsfunktion haben wird. Dies ist durchaus denkbar, aber nicht primäres Ziel der Evaluation.

Wer evaluiert im Auftrag von wem wann? – Evaluationstyp klären

Weitere Aspekte einer Evaluation, die vor dem Schritt ins Feld der Reflexion bedürfen, sind die Klärung der Rollen der verschiedenen Beteiligten sowie der passende Zeitpunkt für eine Evaluation (vgl. DEZA 2000; DAC 2002).

Wer evaluiert im Auftrag von wem?

Unterschiedliche Rollen in einer Evaluation ergeben sich aus der Beziehung der Evaluierenden zum Projekt (interne oder externe Evaluation) und aus der Tatsache, wer die Evaluation initiiert hat (Selbst- oder Fremdevaluation). Für die Vorbereitung einer Evaluation ist es wichtig zu überlegen, ob die Hinzuziehung projektexterner Personen sinnvoll ist. Dies ist der Fall, wenn man z.B. mehrere Projekte miteinander vergleichen will, wenn der Aufwand für die am Projekt Beteiligten nicht bewältigt werden kann, intern die Qualifikationen für die Evaluation fehlen, die Glaubwürdigkeit der Evaluationsergebnisse erhöht werden will oder wenn innerhalb des Projekts keine funktionierenden Konfliktlösemechanismen aufgebaut wurden. Interne Evaluation bzw. Selbstevaluation ist dann sinnvoll, wenn die Selbststeuerungs- und Reflexionsfähigkeit der am Projekt Beteiligten gestärkt oder die Motivation zur Weiterentwicklung gefördert werden soll. Eine so begründete Wahl der Evaluierenden kann besser kommuniziert werden. Zudem hilft die Klärung der Rollen der Beteiligten den Evaluierenden, sich besser auf das zu erwartende Feld vorzubereiten und entsprechende Maßnahmen vorzukehren zu können.

Wann wird evaluiert?

Je nach Zeitpunkt einer Evaluation sind unterschiedliche Funktionen und Inhalte von Interesse. Wird eine Evaluation vor der Implementierung des Vorhabens durchgeführt (*ex ante*), geraten in der Regel die Beurteilung von Rahmenbedingungen sowie die Steuerungsfunktion in den Blick. Evaluationen die während eines Vorhabens stattfinden (*begleitend*), sind inhaltlich und funktional offen und bedürfen der größten Aufmerksamkeit, was das Abstecken des Evaluationsrahmens anbelangt. Evaluationen die am Schluss oder erst eine gewisse Zeit nach dem Projekt durchgeführt werden (*ex post*), zielen in der Regel auf eine Stimulierungsfunktion ab. Sie können z.B. Erfolgs- und Misserfolgskriterien oder die Nachhaltigkeit der Resultate für andere Projekte fruchtbar machen.

Für die Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien war aus der Art des Gegenstandes bereits klar, dass die Evaluation nach Abschluss der Pilotphase und vor der eigentlichen Hauptphase des Projekts durchzuführen ist, um die entscheidende Steuerungsfunktion zu erfüllen. Die Evaluation wurde extern vergeben, weil erwartet wurde, dass ein Außenblick eher blinde Flecken eines Projekts aufdecken kann, durch externe Fachleute neue Impulse in das Projekt eingebracht werden können und vor allem auch, weil intern keine passenden Ressourcen verfügbar waren. Entsprechend konnten die Evaluierenden ihre Rolle vorerst als willkommene Außenperspektive mit Potential für neue Impulse und Entlastung von Aufgaben des Projekts umschreiben. In der Entwicklungszusammenarbeit wird das Verhältnis von Evaluierenden und Evaluierten zusätzlich durch kulturelle Faktoren beeinflusst. Prägen bei externen Evaluationen allgemein bereits Gefühle des Kontrollierens und der Einfluss auf künftige Ressourcenzuteilung die Interaktionen, so können kulturelle Unterschiede die Kommunikation weiter erschweren. In Serbien war in diesem Zusammenhang zunächst das Sprachenproblem zu bedenken. Da die Evaluierenden nicht in der Lage waren, Interviews in Serbisch durchzuführen, wurden bei sämtlichen Gesprächen mit Projektpartnern, die nicht sehr gut Englisch sprachen, eine Simultanübersetzung organisiert. Ein weiteres Problemfeld, auf das sich Evaluierende vorbereiten sollten, ist die Einstellung der Projektpartner gegenüber Fachleuten aus dem Ausland (und selbstverständlich die eigenen Einstellungen gegenüber den Projektpartnern). Im Projekt in Serbien konnte das Evaluationsteam aufgrund von eigenen Erfahrungen sehr selbstbewusste Projektpartner erwarten, die in Gesprächen mit Leuten von Außen sehr offen sind. Im Allgemeinen gilt es jedoch, mit viel Sensibilität für das Gegenüber die für die Projektpartner relevanten Fragen zu erkunden, diese gemeinsam zu beantworten versuchen und nicht einfach von sich aus zwar wohl gemeinte Ratschläge zu platzieren und damit der oder die Allwissende zu spielen. Solche Rolleneinschätzungen unterstützen die Evaluationsplanung, sollten jedoch während der Durchführung der Evaluation erneut reflektiert werden. Wichtige Voraussetzung für eine möglichst gute Einschätzung der Rollen ist eine fundierte Kenntnis des zu evaluierenden Umfelds. Erleichtert wird sie zudem, wenn die Evaluation von einem gemeinsam reflektierenden Team durchgeführt wird.

Was soll evaluiert werden? – Inhalte festlegen

Je nach Phase eines Projekts und Funktion einer Evaluation rücken unterschiedliche Bereiche in den Mittelpunkt einer Evaluation. In schulischen Projekten ist es gängig, die Evaluationsbereiche Input, Prozesse und Output zu unterscheiden (vgl. Altrichter/Buhren 1997; Dubs 1998). In der Entwicklungszusammenarbeit werden ja nach Entwicklungsagentur unterschiedliche Bereiche als relevant bezeichnet. So werden etwa Konzept³, Umsetzung und Ergebnisse (DAC 2002), Input, Output und Wirkung (Dandia 1999) oder Kontext, Umsetzung und Wirkung (W.K. Kellogg Foundation 1998) als zentrale Bereiche von Projektevaluationen genannt. Allgemein formuliert – mit entsprechenden Verkürzungen – können die drei Evaluationsbereiche mit Input, Umsetzung (Prozesse) und Ergebnisse (Output) umschrieben werden

Input

Die Evaluation soll feststellen, welche *Rahmenbedingungen oder Ressourcen* den Erfolg des Projekts beeinflussen.

Als Beispiele für Inhalte dieser Art werden etwa das politische und soziale Umfeld, die Qualifikationen der Projektmitarbeitenden, die Einbettung des Projekts in eine Organisation, die Wahl der Zielgruppe, die rechtlichen oder kulturellen Rahmenbedingungen, die Übereinstimmung der Projektziele mit den Grundsätzen der involvierten Partner, Erreichbarkeit der Projektziele oder die Infrastruktur genannt.

Allgemein fragt eine Evaluation des Inputs: Welche Rahmenbedingungen oder Ressourcen behindern oder fördern das Erreichen der Projektziele? Welche Rahmenbedingungen oder Ressourcen haben den größten Einfluss auf den Projekterfolg?

Umsetzung

Die Evaluation soll feststellen, welche *Aktivitäten* den Erfolg eines Projekts beeinflussen.

Als Beispiele für Inhalte dieser Art werden etwa die Art des Einbezugs der Betroffenen, die Organisation der Abläufe oder die Anpassung des Projekts an spezifische Begebenheiten genannt.

Allgemein fragt eine Evaluation der Umsetzung: Welche Aktivitäten behindern oder fördern das Erreichen der Projektziele? Welche Aktivitäten haben den größten Einfluss auf den Projekterfolg?

Ergebnisse

Die Evaluation soll feststellen, welche positiven und negativen Veränderungen ein Projekt bewirkt hat. Oft wird jedoch die Evaluation von Ergebnissen verkürzt umschrieben als Beurteilung, ob ein Projekt einen Mehrwert im Hinblick auf bestimmte Zielkriterien erreicht hat. Doch Projekte produzieren in der Regel auch Resultate, die in der Projektplanung nicht erwähnt sind und nicht erwartet wurden. Deshalb ist es wichtig, bei Evaluationen von Ergebnissen den Blick auch auf unerwartete Resultate des Projekts zu werfen. So ist es etwa möglich, dass Schulentwicklung Konflikte zwischen einzelnen Schulen auslösen kann.

Beispiele für Inhalte dieser Art sind sehr unterschiedlich, denn *jedes Projekt zielt auf ganz spezifische Ergebnisse*, die in der Regel bei der Projektplanung formuliert werden. Darüber hinaus ist es v.a. im Zusammenhang mit der Ergründung von unerwarteten Resultaten hilfreich, den Blick auf *drei Ebenen von Ergebnissen* zu richten:

- Ergebnisse auf der *individuellen Ebene einer Zielgruppe* (Veränderung des Umfelds, des Status, des Zugangs, der Kompetenz etc. einer Person)

- Ergebnisse auf der *Ebene des Systems*, stehen in enger Verbindung mit Ergebnissen auf individueller Ebene (Dezentralisierung, Erhöhung der Partizipation von Eltern oder der Minderheitenintegration, Reduktion der Schulausschlüsse oder des Anteils funktionaler Analphabeten etc.)

- Ergebnisse auf der *Ebene der Organisation* (Wirkung auf die Gesamtorganisation, auf deren Visionen, Ziele, Aktivitäten, Klima oder Zielgruppe, Veränderung des Lebens oder der Karrieremöglichkeiten der Projektmitarbeitenden etc.)

Allgemein fragt eine Evaluation der Ergebnisse: Welche Ergebnisse hat das Projekt im Hinblick auf die Zielgruppe, die Beteiligten, die Organisation und das Umfeld/System als Ganzes erzielt? Welche unerwarteten Ergebnisse gab es?

Für die Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien formulierte die Auftraggeberin drei Fragestellungen im Bereich der Ergebnisse des Pilotprojekts.

1. Frage: Wie funktionieren die Mechanismen zur Förderung der Schulentwicklung in diesem Projekt und welche Probleme gibt es bei den verschiedenen Beteiligten?

2. Frage: Wie gut fühlen sich die regionalen Schulentwicklungsfachleute für welche spezifischen Aufgaben vorbereitet?

3. Frage: Wie könnte sich die DEZA künftig im Projekt engagieren?

Um diese sehr allgemeinen Fragen in Übereinstimmung mit den Funktionen der Evaluation zu bringen und einen knappen Rahmen für den Zugang zum Feld entwickeln zu können, müssen diese Fragen jedoch präzisiert werden.

Was genau soll evaluiert werden?

– Inhalte präzisieren

Vage Themen oder das Kopieren vorhandener Evaluationsfragen bergen die Gefahr, die zentralen Bereiche eines Projekts zu verfehlen und zu einer Beurteilung zu gelangen, die für die Beteiligten wenig ergiebig, ja sogar kontraproduktiv ist. Es lohnt sich deshalb, der Präzisierung von Evaluationsinhalten genug Zeit zu widmen und festzulegen, welche spezifischen Fragen die Evaluation beantworten soll. Um es nochmals zu unterstreichen: die Evaluationsfragen sind abhängig von der Funktion der Evaluation, der Projektphase und den spezifischen Gegebenheiten des Projekts. Um ein erstes Set von Fragen zu entwickeln (dieses kann im Laufe der Evaluation durchaus noch ergänzt werden), ist es sinnvoll, *Informationen aus verschiedenen Quellen* beizuziehen:

- *Der Evaluationsauftrag* (falls ein solcher vorliegt): Er gibt zwingend zu beantwortende Fragen vor.

- *Projektdokument*: Ein gutes Projektdokument enthält neben der Beschreibung von Hintergrund, Abläufen, Verantwortlichkeiten, Zeitrahmen und Budget klar formulierte, realistische und überprüfbare Ziele des Projekts. Zu jedem Ziel gehören die erwarteten Ergebnisse (Outputs) inklusive der Indikatoren, mit welchen das Erreichen der Ergebnisse gemessen werden kann. Im Weiteren werden in einem guten Projektdokument auch Angaben zu Monitoring und Evaluation gemacht und allenfalls sogar Evaluationsfragen formuliert, welche für die Projektpartner von Interesse sein könnten. Evaluationen müssen sich jedoch nicht auf diese Fragen alleine beschränken.

- *Weitere Dokumente aus dem Projekt* (je nach Zeitpunkt der Evaluation): Protokolle, interne Berichte und weitere im Zusammenhang mit dem Projekt entstandene Unterlagen können weitere Fragen aufwerfen.

- *Literatur zum Inhalt des Projekts*: Ihr können bisher untersuchte relevante Zusammenhänge entnommen werden.

- *Projektleitung*: Sie ist in der Regel in alle Projektphasen involviert und kann auf zentrale Aspekte aufmerksam machen.



(Foto: G. Lang-Wojtasik)

- *Weitere am Projekt Beteiligte oder Außenstehende:* Sie können Fragen durch die Betrachtung des Projektes aus unterschiedlichen Perspektiven auf das Projekt aufwerfen.

Für die Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien hat das Evaluationsteam auf der Basis des Evaluationsauftrags und vor allem des Projektdokuments einen ersten Fragekatalog entwickelt. Dabei war die sorgfältige Planung des Projekts eine perfekte Grundlage, denn schon vor Beginn des Projekts wurden zu jedem Projektziel erwartete Ergebnisse (Outputs) und messbare Indikatoren formuliert. Dieser erste Fragenkatalog wurde mit den Auftraggebenden diskutiert, mit dem Ziel, eine weitere Präzisierung der inhaltlichen Ausrichtung der Evaluation vorzunehmen. Im Folgenden werden lediglich die Kataloge zu den ersten beiden Fragen dargestellt, einerseits um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen und andererseits um keine Interna des Auftraggebers publik zu machen.

1. Frage: Wie funktionieren die Mechanismen zur Förderung der Schulentwicklung und welche Probleme gibt es bei den verschiedenen Beteiligten?

- Hatten alle Schulen im Land die Möglichkeit, sich über das Projekt zu informieren? Warum allenfalls nicht?

- Wer hat die Schulen ausgewählt? Aufgrund welcher Kriterien? Sind die Kriterien abgestimmt auf die Projektvorgaben?

- Konnten die Schulentwicklungsteams in den Pilotschulen die Schulpläne und Schulprojekte selbstständig entwickeln? Wozu benötigten sie eine Unterstützung?

- Wie beurteilen die Betroffenen das im Rahmen des Projekts bereit gestellte Material. Welche Mängel werden geäußert?

- Beurteilt das „Evaluation Board“ die eingereichten Projekte aufgrund von klaren, handhabbaren und kommunizierbaren Kriterien? Sind diese Kriterien abgestimmt auf die Projektvorgaben?

- Waren die Pilotschulen mit der Information über die Beurteilung ihres Projekts zufrieden?

- Sind die finanziellen Beiträge den Regelungen entsprechend ausbezahlt worden? Waren die administrativen Prozeduren verständlich und bewältigbar? Welche Abläufe sind noch unbefriedigend?

- Was behindert oder fördert erfolgreiche Prozesse auf der Ebene der Schulen?

- Sind die Verantwortlichkeiten der Beteiligten geklärt?

2. Frage: Wie gut sind die regionalen Schulentwicklungsfachleute vorbereitet und für welche spezifischen Aufgaben?

- Auf welcher Basis wurde das Konzept für die Ausbildung entwickelt? Ist es auf die künftigen Aufgaben der Schulentwicklungsfachleute abgestimmt gewesen?

- Als wie gut und wie wichtig für ihre Aufgabe beurteilen die Teilnehmenden die verschiedenen Teile der Ausbildung?

- Welche Aufgaben werden die Schulentwicklungsfachleute in der Hauptphase des Projekts übernehmen?

- Wie beurteilen verschiedene Personen die Fähigkeiten der neu ausgebildeten Schulentwicklungsfachleute, um ihre künftigen Aufgaben kompetent zu erfüllen?

- Welche Kompetenzen müssten noch gestärkt werden?

- Welche inhaltliche Zusammenarbeit besteht zwischen den verschiedenen Schulentwicklungsfachleuten?

Diese Kataloge machen die inhaltliche Fokussierung der Evaluation auf die Ergebnisse bezüglich Mechanismen des Projekts und Vorbereitung der Schulentwicklungsfachleute deutlich. Mittels spezifischer Fragestellungen wurden zusätzlich die Inhalte auf die funktionale Ausrichtung der Evaluation abgestimmt.

Der obige Fragekatalog wurde mit den Auftraggebenden diskutiert und den Projektverantwortlichen zur Kommentierung zugestellt. Die Rückmeldungen sind anschließend in die weitere Planung der Evaluation eingeflossen.

Erfahrungen bei den weiteren Schritten der Evaluation

Wenn der Rahmen der Evaluation aufgespannt ist – geklärt ist, wozu wer wann was genau evaluiert – folgen die weiteren Schritte der Evaluation: Operationalisierung der Fragen, Wahl der Methoden, Entwicklung der Instrumente, Planung und Durchführung der Datenerhebung, Auswertung und Interpretation der Daten sowie Kommunikation der Evaluationsergebnisse. Bei all diesen Schritten ist es sinnvoll, den Rahmen der Evaluation, so wie er oben beschrieben wurde, im Auge zu behalten. Im Folgenden werden einige wenige Erfahrungen aus der Evaluation der Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts in Serbien mit dem entwickelten Evaluationsrahmen während der Umsetzung der Evaluation geschildert.

Bei der Operationalisierung der Frage „Was behindert oder fördert erfolgreiche Prozesse auf der Ebene der Schulen?“ wurde deutlich, dass diese Frage einerseits keine Priorität bezüglich der Evaluationsinhalte darstellt (und aus persönlichem Interesse der Evaluatorin in den Fragekatalog aufgenommen wurde) und andererseits zu allgemein formuliert war und deshalb im für die Evaluation vorgegebenen zeitlichen Rahmen nicht beantwortet werden konnte. Hier war die Vorbereitung nicht sorgfältig genug. Die Frage wurde deshalb aus dem Fragekatalog gestrichen. Für alle anderen Fragen hat sich der entwickelte Evaluationsrahmen als sehr brauchbar und hilfreich erwiesen. Es konnten angepasste Methoden gewählt und Instrumente entwickelt werden. Verwendet wurden Dokumentenanalysen, halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews sowie Fragebögen.

Die erwarteten Rollen des Evaluationsteams (willkommene Außenperspektive mit Potential für neue Impulse und Entlastung von Projektaufgaben) bestätigten sich bezüglich der Mitarbeitenden im Projekt. Auch die erwartete Offenheit der Projektpartner war eine Realität. Die Beteiligten berichteten sehr offen über Erreichtes aber auch über noch ungelöste Probleme, sodass während der zehn Tage, die das Evaluationsteam in Serbien verbrachte, ein sehr differenziertes Bild des Projekts entstand. Die ersten sieben Tage waren reserviert für die Erhebung der Daten, ein Tag für erste Auswertungen und ein Tag für die Diskussion der ersten Evaluationsergebnisse mit den Projektpartnern. In dieser Diskussion wurden noch ein paar weitere Facetten des Pilotprojekts ergänzt, aber vor al-

lem möglichen Strategien zur Optimierung des Projekts in der Hauptphase gemeinsam diskutiert sowie die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse festgelegt.

Bei der Befragung der vier Schulentwicklungsteams, musste zunächst mehrfach die Funktion der Evaluation geklärt werden, um nicht in erster Linie in der Rolle von Kontrollierenden gesehen zu werden. Auch dabei war der Evaluationsrahmen eine gute Stütze. Die vier Teams unterschieden sich beträchtlich in ihrer Kommunikationskultur. Während beim einen alle Beteiligten ihre Perspektive ins Interview einbringen konnten, dominierten bei anderen einzelne oder eine einzige Personen das Gespräch. Hier hat es sich als wichtig erwiesen, weitere Mitglieder der Schule zum Projekt zu befragen. Interessant war auch, dass alle Schulen den Besuch des Evaluationsteams für Öffentlichkeitsarbeit nutzten und entweder Lokalfernsehen, -radio oder -presse eingeladen haben, um über das Ereignis und damit die Schulentwicklungsbestrebungen zu berichten.

Übersetzungen sind immer ein mehr oder weniger großes Problem für eine Evaluation. Sie bringen nicht nur einen zusätzlichen Aufwand und mögliche Irritationen der Gespräche mit sich. Oft werden Inhalte durch die Übersetzung geradezu verfälscht. Dies war in Serbien an einem der sieben Datenerhebungstage der Fall, als auf eine Aushilfsübersetzerin zurückgegriffen werden musste. Bereits während dem Interview haben sich Rückfragen gehäuft, sodass die an diesem Tag erhobenen Daten anschließend noch validiert werden mussten.

Während der Datenerhebung wurde schon bald deutlich, dass bei der Projektorganisation und der Entwicklung von Kriterien das größte Optimierungspotential für die Hauptphase zu finden ist. Dazu wurden zusätzliche Fragen formuliert, die inhaltlich vor allem im Bereich der Umsetzung anzusiedeln sind. So hat sich gezeigt, dass z.B. für die Wahl der Schulen grundsätzlich einleuchtende Kriterien entwickelt und angewendet wurden, diese aber mit den Projektzielen inkompatibel waren. Anstelle von Kriterien, die in erster Linie die Beteiligung benachteiligter Schulen an der Schulentwicklung fördern würden, wurde die Wahl während der Pilotphase vor allem aus logistischer Perspektive getroffen.

Insgesamt konnte die Evaluation dank des sorgfältig überlegten Rahmens in effizienter Weise die relevanten Daten erheben, auswerten und klar kommunizierte, gut strukturierte Rückmeldungen an die Projektverantwortlichen (Steuerungsfunktion) sowie die Auftraggebenden (Rechtfertigungsfunktion) geben: Das Schulentwicklungsprojekt in Serbien ist gut angelaufen. Ein höchst motiviertes Team hat unter sehr großem Einsatz die relevanten Mechanismen und Materialien entwickelt und getestet. Zwar bergen einige Prozesse noch ein Optimierungspotential, doch mit zusätzlicher externer Unterstützung könnte eine beträchtliche Effizienzsteigerung bewirkt werden. Die regionalen Schulentwicklungsfachleute haben im ersten Teil ihrer Ausbildung eine gute Einführung erhalten, sollten aber weitere Gelegenheiten nutzen können, ihre Kompetenzen zu erweitern. Ein besonders wichtiger Einblick ins Projekt hat sich beim Besuch der Pilotschulen ergeben. Hier konnten Menschen an der Basis erleben, dass eine Reform im Gang ist und das Vertrauen in die Regierung zurück

gewonnen werden kann, die ihnen mit dem Projekt kommuniziert, dass Bildung auch in Serbien wichtig ist.

Anmerkungen

1 In Serbien besteht die lokale Schulbehörde aus zwei Personen der Gemeindebehörde, der Schulleitung, zwei Elternvertretungen und zwei Lehrkräften.

2 Zum Fachpersonal gehören u.a. die an jeder Schule angestellten SchulpädagogInnen und SchulpsychologInnen. Diese sind zuständig für methodische und soziale Fragen der Schule). Im Weiteren kann auch administratives oder technisches Personal in den Schulentwicklungsprozess einbezogen werden.

3 Die Evaluation des Konzepts meint v.a. die Beurteilung der Angemessenheit der Ziele, der Planung und der Einschätzung der Rahmenbedingungen zu Beginn des Projekts.

Literatur

Altrichter, H./Buhren, C.: Schulen vermessen oder entwickeln? Zur Bedeutung von Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter H./Buhren, C. G. (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1997, S. 70 – 74. (Journal für Schulentwicklung 3/1997)

DAC (Development Assistance Committee) of OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. Paris 2002; veröffentlicht unter www.oecd.org, 24.3.2003.

Danida: Evaluation Guidelines. Kopenhagen 1999, veröffentlicht unter www.um.dk/danida/evalueringer/, 25.7.2003.

DEZA (Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit): Externe Evaluation. Tun wir die richtigen Dinge? Tun wir die Dinge richtig? Reihe Arbeitshilfen zu Planung, Evaluation, Monitoring und Umsetzung. Bern 2000.

Dubs, R.: Qualitätsmanagement. St. Gallen 1998.

MoES (Ministry of Education and Sport): Quality Education for All. A Way toward a Developed Society. Education Reform in the Republic of Serbia. Strategy and Action Plan. Belgrade 2002; veröffentlicht unter: www.min.edu.yu, 28.3.2003.

Posch, P./Altrichter, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulwesen. Innsbruck 1997.

The World Bank: Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 8.0 Million (US\$ 10.0 Million Equivalent) to the Federal Republic of Yugoslavia for a Republic of Serbia Education Improvement Project. Washington 2002; veröffentlicht unter www.worldbank.org.yu, 3.11.03.

W.K. Kellogg Foundation: Evaluation Handbook. Michigan 1998, veröffentlicht unter www.wkcf.org, 25.7.2003.

Lic.phil. Priska Sieber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, IZB der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, PHZ in Zug (vgl. das Porträt in diesem Heft). Sie ist dort im Bereich pädagogische Entwicklungszusammenarbeit tätig, führt Evaluationen und Beratungen im Rahmen von Projekten der internationalen Zusammenarbeit durch und ist gleichzeitig auch in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an der PHZ involviert. Zuvor war sie mehrere Jahre pädagogische Mitarbeiterin der Stiftung Bildung und Entwicklung und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich.



Audrey Osler

Education for Global Citizenship

Zusammenfassung: Cosmopolitan Citizenship wird als eine Konzeption Globalen Lernens auf der Grundlage internationaler Vereinbarungen (UNESCO und Council of Europe) vorgestellt. Um in einer globalisierten Welt zu leben und zu handeln, bräuchten Menschen neben einer Grundbildung verschiedene social skills als Kompetenzen einer politischen literacy.

Abstract: Cosmopolitan Citizenship is described as a concept of Global learning based on international agreements of UNESCO and the Council of Europe. To live in a global world people would need – besides basic education – different social skills as competencies of political literacy.

Teachers face a number of challenges in preparing their students for citizenship within a fast-changing world. In particular they are faced with the challenge of teaching for equity, justice and solidarity in contexts where their students are all too aware of inequality and injustice, both in their own communities and in the wider world. Education for citizenship, like all other aspects of education, needs to take account of our global interdependence. Processes of globalisation make this task particularly urgent.

The draft Global Education Charter of the Council of Europe's North South Centre defines global education as education which encourages learners 'to identify links between the local, the regional and the world-wide level and to address inequality'. Global education is characterised by pedagogical approaches based on human rights and a concern for social justice which encourage critical thinking and responsible participation. According to UNESCO, global education addresses: 'Education for human rights, peace, international understanding, tolerance and non-violence. It also [includes] all aspects of education relating to the principles of democracy and multicultural and intercultural education' (UNESCO 2000).

Global education also requires education for sustainable development (UNESCO 1995). It must therefore include the global dimensions of development education and environmental education. Some aspects of global education may be addressed through established curriculum subjects and others are likely to be addressed through special projects.

These concerns have long been on the agenda of international organisations such as UNESCO and of regional inter-governmental organisations such as the Council of Europe. Indeed, UNESCO was set up as part of a project for world peace. The intention is that education for peace, human rights and democracy should be a mainstream concern and part of the entitlement of every learner. The 1994 UNESCO General Conference recognised that any attempt to incorporate these issues

into the curriculum will need to be matched by processes of democratisation within education authorities and schools (UNESCO 1995). UNESCO echoes the sentiment of the Council of Europe Committee of Ministers Recommendation some ten years earlier, on teaching and learning about human rights: 'Democracy is best learned in a democratic setting' (Council of Europe, 1985, re-printed in Osler/Starkey 1996).

Such statements are likely to remain at the level of exhortation, unless opportunities are created for national policy-makers, education authorities, schools and teachers to explore the meanings of these documents in depth and devise action strategies at each level through to the classroom. It is only when such (democratic) processes are set up that education for peace, democracy and human rights will be mainstreamed.

If such education is to be effective and young people are to recognise its relevance to their lives, it is important that programmes acknowledge the contexts in which they are living and the anti-democratic forces that operate both within communities and across the globe. Education does not take place within a political vacuum.

The terrorist attacks of 11 September 2001 and their aftermath serve to reinforce the need for an education which prepares young people to live together in an interdependent world. The scale and shock of the attacks left many young people (and adults) feeling vulnerable and powerless. The repercussions are not only felt at national and international levels but also within local communities across the world. For example, in Britain, the USA and in other parts of the world many Muslims, particularly women, and other people judged to be of Middle Eastern or Asian origin or appearance have been subjected to abuse and harassment (Amnesty International 2001, *The Independent*, 4 January 2002, p. 30). As one group of US educators reminds us: 'In times of crisis human rights are often called into question, yet if humanity is to advance, these rights and standards must not be set aside, but rather reinforced. Human rights must not be placed on a subordinate plane to political objectives. We must reassert the validity of these rights, and work to assure that human rights do not become a footnote in the debate over what will and has to be done. They must form the foundation of not only our personal lives, but also the life of our community and our world. We cannot be selective, not with specific rights nor with specific people, nor with specific countries. Human rights are for ALL people, and by their very nature are indivisible' (Amnesty International 2001; our emphasis).

If we are to ensure that 'human rights do not become a footnote in the debate over what will and has to be done' then we need to ensure that all children are guaranteed their right to education in human rights, in line with the provisions of the UN Convention on the Rights of the Child (Article 29).

Such an education must equip children and young people with skills to participate and to effect change, including the skills of language, advocacy and mobilisation. This implies programmes which promote political literacy.

Alternative narratives of globalisation

The term globalisation refers to those developments which are increasing levels of global interdependence and which are affecting nearly all aspects of our lives. Dominant narratives of globalisation tend to focus largely or exclusively on economic developments and on the increasing power of transnational companies at the expense of nation states. Yet globalisation is political, technological and cultural as well as economic. It not only relates to the level of world trade and the 'virtual economy' or electronic flow of capital, but also to labour and production, information, ecology, legal and administrative systems, culture and civil society. Throughout the 1990s there was a debate as to whether globalisation was a meaningful concept, with some asserting that the world economy continues as it has done in the past, and that the world has not changed that much. The focus of the debate has now shifted, and the focus is now on the consequences of globalisation rather than whether or not it exists (Giddens 2000).

At the same time the 'anti-globalisation' movement has also grown and is exerting pressure. For many people the question is not how to *stop* globalisation, since it is impossible to stop satellite technology, or to ban such things as the spread of popular culture or access to air travel, but how to *influence* and shape it. Those who protested on the streets of Seattle in November 1999 halting the World Trade Organisation (WTO) conference and those who were at Prague the following year were challenging corporate power and inequality. Some, frustrated and disaffected with formal politics, were prepared to use violence. Most significantly, many were organising transnationally to express solidarity with the victims of globalisation. Their response is significant in that their efforts mark the beginning of demands for a global response to globalisation. It places the idea of a global civil society on the public agenda.

A number of political theorists argue that we need to re-think democracy in the context of our increasingly interdependent world. Held (1995; 1996) proposes a model of 'cosmopolitan democracy', challenging the notion that the nation state is the most appropriate locus for democracy. He argues for the building of human rights into the constitution of states and for the creation and development of regional and global institutions, which would coexist alongside states, but over-ride them on those issues which escape their control, such as monetary management, environmental questions, elements of security and new forms of communication.

Indeed, many such reforms have been introduced since the mid-1990s. For example, in the UK, the Human Rights Act 1998 incorporates the European Convention on Human Rights

GLOBAL EDUCATION

Aim

To build a global culture of peace through the promotion of values, attitudes and behaviour which enable the realisation of democracy, development and human rights.

Definition

Global education encompasses the strategies, policies and plans that prepare young people and adults for living together in an interdependent world. It is based on the principles of co-operation, non-violence, respect for human rights and cultural diversity, democracy and tolerance. It is characterised by pedagogical approaches based on human rights and a concern for social justice which encourage critical thinking and responsible participation. Learners are encouraged to make links between local, regional and world-wide issues and to address inequality.

(based on definitions in UNESCO and Council of Europe documents)

A working definition of global education

into domestic law. At global and regional levels new mechanisms to promote greater accountability and democracy are also being developed: „From the UN system to the EU, from changes to the law of war to the entrenchment of human rights, from the emergence of international environmental regimes to the foundation of the International Criminal Court, there is also another narrative being told - the narrative which seeks to reframe human activity and entrench it in law, rights and responsibilities” (Held 2001).

The reforms effectively acknowledge overlapping 'communities of fate' (Held 1996) and the need for collective democratic solutions, at local, national, regional and global levels.

The terrorist attacks of 11 September 2001 have brought these concerns into sharper focus. Governments and inter-governmental organisations are required to re-think their global responsibilities, and work co-operatively and with moral consistency with regard to human rights, justice and aid. Indeed, it can be argued that for wealthy countries such policies are in their self-interest. 11 September has caused many groups and organisations to re-think their strategies in reshaping globalisation. There is a growing awareness that the dream of a globalised free market is a misguided, ideologically driven, utopian, non-sustainable social experiment that could have catastrophic consequences: „The west greeted the collapse of communism - though it was itself a western utopian ideology - as the triumph of western values. The end of the most catastrophic utopian experiment in history was welcomed as a historic opportunity to launch another vast utopian project - a global free market. The world was to be made over in an image of western modernity” (Gray 2001).

Beck (2001), in a response to the events of 11 September 2001, stresses that cosmopolitan democracy involves solidarity and respect for difference within communities and states as well as at a global level: „What are we fighting for when we fight against global terrorism? My answer is that we should fight for the right to be cosmopolitan, which is fundamentally based on the recognition of the otherness of others. [...] Cosmopolitan states emphasise the necessity for solidarity with foreigners both inside and outside the national borders [...] [they] struggle not only against terror, but against the causes of terror. [...] they do this by seeking the solution of global

problems [...] which cannot be solved by individual nations on their own" (Beck 2001).

This requires us to re-examine how the concept of identity can enable social and political solidarity. Gilroy (2000) examines two ways in which a shared identity can be imagined to support the development of cosmopolitan democracy. First, he draws on the example of South Africa and on President Nelson Mandela's efforts to create a new democratic consciousness, national solidarity and cohesion by appealing to a common relationship to the land. In his inaugural speech as State President, Mandela appealed to a shared connection with and stewardship of the land, in order to build a sense of shared citizenship, solidarity and oneness. In doing so he challenged the violence of Apartheid as a violation of South Africa's natural beauty and of nature itself: „To my compatriots, I have no hesitation in saying that each one of us is as intimately attached to the soil of this beautiful country as are the famous jacaranda trees of Pretoria and the mimosa trees of the bushveld. Each time one of us touches the soil of this land, we feel a sense of personal renewal [...] That spiritual and physical oneness we all share with this common homeland explains the depth of pain we all carried in our hearts as we saw our country tear itself apart in a terrible conflict" (Nelson Mandela, May, 1995; quoted in Gilroy 2000, p. 111).

The appeal is to a new South African national identity based on a ‚common homeland' and on shared humanity in order to realise common citizenship and cosmopolitan democracy. Under Apartheid some communities drew on their histories to develop mutually exclusive identities and others had seen their communities shatter as they were forcibly moved from them. At this particular point in South Africa's development it appeared impossible to appeal to a common shared history. Mandela uses the land as a means of enabling diverse groups to feel a common sense of belonging. Nevertheless, the notion of a common homeland has considerable limitations. When it is used to establish a link between the land and one exclusive identity this has led to ethnic conflicts and wars.

In post-colonial societies, many people may have difficulties in identifying with the nation state. Gilroy proposes an alternative way of creating a shared identity, which does not rely on territory, but which is placeless. He draws on the example of the African Diaspora and the difficulties, identified by Martin Luther King, of black Americans in the 1960s whose loyalty to their country was undermined by their lack of economic and political rights. Identity is established through a shared history which promotes solidarity and action, although ‚the role of victim has its drawbacks as the basis of any political identity' (Gilroy 2000, p. 113) and may hinder the development of alliances based on a broader shared commitment to address inequality and injustice. Solidarity is not confined to those who have experienced the suffering, or their descendants, but is a matter of justice. It is therefore the responsibility of all, including the majority who are unlikely to recognise themselves as having a direct link with either the perpetrators or victims: „to possess those histories and consider setting them to work in divining more modest and more plausible understandings of democracy, tolerance for difference, and cross-cultural recognition" (Gilroy 2000, p. 114).

It is by acknowledging the past, understanding injustice

and recognising that the history of Europe and of the nation state has not been a steady march of progress that we can recognise and avoid the danger of constructing mutually impermeable national identities. Such mutually impermeable national identities have regularly led to conflict, violence and war as, for example, in Northern Ireland and Bosnia-Herzegovina. The need is for solidarity ‚inside and outside national borders'. Indeed, there are a number of preconditions that need to be fulfilled if the democratisation of transnational institutions and organisations is to be effective and if these organisations are to be accountable. It is important that individuals and groups:

- recognise our common humanity and interdependence
- have a sense of belonging to a global community
- organise to express solidarity with the victims of globalisation
- exercise rights to participation from the local through to the global levels.

These processes of democratisation at a global level require a new vision of education for cosmopolitan citizenship.

Educational responses to globalisation

In the UK, a key Government response to the processes of globalisation is the determination to raise standards of achievement in education, so that learners will have the skills to compete successfully in a world job market. The emphasis is on the basic skills of literacy and numeracy: „A generation ago Britain tolerated an education system with a long tail of poor achievement because there was a plentiful supply of unskilled and semi-skilled jobs. This is no longer the case. By breaking the cycle of underachievement in education we can extend opportunity across society. To prosper in the 21st century competitive global economy, Britain must transform the knowledge and skills of its population. Every child, whatever their circumstances, requires an education that equips them for work and prepares them to succeed in the wider economy and in society" (DfES 2001, p. 5. 1.1 and 1.2).

The 2001 Government White Paper on Education, ‚Schools Achieving Success', stresses accountability, inspection, meeting the needs of the individual, consumer choice and improved incentives for teacher performance as means by which educational standards can be raised in this global competition. The White Paper emphasises diversity, but this is diversity in the provision of schools, so that they can cater for the ‚diverse requirements and aspirations' of learners, ‚particularly beyond the age of 14, when the talents of pupils diversify' (Ibid, p. 6). The aim is to provide either academic or vocational opportunities for these diverse learners, since it is believed that the existing, predominantly academic, curriculum is failing many of them. Research evidence indicates a long history of young people from particular minority ethnic groups being channelled into lower ability streams and lower status vocational qualifications (Eggleston et al. 1986; Osler 1997a; Gillborn/Youdell 2000). Despite this evidence, the proposed arrangements do not include monitoring of academic and vocational ‚options' to ensure equal access for all.

For some years now, one response to the forces of globalisation has been for governments to place greater emphasis on the need for education systems to respond to the need for international *competitiveness*, rather than to emphasise the need for greater international understanding or *co-operation*. The pressure on schools is therefore to improve standards so that students will be well placed to make their contribution to an internationally competitive workforce. Globalisation is seen largely as an economic process and not as a potential force for greater democratisation. Yet without political leadership, education for peace, human rights and democracy is unlikely to be widely recognised as a mainstream issue. It is unlikely to be addressed as a priority in the day-to-day management of schools or to feature on the agenda of headteachers' management training.

Beck (2000) observes that in Germany there is also recognition of the need to develop an education policy response to economic globalisation. This is seen in terms of developing a learning society, with an emphasis on flexibility and lifelong learning. He identifies some of the other skills required to enable citizens to live together in an increasingly interdependent world: „One of the main political responses to globalization is therefore *to build and develop the education and knowledge society*; to make training longer rather than shorter; to loosen or do away with its link to a particular job or occupation, gearing it instead to key qualifications that can be widely used in practice. This should not only be understood in terms of ‚flexibility‘ or ‚lifelong learning‘, but should also cover such things as social competence, the ability to work in a team, conflict resolution, understanding of other cultures, integrated thinking, and a capacity to handle uncertainties, and paradoxes” (Beck 2000, p. 137–138).

These social skills, together with basic skills of literacy and numeracy, are, of course, essential for participation in the workforce as well as for cosmopolitan citizenship. If citizens are to shape the processes of globalisation and participate in democratic processes at local, national and regional levels, schools will need to prepare learners for global as well as national citizenship. The processes of globalisation and democratisation demand education for peace, democracy and human rights and the development of a global ethic. As one UK Government education policy adviser has expressed it: „If we want young people to learn the rules of living and working in communities - how to solve differences of opinion, how to respect a variety of beliefs, how to make collective decisions in a democratic society, and so on – then these must feature in the curriculum of schools. [...] School leaders will need to see themselves increasingly as citizens of the world. If that sounds implausible, unrealistic or naïve it is worth noting that in the world financial markets and many areas of business it has already occurred. If the global marketplace is to operate within a framework of morality based on notions of a democratic society and focused on solving the huge range of global challenges ahead, then the time left for schools and their leaders to catch up is limited” (Barber 1996, p. 187f; 237f).

UNESCO reminds us of the social and political context, which makes global education so critical: „a period of transition and accelerated change marked by the expression of intolerance, manifestations of racial and ethnic hatred, the

upsurge of terrorism in all its forms and manifestations, discrimination, war and violence towards those regarded as ‘other’ and the growing disparities between rich and poor, at international and national levels alike” (UNESCO 1995).

Global education

Since global education implies education for sustainable development, it needs to address sustainability at both local and global levels. For communities to be sustainable, it is critical that education addresses political sustainability as well as environmental, social and economic sustainability. This implies an education rooted in democratic practice, where learners recognise that their own worldview and many of their values are not universally shared; understand the complexity of differences and similarities; and develop the social and political skills to become effective participants in decision-making, who are able to resolve conflicts peacefully.

An educated cosmopolitan citizen will be confident in his or her own identities and will work to achieve peace, human rights and democracy within the local community and at a global level, by:

- developing skills to cope with change and uncertainty
- accepting personal responsibility and recognising the importance of civic commitment
- working collaboratively to solve problems and achieve a just, peaceful and democratic community
- respecting diversity between people, according to gender, ethnicity and culture
- recognising that their own worldview is shaped by personal and societal history and by cultural tradition
- recognising that no individual or group holds the only answer to problems
- understanding that there may be a range of solutions to problems
- respecting and negotiating with others on the basis of equality
- showing solidarity with and compassion for others
- resolving conflict in a non-violent way
- making informed choices and judgements
- having a vision of a preferred future
- respecting the cultural heritage
- protecting the environment
- adopting methods of production and consumption which lead to sustainable development
- working to achieve harmony between immediate basic needs and long-term interests
- promoting solidarity and equity at national and international levels (adapted from UNESCO 1995).

Human rights can also provide the framework for the development of a set of shared values in a community such as a school. This does not imply that all the values held by individuals will be agreed, but that a diverse community, drawing its values from a range of cultures, religious and secular traditions, will be able to derive a set of core values based on universally agreed human rights principles.

The realisation of global education will require attention being given to democratic processes, institutional ethos and

community as well as to the curriculum. The next section explores each of these in turn, ending with the relationship between global education and lifelong learning.

Mainstreaming global education

A number of commentators have observed the increasing importance which citizenship education is being given in a range of countries world-wide. In a section entitled 'Rethinking Civic Education', the co-ordinators of the IEA study on 'Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries' observe: „New global realities call for a major reconsideration by educators and policy makers of how young people are being prepared to participate in democratic societies in the early 21st century" (Torney-Purta et al. 2001).

Similarly, UNESCO has recommended that: „civics education, whose value was increasingly apparent in many countries, be strengthened in school curricula, especially in multi-ethnic societies, in order to promote harmony and social bonding" (UNESCO 2000, p. 3 viii).

While curriculum planners and educators need to identify opportunities for global education across all subjects, citizenship education provides a vehicle through which global education can be mainstreamed. In other words, while it is important that global education permeates the whole curriculum, strategically it also needs a focus within a specific area of the curriculum so that it has a clear status and resources can be appropriately targeted.

Global education, or education for cosmopolitan citizenship, must of necessity address peace, human rights, democracy and development. It must be orientated towards the future, preparing young citizens to play an active role in shaping the world, at all levels, from the local to the global. The forces of globalisation make this a pressing task. This is about equipping young people with the knowledge, skills and attitudes to enable them to make a difference.

Young people want to make a difference. They want a more peaceful world, where racism, religious intolerance and inequality are challenged. Our research in Leicester, with young people aged 10-18 years, which set out to explore their understandings of community, identity and citizenship, revealed their sensitivity to injustice, poverty and suffering in other parts of the world. Many of them had been involved in campaigns or political action to address issues in their local communities (such as the closure of a school), but faced with injustice or suffering in more distant places, the most common response was to donate money to charity. Fund-raising was supported and promoted by schools (Osler/Starkey 2001a; b). Students were not equipped to explore the political dimensions of the issues which concerned them.

Developing the skills of political literacy is an essential aspect of global education. We have argued that education for a sustainable future requires an understanding not only of environmental, social and economic aspects of sustainability but also of political aspects. Political literacy requires knowledge and understanding of how political systems work, as well as skills to participate and effect change: for example, skills of language, advocacy and mobilisation. In our increa-

singly interdependent world it is vital that cosmopolitan citizens are equipped to tackle challenges at all levels, including the global.

References

- Amnesty International:** September 11 Crisis Response Guide: human rights education program for junior and high schools. New York: Amnesty International USA 2001.
- Barber, M.:** *The Learning Game: arguments for an education revolution.* London: Victor Gollancz 1996.
- Beck, U.:** *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press in association with Blackwell 2000.
- Beck, U.:** *The fight for a cosmopolitan future.* *New Statesman*: 5 (2001) November, p. 33 – 34.
- DfES – Department for Education and Skills:** *Schools Achieving Success.* White Paper. London: DfES 2001 (www.dfes.gov.uk/achievementsuccess, 26.1.2004).
- Eggleston, J./Dunn, D. K./Anjali, M.:** *Education for Some: the educational and vocational experiences of 15-18-year-old members of ethnic minority groups.* Stoke: Trentham 1986.
- Giddens, A.:** *Globalisation: good or bad?* 2000 (www.lse.ac.uk/collections/globalDimensions/globalisation/globalizationGoodOrBad/transcript.htm#Giddens, 26.1.2004).
- Gillborn, D./Youdell, D.:** *Rationing Education: policy, practice, reform and equity.* Buckingham: Open University Press 2000.
- Gilroy, P.:** *Between Two Camps: nations, cultures and the allure of race.* London: Allen Lane, Penguin Press 2000.
- Gray, J.:** *The era of globalisation is over.* *New Statesman*, 24 September 2001, p. 25 – 27.
- Held, D.:** *Democracy and the new international order.* In: Archibugi D. / Held D. (Eds.): *Cosmopolitan Democracy.* Cambridge: Polity Press 1995.
- Held, D.:** *Models of Democracy.* Cambridge: Polity Press 1996 (2nd edition).
- Held, D.:** *Violence and justice in a global age.* 2001 (www.opendemocracy.net/debates/article-2-49-144.jsp, 26.1.2004)
- Osler, A.:** *The Education and Careers of Black Teachers: changing identities, changing lives.* Buckingham: Open University Press 1997.
- Osler, A./Starkey, H.:** *Teacher Education and Human Rights.* London: David Fulton 1996.
- Osler, A./Starkey, H.:** *Young People in Leicester (UK): community, identity and citizenship.* *Interdialogos*, 2(2001a), p. 48 – 49.
- Osler, A./Starkey, H.:** *Legal perspectives on values, culture and education: human rights, responsibilities and values in education,* in: J. Cairns, D. Lawton & R. Gardner (Eds.) *Values, Culture and Education: World Yearbook of Education.* London: Kogan Page 2001b.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W.:** *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: civic knowledge and engagement at age fourteen.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2001.
- UNESCO:** *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy.* Paris: UNESCO 1995.
- UNESCO:** *Fifth Session of the Advisory Committee on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance: final report.* ED-2000/CONF. 501, 25 March. Paris: UNESCO 2000.

Prof. Audrey Osler is Director of the Centre for Citizenship Studies in Education (CCSE) at the University of Leicester. She leads an extensive programme of research on issues relating to human rights, race equality and inclusion. She has a long-term interest in Development Education, both as an activist and academic. Her most recent book is 'Girls and Exclusion: rethinking the agenda' (Routledge Falmer 2003) with Kerry Vincent.



Anke Poenicke

Gibt es Stämme in Afrika?

Hinweise zur Darstellung eines Kontinents

Zusammenfassung: Die vielen Analysen der deutschen Afrika-Darstellung haben kaum etwas bewirkt. In der im Folgenden vorgestellten Broschüre für Schulbuchverlage und andere Interessierte wird dafür plädiert, die koloniale Terminologie dem Forschungsstand anzupassen.

Wegen der sehr unterschiedlichen Darstellungsweisen, soll es hier um Afrika ohne die Mittelmeeranrainerstaaten gehen. Aktuelle Befragungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ergeben dazu folgende vorherrschende Bilder: Afrika ist fremd, „ihnen“ fehlt, was „wir“ haben, alle sind arm und schwarz, es gibt Kriege, weil es „Stämme“ gibt, das Leben der Frauen dort ist hart, Afrikaner sind natürlich und haben Zeit für ihre Kinder (vgl. Poenicke 2001, S. 7-12)

Negativismen herrschen vor, ergänzt durch das Bild des „Edlen Wilden“. Schulbücher sind einer der Faktoren, die Befragte geprägt haben. Aus dem Rahmen fallen sie innerhalb Deutschlands und Europas nicht; wahrscheinlich können wir heute von einer globalisierten Darstellungsweise Afrikas sprechen – und von globalisierten Afrikabildern in den Köpfen.

Die Broschüre „Afrika realistisch darstellen“ (Poenicke 2003), die ich hier vorstelle, war die Folgemaßnahme einer ersten Broschüre (Poenicke 2001). Sie entstand vor allem auf Wunsch von Schulbuchautoren und ist das Ergebnis der Arbeit einer europäisch-afrikanischen Fachgruppe.¹ Ziele und Prämissen haben sich dabei nicht geändert: „Der Zweck [...] besteht, mit Augenmerk auf Deutschland, darin, zur Verständigung zwischen Europa und Afrika beizutragen. [...] Voraussetzungen für Verständigung sind vor allem grundsätzlicher Respekt und Achtung vor Denken, Fühlen und Handeln des anderen (ein nur durch die Priorität der Menschenrechte einzugrenzender Grundsatz), die Reflexion eigener Positionen, Kenntnisse zum Verstehen der Positionen des anderen, Fähigkeit und Bereitschaft zum Verständnis (Empathie) des anderen“ (Poenicke 2001, S. 5f).

Wesentliche Ergebnisse der ersten Broschüre über die Darstellung Afrikas in deutschen Medien und Schulbüchern lagen darin, dass

- Afrika oft nur dann ein Thema ist, wenn es – direkt – mit Europa zu tun hat,
- die Themen sich weitgehend auf Negativismen und „Mängel“ beschränken,
- dabei aber die Rolle Deutschlands bzw. Europas wenig selbstkritisch reflektiert wird,
- „Fremdes“ überbetont wird,
- kaum afrikanische Perspektiven vorkommen und
- koloniale Termini und Konzepte fortleben.

Das Endprodukt, die Bilder in den Köpfen der befragten Schüler/innen, ähneln diesem Input unübersehbar. Folgende Stichwörter skizzierten die allgemeinen Empfehlungen für zukünftige Darstellungen:

- kritische europäische Selbstreflexion,
- (möglichst) gleiche Regeln für die Darstellungen Afrikas und Europas,
- verschiedene Facetten Afrikas,
- afrikanische Beispiele bei allen Themenbereichen,
- mehr afrikanische Perspektiven,
- mehr zu Hintergründen (dafür lieber weniger Themen),
- wissenschaftlich zutreffende und wertneutrale Termini.

„Afrika realistisch darstellen“ konkretisiert die damaligen Empfehlungen. Es widmet sich der Terminologie (z.B. *Pygmäen, Naturvölker, Weltreligionen, Entwicklungsländer*), der Darstellung geschichtlicher Themen (z.B. afrikanische Systeme, Demozide und Kriege, Sklaverei, Völkermord an den Herero, Folgen der Kolonisation), der Darstellung politischer Themen (Tribalismus, Konfliktursachen, Hunger) und pädagogisch-didaktischen Aspekten. Thematisiert wurden jeweils die besonders typischen Darstellungstendenzen bisheriger Schulbücher; sie wurden konkret hinterfragt, um dann begründete alternative Herangehensweisen zu entwickeln.

Bezeichnungen für menschliche Gesellschaften

In den Zeiten der Kolonisation dienten zahlreiche Begriffe dazu, Afrika, im Vergleich zu Europa, andersartig und unterlegen erscheinen lassen und auf diese Weise Europas Zugriff zu rechtfertigen. Dazu wurden nicht nur neue Wörter erfunden (z.B. „Hottentotten“, „Buschmänner“), sondern alte Termini, die man für das aktuelle Europa schon lange nicht mehr benutzte, wurden für Afrika neu aufgelegt.

Stamm

Das bis heute prominenteste Beispiel ist der Begriff „Stamm“. Im westlichen Kontext nur für Gesellschaften vor und zu Beginn unserer Zeitrechnung benutzt, gibt seine systematische Benutzung für afrikanische Kontexte nun eine Analogie zwischen frühen europäischen (z.B. Germanen) und zeitgenössischen afrikanischen Gesellschaften vor. Viele Afrikaner/innen haben den Begriff, der in ihren Sprachen nicht existiert, übernommen, ebenfalls ein Erfolg der Kolonialideologen.

Die Fachgruppe lehnte den Begriff „Stamm“ einhellig ab, eben

zum einen weil er negativ konnotiert ist, Primitivität suggeriert und traditionell der Abgrenzung von Gesellschaftsformen in Afrika von solchen in Europa dient. Zum anderen folgt er dem Konzept des Evolutionismus, nach dem der Stamm als „natürlich“ gewachsene Einheit weit unten auf einer vermeintlich vorgezeichneten menschlichen Entwicklungsskala steht, an deren Ende sich gesetzmäßig der Staat befindet. Dabei wird übersehen, dass sich auch nicht-staatlich organisierte Gesellschaften auf komplexe politische, also nicht einfach natürlich-verwandtschaftliche Strukturen gründen.

„Stamm“ bezeichnet eine festgefügte Gruppe von Menschen, die eine gemeinsame Kultur, Sprache und Religion sowie ein gemeinsames Weltbild haben, unter subsistenznahen Bedingungen auf niedrigem technologischen Niveau leben und politisch autonom sind. Zur Bezeichnung der afrikanischen Wirklichkeit ist der Begriff falsch. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert standen dort die meisten Gesellschaften durch Austausch von Waren, Ideen und Menschen in ständigen Beziehungen zu ihrer Umwelt und bildeten damit sowieso keine „Stämme“ mehr. Die Projektion europäischer Nationalvorstellungen auf nicht-europäische Strukturen impliziert, dass letztere klar voneinander abzugrenzen seien. Afrikanische Gesellschaften waren und sind aber weder in dem Maße homogen noch voneinander abgrenzbar, wie es der Begriff suggeriert. Eigenbezeichnungen afrikanischer Gesellschaften nehmen und nahmen übrigens oft Bezug auf den Siedlungsraum (z.B. „die Leute von den Bergen“) oder einen Herrscher (z.B. Zulu als die Leute, die in dem von Shaka Zulu gegründeten Reich lebten); sie definieren also keine statische Gruppe.

Zudem ist es unsinnig, völlig unterschiedliche Gesellschaften, wie etwa die Ogoni mit heute ca. 800.000 Menschen und die Hausa mit mehr als 80 Millionen Menschen, gleichermaßen unter dem Begriff zu subsumieren.

Wertneutrale und inhaltlich zutreffende Alternativen zu „Stamm“ sind je nach Kontext z.B. „Gesellschaft“, „Bevölkerung“ bzw. „Bevölkerungsgruppe“ oder auch „Kultur“. In den meisten Kontexten ist allerdings zu fragen, ob ein derartiger Überbegriff überhaupt nötig erscheint. Diese Frage ist leicht zu beantworten, wenn die europäische Analogie getestet wird (z.B. Stoiber ist Bayer, Obasanjo ist Yoruba; fehlt da etwas?). Eine terminologische Ungleichbehandlung macht selten Sinn – am wenigsten, wenn sie falsch ist und nichts erklärt.

Ethnie

Viele dieser Aspekte gelten auch für den inzwischen gängigen Ausdruck „*Ethnien*“ (griech. *ethnos* = Volk), die im heutigen allgemeinen Verständnis als primordiale und unveränderliche Einheiten angesehen werden. Wo historisch vielleicht von „*Ethnien*“ gesprochen werden kann, sind diese starrereren Formen oft erst durch die Eingriffe der Kolonialregierungen in die vorkolonialen Organisationen entstanden. Allgemein waren afrikanische Gesellschaften viel dynamischer und flexibler als von den Europäern angenommen, und die Zugehörigkeit eines Individuums definierte sich nach mehreren Kriterien (Verwandtschaft, Territorium, Zugehörigkeit zu einer Kultgemeinschaft, Verpflichtung einem Herrscher gegenüber, Patron-Klient-Beziehungen usw.), die je nach Situation zum Tragen kamen.

Heute gibt es in Afrika Gesellschaften, die Teil der Bevölkerung eines Staates sind und eigene Traditionen pflegen, auch

das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über einen Gründerahn. Ethnische Gruppen im politischen Sinn können entstehen, wenn dieses Bewusstsein politisch manipuliert und zur zentralen und exklusiven Charakteristik der eigenen Gruppe aufgebaut wird (Prozess der Politisierung der Ethnizität). Z. B. bezeichneten die Bezeichnungen „Hutu“ oder „Tutsi“ veränderbare soziale Kategorien; seit der Kolonialzeit wurden sie dann aber aus politischem Kalkül als Bezeichnungen für unterschiedliche „*Ethnien*“ oder gar „*Rassen*“ instrumentalisiert – beides gleichermaßen Konstrukte.

Auch in Europa gibt es keine *Ethnien*, aber Gruppen, die kulturelle und historische Gemeinsamkeiten als ihr kulturelles Erbe und als ihre Identität gegenüber anderen Gesellschaften pflegen, z. B. „Bretonen“, „Bayern“, „Iren“. Wenn dieses Erbe zur Abgrenzung von anderen Gruppen und zur politischen Mobilisierung gegen diese „*Anderen*“ aufgebaut und geradezu verabsolutiert wird, entstehen – überall auf der Welt – politisierte ethnische Gruppen. Auch was Menschen selber denken, ist dabei keineswegs immer eindeutig: Die Grenzen sind oft nicht klar (z.B. wer ist Swahili, wer nicht in Kenia?), die Selbst-Definitionen verändern sich mit der Zeit (z.B. stammen einige Zulu von heute aus Gruppen, die sich vor drei Generationen nicht als Zulu bezeichneten) und die Selbst-Definitionen können sich mit dem Kontext verändern: Eine Person mit Ndebele- und Shona-Vorfahren kann sich in einem Kontext als Shona bezeichnen, in einem anderen als Ndebele und in einem dritten als beides.

Wenn Autoren/Autorinnen von Schulbüchern den Begriff „*Ethnie*“ trotzdem benutzen, sollten sie festhalten, dass es sich um keine objektive Kategorie handelt. Gibt es tatsächlich ein Zugehörigkeitsgefühl, so erklärt es sich durch politische u.ä. Faktoren (bes. äußerer Druck). Aber noch wichtiger ist: Was häufig als „*ethnische Konflikte*“ dargestellt wird, sind Konflikte wie anderswo auch. Wenn darin der Begriff „*Ethnie*“ Platz finden soll, dann nur als „*ethnisierter Konflikt*“, womit die Willkür und die Instrumentalisierung der Kategorie deutlich werden.

Völker

Nun gibt es Schulbücher, die die Begriffe „*Stamm*“ und „*Ethnie*“ vermeiden und von afrikanischen „*Völkern*“ sprechen. Das hat den Vorteil, dass ein mitunter für Europa gebräuchlicher und nicht negativ konnotierter Terminus benutzt wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist ein Volk eine Gruppe von Menschen, die sich als ideelle Einheit begreifen, also als eine durch gemeinsame Herkunft, Geschichte, Kultur und Sprache, z.T. auch Religion, verbundene Gemeinschaft. Es gab in Afrika vor der Kolonialzeit Völker (z.B. Zulu, Swazi, Bini), aber nicht alle Gruppen oder Gesellschaften galten als Völker und auch die meisten vorkolonialen Gesellschaften waren multikulturell. Hinzu kommt, dass in größeren afrikanischen Reichen einzelne Teile, auch unterworfenen Gesellschaften, ihre kulturelle Identität und ihre administrative Autonomie erhalten konnten und dem Herrscher im Zentrum des Reiches nur Anerkennung und Tribut zu zollen hatten. Die ideelle Einheit erstreckte sich also nur auf sehr wenige Bereiche. Noch zweifelhafter wird der Ausdruck „*Volk*“ für Gesellschaften ohne politische zentralisierte Autorität (z.B. Igbo, Yoruba). Sie hatten kulturelle Gemeinsamkeiten, waren aber in kleineren Einheiten organisiert, die nie alle Yoruba-Sprachler oder Igbo-Sprachler erfassten.

Es gibt im heutigen Afrika Gesellschaften, die man „*Völker*“

und „Nationen“ nennen könnte, die seit Beginn der Kolonialzeit zusammengewachsen sind und in mancher Hinsicht eine ideale Einheit bilden. Aber ihre internen Unterscheidungen in verschiedene kulturelle, sprachliche, religiöse u.a. Gruppierungen bleiben bestehen. Sie sind, noch stärker als in Europa, multikulturelle Gesellschaften. Wie Leonhard Harding fragte: Was trägt der Begriff „Volk“ zu ihrem besseren Verständnis bei? Die Ashanti, die Zulu, die Baganda, die Igbo, die Yoruba etc. können einfach bei ihrem Namen genannt werden und mit diesem sind dann die Menschen gemeint, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu der bestimmten politischen Einheit gehörten bzw. gehören oder sich als zusammengehörig betrachteten bzw. betrachten. Wieder handelt es sich zumindest um keine objektive Einheit.

Der Begriff Volk ist zwar nicht negativ konnotiert, aber in vielen Fällen unzutreffend bzw. überflüssig. Wo es um Gruppen innerhalb eines „Staatsvolks“ geht, können wir z. B. von „Bevölkerungsgruppe“ oder auch von einer „sprachlichen Minderheit“ sprechen.

Tribalismus, Rassismus und Konfliktursachen

Es gibt keine „Stämme“ („tribes“) in Afrika. Gibt es aber Tribalismus? Denn obwohl keine Rassen existieren, gibt es ohne Zweifel Rassismus. Die knappe Antwort von Dominic Johnson, Mitglied der Fachgruppe, lautete: „Ja, es gibt Tribalismus – obwohl ich nicht verstehe, warum man das nicht einfach Rassismus nennt.“ Da Rassismus und das, was als Tribalismus bezeichnet wird, ihre jeweils eigene Entstehungsgeschichte haben, lohnt es sich, genauer hinzusehen. „Natürlich“ ist keines der beiden Prinzipien, auch wenn deutsche Schulbücher (und zwar zu Rassismus besonders die Biologiebücher) dies meist suggerieren.

In der Afrika-Forschung wird der Begriff Tribalismus manchmal im Sinne von politisch instrumentalisierter Ethnizität (= Denken in ethnischen Kategorien) benutzt.² Wie bereits angedeutet, bildeten sich während der kolonialen und der postkolonialen Zeit z.T. „ethnische Identitäten“ heraus, die als wirtschaftliche, soziale und politische Ressource eingesetzt wurden. Eine wichtige Rolle spielten bei dieser Entwicklung z.B. die verwaltungstechnische Gliederung in als „Stämme“ bezeichnete Einheiten, die von den Missionaren initiierte Reduzierung des Dialektkontinuums auf wenige Schriftsprachen, die jeweils einer Gruppe zugeordnet und weitverbreitet wurden, oder später in der Arbeitsmigration die sog. ethnische Zugehörigkeit als Kriterium für die Zusammensetzung von Solidargemeinschaften etwa zur Verschaffung von Arbeit und Unterkunft.

Im Kontext des kolonialen und später auch postkolonialen Staates konnte Ethnizität damit als politisches Mittel im Wettstreit um die knappen und ungleich verteilten Ressourcen in Wirtschaft, Bildung, Infrastruktur, Status u.a. eingesetzt werden. Bei der von den Kolonialregierungen zu verantwortenden Schwäche der postkolonialen Staaten diente dann in manchen Ländern „ethnische“ Zugehörigkeit als eines der wichtigen Bestimmungselemente von Politik. Bis heute erhalten Politiker entsprechend ihrer „ethnischen“ Herkunft Posten und mobilisieren Anhänger und Stimmen entlang solcher Loyalitäten. Und das bezeichnet man als „Vetternwirtschaft“ oder eben als politischen „Tribalismus“.

Aber: Gegenüber der Starrheit und Exklusivität der ethnischen Ideologien sind die kolonial gewachsenen Ethnizitäten weder unveränderbar noch monolithisch. Wie jede andere Identität bieten sie einen sozialen und politischen Aushandlungsraum, in dem über Legitimität, Normen, soziale Klassen, *gender* usw. debattiert wird, und in dem Beziehungen und Zugehörigkeiten innerhalb eines Kontextes, z.B. des staatlichen, immer wieder neu definiert werden. Andere Formen der Vergesellschaftung und Netzwerkbildung bleiben daneben vorhanden.

Statt politisierte Identitäten (regionale, religiöse, kulturelle, sprachliche usw.) zu negieren oder sie, wie manches Schulbuch, als Rückfall in die Barbarei bzw. als nie überwundene Barbarei zu bewerten, wäre es ein wichtiger Beitrag zur politischen Bildung in Deutschland, sie anhand einiger Beispiele aus der ganzen Welt als moderne Erscheinungen zu thematisieren und in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen und historischen Ursachen zu beleuchten. Dann würde deutlich, dass es nur sich stetig wandelnde, mehrere Dimensionen und mehrere Ebenen einschließende Felder des politischen Handelns und der Beteiligung am kollektiven Leben gibt, in denen sich manchmal konfliktträchtige Abgrenzungen und vereinnahmende Solidaritäten entwickeln – aber eben keineswegs entwickeln müssen.

Was sind dann die tatsächlichen Ursachen innerstaatlicher Konflikte im heutigen Afrika? Es ist ein ideologisch begründeter Automatismus im Westen, von „Stammesgegensätzen“ zu sprechen, auch wenn ökonomische und politische Ursachen von Konflikten offensichtlich sind.

In den Konflikten der neuen Staaten ging und geht es um die Aufteilung der Ressourcen. Zugehörigkeiten wurden von Politikern zur Mobilisierung genutzt. Für alle Konflikte Afrikas gibt es mehrere Faktoren, darunter innere Instabilität der betroffenen Länder, Machtstreben einzelner Personen und Interessen auswärtiger Mächte oder Interessenträger. Aber nur wenn all diese Faktoren zusammenwirken, kann ein Konflikt sich tatsächlich verselbstständigen und zu einem Bürgerkrieg werden, der sich hartnäckig allen Lösungsversuchen zu entziehen scheint. Auswärtige Eingreifer können ein Land destabilisieren, wenn sie sich bestehende Spannungen zu Nutze machen. Das gilt ebenso für Diktatoren, die zu Zwecken des Machterhalts Bürgerkrieg im eigenen Land schüren.

Die innerafrikanischen Faktoren erklären sich nicht aus sich selbst, sondern stehen in Verbindung mit verschiedenen vorherigen und gleichzeitigen Entwicklungen und deren Auswirkungen, besonders

- mit der Kolonisation (z.B. im Zusammenhang mit dem „Ersten Weltkrieg Afrikas“ in Kongo-Kinshasa: eine Kolonialherrschaft mit 10 Millionen Opfern und die damit verbundene Etablierung einer Kultur von Gewalt und Straflosigkeit, die Heranbildung einer Elite nicht nach demokratischen, sondern nach kolonialen Vorgaben etc.),

- mit den neokolonialen Begehrlichkeiten ehemaliger Kolonial- und anderer Mächte und mit dem sogenannten „Kalten Krieg“ (mit Folgen wie der Ermordung Patrice Lumumbas und anderer Hoffnungsträger),

- mit diversen vom Westen mitverantworteten Faktoren, die zur Destabilisierung beitragen (Stichworte: Schuldendienst, Agrarsubventionen, Unterstützung von Diktatoren, Rohstoffhandel mit Warlords, Waffenexporte u.v.m.).

Auch dort, wo Konflikte sich immer mehr verselbstständigt

haben, sind diese Hintergründe wichtig zum tieferen Verständnis von so skandalösen Zuständen wie dem, dass gigantische Rohstoffvorkommen, die für alle ein Segen sein müssten, in vielen afrikanischen Ländern für die Bevölkerung zu einem zerstörerischen, mitunter tödlichen Fluch geworden sind.

In Schulbuchdarstellungen geschieht es häufig, dass das Erbe der Kolonisation und wirtschaftliche Auswirkungen der Globalisierung zwar mehr oder weniger ausführlich dargestellt werden, aber separat von den an anderer Stelle behandelten heutigen Konflikten, als deren Ursachen dann fast nur innere Faktoren aufgeführt werden, ohne die Verbindung auch zu den äußeren Faktoren herzustellen und vor allem das Ineinandergreifen der verschiedenen Faktoren nach einigen sehr typischen Mustern bzw. anhand konkreter Beispiele aufzuzeigen. So entsteht der Eindruck, dass die Folgen der äußeren Faktoren nicht wirklich ein wichtiger Teil der Probleme sind. Schuld ist dann z.B. nur der korrupte Diktator; dass dieser etwa ohne die Unterstützung eines oder mehrerer westlicher (oder inzwischen auch anderer afrikanischer) Länder schon lange nicht mehr an der Macht wäre, das müsste aber genau an dieser Stelle klar gesagt werden. Und dass diejenigen, die jetzt unter der Last des Schuldendienstes zu leiden haben und nach zum Teil gewaltsamen Wegen aus der Krise suchen, meist nie etwas von dem Geld gesehen haben, das an ein nie legitimes Regime geliehen worden ist, muss auch an der Stelle stehen, an der es um die Ursachen für die resultierenden „inneren Unruhen“ geht. Wenn Kindersoldaten das Thema sind, gehören dazu nicht nur skrupellose Milizen, die sie missbrauchen, sondern auch nicht minder skrupellose westliche u.a. Länder, die sich ihrer Kleinkaliberwaffen (auf direktem Weg bzw. über Drittländer) in Kriegs- und Krisengebiete entledigen und die Rekrutierung von Kindern damit überhaupt erst ermöglichen.

Diese Zusammenhänge so verzahnt darzustellen, wie sie sind, und die Verantwortung aller Seiten gemeinsam zu betrachten, das leisten bisher nur selten Schulbücher. Dafür springen häufiger für den Unterricht aufbereitete Broschüren außerschulischer Institutionen ein. Dies bedeutet, dass wesentliche Zusammenhänge der heutigen Welt nur dann unterrichtet werden, wenn engagierte Lehrkräfte sich mit zusätzlichen Materialien versorgen. Dabei kann es passieren, dass sie sich ausgerechnet mit den Materialien versorgen, die aus Eigeninteresse der Herausgeber eine besonders paternalistische Perspektive gegenüber Afrika vertreten.

Universalgeschichte

Von unseren pädagogisch-didaktischen Überlegungen möchte ich im Folgenden ein Konzept herausgreifen, das mittel- bis langfristig vor allem den Geschichtsunterricht, aber auch den Unterricht aller anderen relevanten Fächer so verändern könnte, dass Afrika (und Europa und alle anderen) quantitativ wie qualitativ sehr viel angemessener als heute behandelt werden – ohne die bereits unerträgliche Stofffülle zu vergrößern.

In der Geschichtsdidaktik vieler Länder werden inzwischen neue Entwürfe für eine „Universalgeschichte“³ im Sinne einer allgemeinen Geschichte der Menschheit (im Gegensatz zu National-, Regional- und Spartengeschichte) entwickelt, die die zentristische Perspektive aufbrechen soll. Ansätze existieren

bereits in der Praxis, Pendant dazu auch in anderen Fächern. Dabei wird, ähnlich wie beim sehr viel weiter gehenden Globalen Lernen, das übliche Vorgehen nach Epochen (chronologisch) und Gebieten (von „Nah“ zu „Fern“ im herkömmlichen Sinne) z.T. oder ganz ersetzt durch Vorgehensweisen, die ein tieferes Verständnis sozialer, politischer u.a. Phänomene zulassen.

Ausgangspunkt für eine moderne Universalgeschichte ist, dass alle Gesellschaften dieser Welt eine eigene Vergangenheit, Gegenwart und eigene kulturelle Traditionen haben, die von ihnen selbst gestaltet wurden und werden. Der Maßstab einer Universalgeschichte ist also nicht die europäisch-westliche Entwicklung. Nicht-westliche Gesellschaften befinden sich nicht in früheren Stadien einer vorgezeichneten Entwicklungsabfolge, sondern westliche und nicht-westliche in gleichzeitigen Stadien der Universalgeschichte. Im Laufe der Geschichte ist es immer wieder zu wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungsprozessen in allen Regionen der Welt gekommen. Die ab ca. 1500 einsetzende Ausdehnung des westlich dominierten Weltsystems ist einer von ihnen, der allerdings zum ersten Mal zur Verflechtung der gesamten Welt geführt hat. Die vielen lokalen Gesellschaften sowie die regionalen und überregionalen Systeme, in die sie integriert waren, sind z.T. gewaltsam in das westliche eingeführt worden. D.h., die Geschichte dieser Gesellschaften ist ebenso Teil des Weltsystems wie z.B. die Geschichte Englands, gründet aber zugleich weiterhin auf den eigenen vorhergegangenen Entwicklungen. Nicht-westliche Geschichten sind also auch keine Anhängsel einer „Hauptgeschichte“ der „Metropole“.

Westliche Einwirkungen werden von den jeweiligen lokalen Gesellschaften nicht passiv erlitten. Die lokalen Akteure gehen aktiv damit um – auch mit der Asymmetrie der Machtverteilung. Die heutigen Städte in Afrika sind keine Repliken der westlichen, sondern nigerianische, kenianische usw., senegalesischer Hip-hop ist senegalesisch, kamerunischer Fußball kamerunisch, südafrikanisches Theater südafrikanisch. Eine Universalgeschichte geht davon aus, dass die Begegnung die Seiten miteinander verwoben und damit auch verändert hat.

Eine Universalgeschichte würde von universellen, zur Betrachtung aller Gesellschaften gleichermaßen relevanten Fragestellungen ausgehen, z.B.: Wovon leben Gesellschaften? Wie organisieren Gesellschaften ihr Zusammenleben auf politischer Ebene? Wie organisieren sie ihr Zusammenleben auf gesellschaftlicher Ebene? Wie ihr Selbstverständnis? Ausgehend von solchen Fragestellungen ist die gesamte Geschichte der Menschheit aufzurollen. Damit wird die Nationalgeschichte nicht abgeschafft; sie ist in diese Fragestellungen einzubauen und besondere Aspekte der jeweiligen Region sind dann zu vertiefen. Das muss im Geschichtsunterricht geschehen, hat aber seine unmittelbaren Konsequenzen auf Erdkunde, Politik, Kunst, die Sprachen, Religion und Ethik.

Grundregeln für realistischere Afrika-Darstellungen

Grundsätzlich sollten Termini, die in Schulbüchern benutzt werden, wissenschaftlich zutreffen, nicht negativ konnotiert und zugleich praktikabel sein. Im Fall der Terminologie, die traditio-

nell speziell für Afrika benutzt wird, sind die ersten beiden Kriterien bisher sehr häufig nicht erfüllt.

Vorrang sollten möglichst Eigenbezeichnungen haben. In vielen Fällen können Begriffe ersatzlos gestrichen werden, besonders wenn sie für Europa auch nicht üblich sind, was durch den Vergleich deutlich wird (z.B. X ist Bayer, Y ist Yoruba statt „vom Volk der Yoruba“). Wo Oberbegriffe nötig sind, stehen meist bereits gute Alternativen zur Verfügung (z.B. „Gesellschaften Afrikas“). Manchmal müssen sie erst gefunden werden; partiell gibt es noch Forschungsbedarf (z.B. bei Eigenbezeichnungen), teilweise könnten Suche und Diskussion alternativer Begriffe eine Aufgabe für Unterricht darstellen (z.B. für die homogenisierenden Begriffe „Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“ solche zu finden, die präzise das jeweilige Kriterium benennen, um das es geht). Begriffe, die in Europa wie Afrika auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich gehandhabt werden (z.B. „Volk“), können ebenfalls ein lohnendes Unterrichtsthema sein. Die Schulbücher sollten zudem nicht einfach die (Kolonial-)Begriffe austauschen, sondern die Problematik samt der Geschichte der spezifischen Afrika-Terminologie thematisieren. Wenn für einen problematischen Begriff noch keine Alternative zur Verfügung steht, können Anführungszeichen dieses Problem symbolisieren (z.B. bei „Entdeckung Amerikas“ häufig so gehandhabt). Wenn eine vermeintliche Spezifizierung (z.B. „Weltreligion“ für „Religion“) Gegensätze aufbaut, die einer Analyse kaum standhalten, sollte es bei dem allgemeineren Begriff bleiben.

Was die Wahl und die Darstellung der Themen betrifft, so sollten Schulbücher nicht nur die bisher übliche Terminologie thematisieren, sondern auch die traditionellen Darstellungsstrukturen aufgreifen (mit besonderer Berücksichtigung der Medien, aber auch der Schulbücher selber). Das Konzept von „Stammeskriegen“ als „Kriegen, weil es Stämme gibt“ ist ein Beispiel, an dem gelernt werden kann, einfachen traditionellen Erklärungsmustern zu misstrauen und sie zu hinterfragen. Dass die Kinder und Jugendlichen durch schulischen wie außerschulischen Umgang mit Afrika bereits geprägt sind, lässt es außerdem sinnvoll erscheinen, gezielt sonst vernachlässigte Themen und Perspektiven zu fördern: z.B. aktives Afrika, Geschichte vor der Kolonisation, „afrikanische Systeme“, die vielen Erfolgsgeschichten!⁴

Was die Zuordnung historischer Themen innerhalb der üblichen Chronologie speziell in Geschichtsbüchern betrifft, so ist es zur Zeit eine problematische Notlösung, vorkoloniale Geschichte im Rahmen der Kolonisation zu behandeln, um sie überhaupt behandeln zu können. Vielleicht gibt es auch im Rahmen bisheriger Lehrpläne – die nicht nur an dieser Stelle dringender Änderung bedürfen – Möglichkeiten, afrikanische Beispiele und Entwicklungen aus der jeweils selben Epoche wie für Europa einzubeziehen (d.h. nicht mehr Kolonisation mit einem Exkurs ins Afrika des 12. Jahrhunderts im selben Kapitel, sondern zu Europa im 12. Jahrhundert auch ein Beispiel aus dem Afrika der Zeit).

Zur Interpretation von Ereignissen ist Multiperspektivität ein wichtiges Prinzip, bei dem afrikanische Perspektiven zumindest dann eine zentrale Rolle spielen sollten, wenn es um Afrika geht. Das betrifft gerade auch die besonders belasteten afrikanisch-europäischen Themen (Sklaverei, Kolonisation u.a.), bei denen es gleichzeitig gilt, klare Worte für Unrecht und Verbrechen zu finden. Dieses Anerkennen (ohne Schüler/innen persönliche

Schuld zu suggerieren) ist, wie die Reflexion der traditionellen Diskurse, eine der Voraussetzungen für Verständigung.

Besonders zur Aufbereitung historischer Themen wäre es wichtig, jeweils die (moderne) Afrika-Fachliteratur ausfindig zu machen, die nur selten zum Hochschulstudium der Autoren/Autorinnen von Schulbüchern für Geschichte gehört hat. Zu zeitgeschichtlichen Themen bieten sich zudem in besonderem Maße die spezialisierten Informationsdienste im Internet an und Materialien aus dem Bereich Globales Lernen.

Bei der Revision der Terminologie wäre es relativ einfach, die begrenzten Möglichkeiten innerhalb der jetzigen Richtlinien und Lehrpläne besser als bisher zu nutzen, um Afrika angemessen darzustellen. Auf längere Sicht kann nur eine Umstrukturierung der Fächer dazu führen (Stichworte Universalgeschichte, Globales Lernen), dass Afrika seinen Platz in Deutschlands und Europas Schulen bekommt und auf diesem Wege auch das allgemeine Verstehen von Entwicklungen und Phänomenen menschlichen Zusammenlebens wächst.

Anmerkungen

1 Susan Arndt, Michel Foaleng, Leonhard Harding, Paola Ivanov, Dominic Johnson, Jacob E. Mabe, Mai Palmberg, Herbert Prokasky und Louis Henri Seukwa; anders als in der Broschüre, kennzeichne ich die Beiträge der einzelnen Fachleute nicht gesondert, da ich sie in diesem Artikel mische und stark komprimiere.

2 Die folgenden Ausführungen zu Tribalismus sind ausschließlich Paola Ivanov zu verdanken.

3 Schissler (2003) spricht auch vom themenorientierten und themenzentrierten „globalen Zugang“ (S. 161). Das Konzept einer „Weltgeschichte“ (S.159f) ist dazu der erste wichtige Schritt, denn es führt die Multiperspektivität ein.

4 Jansen und Naumann (2002) haben gezeigt, wie das Rassenkonzept aus deutschen Schulbüchern für Geschichte spurlos verschwunden ist. Statt zu reflektieren, wurde tabuisiert, also genau das Gegenteil von meiner Forderung vorgenommen. So richtig schief gegangen ist das, weil die Mehrzahl der deutschen Biologiebücher das – zudem durch die ganze Gesellschaft spukende – Rassenkonzept bis heute verbreitet, selbst wenn in den Lehrplänen längst nichts mehr davon steht.

Literatur

Jansen, R./Naumann, J.: Der lange Weg von nationalistischen und rassistischen Menschenbildern zum Konzept des kollektiven Lernens der Menschheit in der Einen Welt. In: Internationale Schulbuchforschung, 24(2002), S. 353 – 358.

Poenicke, A.: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin 2001 (Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nr. 29). (www.kas.de).

Poenicke, A.: Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis - Schwerpunkt Schulbücher. Sankt Augustin 2003 (Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nr. 55). (www.kas.de).

Schissler, H.: Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. In: Internationale Schulbuchforschung, 25(2003), S. 155-166.



Dr. Anke Poenicke, geb. 1962 ist Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Afrika und arbeitet als freie Autorin in Berlin.

Das neue Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der PH Zentralschweiz

Zusammenfassung: Für die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Teilschule Zug, sollen internationale Kontakte eine prägende Rolle spielen – in der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, in der Fortbildung, vor allem aber in der Forschung und Entwicklung. Das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen wurde vor einem Jahr gegründet.

„Grenzen sprengen“

Dieser Slogan steht in großen Lettern auf der Titelseite der Broschüre des „Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen“ (IZB). Es ist nicht selbstverständlich, dass ein Institut in der Schweiz, für die als Nicht-EU-Mitglied die Landesgrenzen noch eine große Bedeutung haben, sich zum Motto „Grenzen sprengen“ bekennt. Oder vielleicht gerade deshalb? Die Überwindung von Grenzen ist für das IZB aber kein politisches Credo, sondern ein pädagogisches.

Das IZB fußt auf der Erfahrung, dass der Blick nach außen in andere Bildungs- und Lebenskulturen erst einmal bereichernd ist, in einer von Migration, Konflikten, Welthandel, internationalem Wettbewerb und Tourismus geprägten globalisierten Welt aber geradezu eine pure Notwendigkeit wird. Wer nach außen blickt, lernt Distanz zur eigenen Wirklichkeit zu gewinnen, Eigenheiten zu erkennen, andere Werte zu entdecken, Fragen zu stellen und in Neues vorzustoßen.

Entsprechende Erfahrungen im Rahmen der schweizerischen Entwicklungszusammenarbeit haben schließlich zum Vorschlag des Gründers und Leiters geführt, eine Stelle für Internationales an der Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) aufzubauen. Die eher kleine Stadt Zug, Sitz einer Reihe von internationalen und international tätigen Firmen und Schulen, aber seit kurzem auch eine Teilschule der PHZ, bot sich dafür als idealer Standort an.

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

In den letzten knapp zehn Jahren hat die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine tief greifende Umwandlung erfahren. Zur Zeit laufen die zum Teil noch auf der Sekundarstufe II stattfindenden Ausbildungsgänge an den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren sowie die kurzen „nachmaturitären“ Ausbildungsgänge auf der Tertiärstufe aus. An ihrer Stelle haben Pädagogische Hochschulen die Aufgabe der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Volksschule (1. bis 9. Schuljahr) übernommen.

In der Schweiz sind die Pädagogischen Hochschulen Fachhochschulen. Zusammen mit den universitären Hochschu-

len bilden sie den Hochschulbereich und haben entsprechende Standards zu erfüllen.

Pädagogische Hochschulen widmen sich nicht alleine der – jetzt wissenschaftlich vertieften und praxisrelevanten – Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen; sie pflegen auch „angewandte“ bzw. „berufsfeldbezogene“ Forschung und Entwicklung. Von der Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Hochschullandschaft und damit vom Wissenstransfer auf der Tertiärstufe darf ein Innovationsschub für das Bildungswesen erwartet werden.

Die PHZ stützt sich auf die drei Teilschulen in Luzern, Schwyz und Zug, die ein je eigenes Profil entwickeln wollen. Luzern hat im Oktober 2003 seinen Ausbildungsbetrieb aufgenommen, Schwyz und Zug werden dies ein Jahr später tun, haben aber in der Zwischenzeit mehr Energie auf die Bereiche des „erweiterten Leistungsauftrages“ legen können, also auf Forschung und Entwicklung. In diesem Zusammenhang ist auch in Zug das erste Institut für Forschung und Entwicklung, das Institut für Internationale Zusammenarbeit (IZB) entstanden.

Die Kompetenzbereiche des IZB

Das IZB engagiert sich in den folgenden drei zentralen Bereichen:

- Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit: Förderung des Bildungswesens in Entwicklungsländern;
- Vergleichende Studien: Auseinandersetzung – wenn möglich in Zusammenarbeit mit ausländischen Forschungsinstitutionen – mit Bildungseinrichtungen und Bildungssystemen anderer Länder;
- Mobilität: Förderungen des Austauschs von Studierenden und Dozierenden mit ausländischen Partnerinstitutionen, vor allem im Rahmen der EU-Programme ERASMUS und COMENIUS (in denen die Schweiz mitarbeitet).

In der Entwicklungszusammenarbeit engagiert sich das IZB zur Zeit vor allem im Balkan (Serbien, Kosovo, Mazedonien). Das ist deshalb besonders sinnvoll, da viele der Zuwanderer in der Schweiz (wie in Deutschland) aus diesen Ländern kommen. Damit sind auch ihre Kinder, die unsere Schulen besuchen, kulturell mit Südosteuropa verbunden. Das IZB hat ein großes Interesse daran, dass seine vertieften Kenntnisse dieser Region in die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen einfließen.

Wir verstehen Entwicklungszusammenarbeit als Zusammenarbeit und Austausch. Partnerschaft bedingt die gegenseitige Wertschätzung: Für uns gilt es, den kulturellen Kontext zu lesen, mit Sensibilität und Know-how die entscheidenden Fragen herauszufiltern und Leute vor Ort zu unterstützen, damit sie die Lösungen zu ihren Problemen und Aufgaben selbst finden.

Dem gegenseitigen Verständnis dient, in einem für Studierende und Dozierende wohl stärker spürbaren Ausmaß, die Förderung der Mobilität im Rahmen der internationalen Austauschprogramme. Die Programme der EU richten sich über-

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

wiegend auf die westeuropäischen Länder aus. Das ist sinnvoll, weil sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf einem vergleichbaren Stand befindet. Es ist jedoch Absicht der PHZ und des IZB, Partnerschaften auch mit Ländern im Balkan oder etwa in Afrika aufzunehmen. Damit greifen die Aspekte Entwicklungszusammenarbeit und Mobilität ineinander. Kontakte werden breit und intensiv, Partnerschaften vielschichtig.

Im Jahre 2004 wird das IZB voraussichtlich – d.h. sofern genügend Finanzen zur Verfügung stehen – in seinem dritten Kompetenzbereich, in den Vergleichenden Studien, seine Arbeit aufnehmen. In der internationalen Zusammenarbeit ergeben sich vielfältige Fragestellungen, in denen sich das gemeinsame Erforschen von Bildungsaspekten anbietet. Wir stoßen im Ausland auf Konzepte, die uns aus dem eigenen Kontext nur bedingt vertraut sind. Hier lohnt sich genaueres Hinschauen. So beschäftigen uns in diesem Zusammenhang Fragen der Fortbildung oder der Gestaltung von Karrierestufen in der Lehrerlaufbahn.

halten dort die Gelegenheit, Einblick in den kenianischen Schulalltag zu nehmen sowie kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen genauer kennen zu lernen. Solche Angebote sollen künftig auf dem Hintergrund der Erfahrungsauswertung und der Nachfrage weiter ausgebaut werden.

Ganz im Dienste der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht natürlich das Engagement des IZB in Sachen Mobilität.

Schließlich wird sich das IZB an der PHZ-internen Fortbildung der Dozentinnen und Dozenten beteiligen und Publikationen veröffentlichen. Interessiert ist das IZB aber auch daran, Erfahrungen in die Bildungsverwaltung einbringen zu

Institut für internationale
Zusammenarbeit in
Bildungsfragen

IZB

Nutzen des IZB für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Nicht selten wird das IZB mit der Frage konfrontiert, was für einen Nutzen es für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern abwirft. Das IZB bemüht sich, die „Internationalität“ in die PHZ einzubringen. Doch was heißt das konkret?

Für die Ausbildung an der Sekundarstufe I haben wir ein Konzept für ein Spezialisierungsstudium „Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit“ eingereicht. Das Spezialisierungsstudium an der PHZ umfasst etwa 10% der Ausbildungszeit und erlaubt den Studierenden, sich im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit eine gewisse Spezialisierung anzueignen, die nach dem Grundstudium weiterverfolgt werden kann. Ein Spezialisierungsstudium in pädagogischer Entwicklungszusammenarbeit kann durchaus mit der Absicht erfolgen, sich später selbst in internationalen Projekten zu engagieren. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen in anderen Ländern und Kulturen macht aber auch durchweg Sinn im Hinblick auf die Anforderungen interkultureller Pädagogik oder bezüglich einer generellen Reflexionsfähigkeit unterrichtlicher und schulstruktureller Gegebenheiten. Das Spezialisierungsstudium „Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit“ sieht einen Einsatz von vier Wochen in einem Entwicklungsprojekt vor.

Ein Spezialisierungsstudium für die Stufenausbildungen Vorschule/Grundschulunterstufe (Kindergarten bis 2. Klasse) sowie Grundschule (1. bis 6. Klasse) ist zur Zeit in Vorbereitung. Es wird die schulstrukturelle Perspektive ins Zentrum rücken, ausländische Modelle in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang betrachten und in Vergleich zu schweizerischen Einrichtungen setzen. Ein Auslandsaufenthalt ist auch hier geplant.

Für bereits amtierende Lehrpersonen bereitet das IZB eine Fortbildung im Raum Nairobi vor. Lehrerinnen und Lehrer er-

können und Entwicklungen anzuregen.

Der Wissenstransfer im Rahmen der PHZ

So sehr sich das IZB in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einbringt, so sehr wird es auch vom Kompetenzzentrum Pädagogische Hochschule mit seinen Dozierenden, mit seinen Forschungs- und Entwicklungsinstituten profitieren können. Die Einbettung des IZB in eine Pädagogische Hochschule ist ideal.

Dazu verhilft ihm aber nicht zuletzt auch die Partnerschaft mit dem ebenfalls an der PHZ Zug ansässigen Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB). Auch die weiteren Institute der PHZ, die Institute für Lehren und Lernen, für Pädagogische Professionalität und Schulkultur sowie für Medien- und Schulforschung an den anderen beiden Teilschulen werden mit dem IZB regen Austausch pflegen.

Als Teil einer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution wird sich das IZB selbstverständlich über die Region Zentralschweiz hinaus mit der schweizerischen Hochschullandschaft vernetzen und sich am Wissenstransfer beteiligen.

Markus Diebold

Info: www.zug.phz.ch/izb



Dr. Markus Diebold, geboren 1945, ist Leiter des Instituts für Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) in Zug.

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft

Noch ist es nicht ganz selbstverständlich, was die Sozialpädagogen Hansuwe Otto und Thomas Coelen vom 9. bis 11. Oktober in Bielefeld organisierten. Sie versammelten internationale Expertise während einer internationalen Tagung zum aktuellen Thema der Ganztagsbildung. Was soll in der Schule sinnvollerweise geschehen, wenn die Schulzeit ausgeweitet wird und wie soll es geschehen. Geht es um mehr als die Wiederholung des immer Gleichen und welche Rolle kann die Sozialpädagogik übernehmen, damit Ganztagsbildung nicht auf traditionelle schulische Dimensionen zusammen schrumpft. So ungefähr kann man wohl das berechtigte und verdienstvolle Anliegen der Tagung zusammenfassen. Bildungsforscher/innen aus Finnland und Italien, Neuseeland und Japan, den Niederlanden, den USA und Kanada brachten ihre jeweiligen Erfahrungen zur Ganztagsbildung ein. Berichtet wurde außerdem über Israel und Frankreich. Der deutsche Beitrag in Form einer Reihe von Anfangsvorträgen steckte eine Weile in dem Problem fest, unseren Bildungsbegriff international kompatibel zu gestalten und thematisierte etwas wenig zentral Fragen des Lernens in der Migrationsgesellschaft, sprach diese Fragen aber immerhin an. So konnte dann Jürgen Oelkers aus der Schweiz am Ende ziemlich fundiert Linien einer Bildungsreform zeichnen, die sich schrittweise vom Gedanken der dreigliedrigen Schülertrennung löst, allzu nationale Traditionen der deutschen Pädagogik hinter sich lässt und aus der internationalen Reformpädagogik kreativ schöpft.

Als Ergebnis der Tagung geben Hansuwe Otto und Thomas Coelen demnächst ein zweibändiges Werk zur Ganztagsbildung heraus, bei dem vermutet werden kann, dass es zu einem Standardwerk wird (Nachfragen: thomas.coelen@uni-bielefeld.de).

Bernd Overwien

Global Education Week 2003

Globales Lernen für ein weltoffenes Europa

Vom 17. bis 22. November 2003 fand in Deutschland zum ersten Mal die europaweite Global Education Week statt. Ausrichter war das Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon. In Deutschland wurde die Global Education Week unter dem Motto "The world at school - Öffnung von Schule" erstmals vom World University Service (WUS) koordiniert. Ein Schwerpunkt war dabei der Einsatz didaktisch und methodisch qualifizierter studentischer Lernpartner/innen aus Afrika, Asien und Lateinamerika an Schulen in Hessen, Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Durch Kooperation mit verschiedenen anderen Nichtregierungsorganisationen fanden darüber hinaus bundesweit zahlreiche Aktionen statt: So hat u.a. UNICEF seine Aktion „Juniorbotschafter für Kinderrechte“ und die Kindernothilfe in Zusammenarbeit mit dem Naturschutzbund einen Schulaktionswettbewerb zum Thema „Naturschutz braucht Armutsbekämpfung“ gestartet. Die Universität Bremen, das Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volks-

hochschulverbandes und die Deutsche Welthungerhilfe haben mit Fortbildungen Multiplikator/innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit erreichen können, und die von Positive Nett-Works e.V. organisierte Online-Konferenz „Global Learning: Shaping the Future“ ermöglichte gar einen internationalen Dialog über Globales Lernen.

Höhepunkt der Global Education Week 2003 war am 21. und 22. November der bundesweite Bildungsmarkt zum Aktionsprogramm 2015 der Bundesregierung an der Universität Mainz. Dort stellten sich 32 ausgewählte Best-Practice-Projekte der schulischen und außerschulischen entwicklungspolitischen Bildung vor, die sich mit dem weltweiten Phänomen der extremen Armut und ihrer Bekämpfung beschäftigen. Die große Vielfalt kreativer Projektideen konnte den rund 400 Teilnehmer/innen, darunter u.a. Lehrkräfte, Lehrplanreferenten, Leiter der Landes-Lehrerbildungsseminare, zahlreiche methodische und didaktische Anregungen und Impulse für einen stärkeren Einbezug der weltweiten Armutproblematik in den bundesdeutschen Bildungsalltag geben.

Durch die erreichten Kooperationen und ersten Vernetzungsansätze ist es damit gelungen, die in vielen anderen europäischen Ländern bereits etablierte Global Education Week in Deutschland erfolgreich einzuführen.

Info: gloaleducationweek@wusgermany.de, www.global-educationweek.de (WUS/Red.)

Das Recht auf Bildung für alle

Vom 27. bis 29. November 2003 fand an der *Carl von Ossietzky* Universität Oldenburg die Konferenz „Das Recht auf Bildung für alle - Menschenrechtsbildung und die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires“ mit etwa 140 Teilnehmer/innen statt. Veranstalter waren das Deutsche Institut für Menschenrechte (Berlin) in Kooperation mit der Paulo Freire Kooperation (Oldenburg), dem UNESCO Institut für Pädagogik (Hamburg) und der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Oldenburg. Weiterhin wurde die Konferenz unterstützt von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Hans-Böckler-Stiftung, der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit sowie der Kommission Bildungsforschung mit der DGfE.

Menschenrechtsbildung (Human Rights Education – HRE) ist eine noch relativ neue pädagogische Teildisziplin und ihre Verknüpfung mit den Ansätzen Freires ist für die deutsche erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis nahezu unerschlossen. Während zu den Konzepten Freires bereits eine Rezeptionsgeschichte besteht, gilt dies für die HRE kaum. Diese mangelnde Verbindung und Kooperation zwischen beiden Ansätzen verwundert, da sich die pädagogische Arbeit Freires traditionell sehr eng mit Menschenrechtsarbeit verbinden lässt. Der Prozess der Bewusstwerdung im Sinne Freires kann nicht vom Kampf für die unveräußerlichen Menschenrechte – einschließlich der sozialen, kulturellen und ökonomischen Rechte – getrennt werden. Im englischsprachigen Raum bezieht sich die Menschenrechtsbildung als „Human Rights Empowerment“ längst auf die Ansätze und Methoden Freires.

In Verbindung mit HRE kann dialogische Erziehung eine grund-

legende Neuorientierung im globalen Maßstab einleiten und bei Berücksichtigung von Elementen humanistischer und kritischer Bildung zu einem offeneren Gesellschaftsmodell überleiten. Hierzu hat die Konferenz Impulse gegeben.

Formulierte Zielsetzungen waren darüber hinaus die stärkere Förderung und Implementierung der Menschenrechtsbildung in Deutschland im Sinne der „Decade for HRE“ der Vereinten Nationen (1995 – 2004). Die Rezeption und Adaption der Ansätze von Paulo Freire nachzuzeichnen, und verschiedene pädagogische Handlungs- und Arbeitsfelder auf die Möglichkeit weiterer Impulse für die Zukunft auszuloten, sollte Teil einer organisierten Debatte sein, um die Weiterentwicklung der pädagogischen Ansätze zur HRE und Befreiungspädagogik zu fördern und alle potentiell daran Beteiligten zu vernetzen.

An der Gestaltung des Konferenzprogramms waren etwa dreißig Expert/innen aus der wissenschaftlichen und praktischen Bildungsarbeit beteiligt. Darüber hinaus fand die Konferenz unter reger internationaler Beteiligung statt: Es kamen Teilnehmer/innen u.a. aus den USA, Brasilien, Argentinien, Chile, Peru, Paraguay, Südafrika, Burundi, Polen, Georgien, Ungarn, Frankreich und Belgien. Eine besondere Ehre war die Teilnahme von Ana Maria Araújo Freire, der Ehefrau des 1997 verstorbenen Paulo Freire.

Der Schwerpunkt des ersten Tages war die theoretische Auseinandersetzung mit HRE und Befreiungspädagogik, während der zweite Tag dem Austausch praktischer Erfahrungen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern diente.

Die Konferenz wurde am Freitagvormittag durch Ansprachen der Vertreter/innen der veranstaltenden Institutionen eröffnet (Siegfried Grubitzsch, Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Barbara Moschner, Dekanin der Fakultät 1, Frauke Seidensticker, stellv. Direktorin des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Berlin; Ulrike Hanemann, UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg, und Joachim Dabisch, Paulo Freire Kooperation, Oldenburg).

Eine thematische Einführung gaben Claudia Lohrenscheit (Deutsches Institut für Menschenrechte) und Bernd Overwien (TU Berlin, Arbeitsstelle für Globales Lernen und Internationale Kooperation). Aufgrund krankheitsbedingter Absagen kam es zu einer spontanen Programmänderung: Ana Maria Araújo Freire von der Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC) und Peter McLaren von der University of California, Los Angeles (UCLA), hielten impulsgebende Referate zur jeweiligen Situation in Brasilien und den USA. Nachmittags folgten jeweils ein international und ein national besetztes Podium zum Thema „Bildung, Befreiung und Menschenrechte“. Das Kulturprogramm am Freitagabend stand unter dem Motto der Konferenz. Unter reger Beteiligung der Gäste wurde Forumtheater nach Augusto Boal (Theater der Unterdrückten) unter Anleitung von Dietlinde Gipser (Universität Hannover) präsentiert.

Der zweite Tag begann mit einem „Open Space“, der den Teilnehmer/innen die Gelegenheit bot, sich über konkrete Ideen und Projekte auszutauschen. In den folgenden zwei Blöcken mit jeweils drei parallel stattfindenden Foren, fanden sich Gruppen zu konkreten Arbeitsfeldern, wie der frühkindlichen Erziehung, dem schulischem und außerschulischem Lernen, der Erwachsenenbildung, der Theologie und der Sozialarbeit zusammen.

Inhaltlich wurde zunächst herausgestellt, dass hinsichtlich der HRE in der deutschen Bildungslandschaft ein großes Defizit bestehe. Auch die pädagogischen Ansätze im Sinne Freires würden nur eingeschränkt in die Bildungsarbeit übernommen. So würden zwar einzelne Elemente herangezogen, diese dienten jedoch eher dem Ziel einer persönlichen Befreiung zu Gunsten des Mehrwerts. Auf die USA bezogen sprach Peter McLaren (UCLA) in diesem Zusammenhang von einer „Domestizierung“ der Ansätze Freires. Eine problemformulierende Bildung, die im Sinne einer politischen Befreiung angewandt werde, fände sich kaum im allgemeinen Bildungswesen. Eine positive Entwicklung sei hingegen im Bereich der Sozialen Arbeit festzustellen, wo ein Trend zur Neuformulierung ihrer Aufgaben hin zur „Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession“ entstehe.

In den Arbeitsgruppen am Samstag präsentierten sich zahlreiche Ansätze, Projekte und Best-Practice-Modelle aus den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern. Die eingebrachten Erfahrungen und Reflexionen führten dabei u.a. zur Gründung neuer Arbeitsgruppen und Zusammenschlüsse, die sich auch über die Konferenz hinaus vernetzt haben. Hervorzuheben ist hier beispielsweise das Projekt „Kinderwelten“ aus Berlin, das seit einigen Jahren ein Netzwerk zur vorurteilsbewussten Pädagogik (Anti-Bias Education and Training) aufbaut. Im Arbeitskreis „Schule und außerschulische Bildung“ wurde darauf verwiesen, dass die PISA-Studie sowohl ein schulisches als auch ein gesamtgesellschaftliches Problem angestoßen habe. Eine Orientierung der Schulen auf ein verengtes Kompetenz- und Leistungsbewusstsein, wie von den deutschen Kultusministerien angestrebt, werde den Resultaten der Studie jedoch nicht gerecht. Die Freire-Pädagogik muss sich vor diesem Hintergrund auf den Weg machen, ein befreiendes Modell für Schule und Lernen zu entwickeln, das auf den drei Säulen Dialog, Situationsbezogenheit und Projektorientierung beruht. Ein Blick nach Brasilien durch Olgair Gomes Garcia (PUC) verdeutlichte, welche innovative Kraft von den Ideen Freires ausgeht. Die Wahl des Gewerkschafters Lula da Silva zum Präsidenten Brasiliens ist vor allem auch der an den Armen orientierten pädagogisch-praktischen Arbeit Paulo Freires zu verdanken. Hans-Heiner Rudolph (Eschborn) zeigte als Verantwortlicher der GTZ die überragenden Möglichkeiten der Freire-Pädagogik für schulische und außerschulische Projekte im Rahmen des Community Developments auf.

Insgesamt stellte diese Konferenz nach langer Zeit das erste große Treffen in Deutschland zur Thematik der Freire Pädagogik dar – und im Zusammenhang mit HRE war es die erste Veranstaltung dieser Art in Deutschland überhaupt. Neben der Gründung und Vernetzung von Arbeitsgruppen wurden weitere Vorhaben auf den Weg gebracht. So soll ein Konzept eines Zentrums „Paulo Freire & Menschenrechtsbildung“ entwickelt, eine Resolution an den Rowohlt Verlag zur Wiederaufnahme der Freire Werke gestellt und die Übersetzung von „Pedagogia de Autonomia“ in Angriff genommen werden. Teilnehmer/innen aus afrikanischen Ländern wollen sich für eine Follow-up Konferenz in Afrika einsetzen. In den zwei Tagen in Oldenburg wurden vielversprechende Impulse für die Menschenrechtsbildung im Sinne einer befreienden Pädagogik gegeben, die auf eine fruchtbare Entwicklung hoffen lassen.

Swantje Tuch

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Salvatore Pasquale Angilletta: Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 2002, 202 S., ISBN 3-8100-3296-4, EUR 22,50.

Die Aufgabe, die sich Salvatore Pasquale Angilletta vorgenommen hat, klingt vielsprechend: anhand der näheren Bestimmung von Individualisierungs- und Globalisierungsbegriffen sollen in dieser handlichen Studie „Hauptentwicklungsrichtungen der Gesellschaft“ analysiert werden, „um sie auf ihren möglichen Einfluss auf die Pädagogik hin zu untersuchen“ (S. 9). Erst recht aufhorchen lässt der Anspruch, dass hierbei zeitgenössische soziologische Theorien zu Rate gezogen und auf ihre „Fähigkeit bezüglich der Überprüfung bestehender Bildungstheorien hin“ getestet würden (ebd.). Denn in der Tat betritt der Autor, Mitarbeiter am Zentrum für Multimedia in der Lehre der Universität Bremen, mit dem Versuch, die soziologische Individualisierungs- und Globalisierungsforschung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs fruchtbar zu machen, ein bislang noch wenig beackertes Feld. Allerdings werden die engen Grenzen, in denen sich diese Arbeit bewegt, bereits einleitend deutlich: der Rekurs auf soziologische Erkenntnisse beschränkt sich weitgehend auf Ulrich Becks Fragmente einer Theorie der „Reflexiven Moderne“, mit knappen Seitenblicken auf Lyotards Ausführungen zur Postmoderne und Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“. Die Systemtheorie wird von vorneherein mit einem Federstrich als mögliche Bezugstheorie ausgeklammert, da der Autor deren „Bedeutung für die Pädagogik nicht so hoch einschätz(t)“ (S. 11). Zweifel sind angebracht, ob es auf dieser schmalen Grundlage überhaupt gelingen kann, den „sozialwissenschaftlichen Dualismus aus Struktur und Handlung miteinander zu vereinbaren“ (S. 160), wie sich der Autor im Anschluss an Ulrich Beck vornimmt, ohne dabei tatsächlich Akteurs- und Systemtheorien zueinander in Beziehung zu setzen.

Angilletta erläutert zunächst Becks Individualisierungstheorem und bemüht sich dann in einem zweiten Schritt um die Präzisierung des Globalisierungsbegriffs, ebenfalls auf der Grundlage einer Theorie der reflexiven Moderne, wobei er neben Beck auch weitere Co-Autoren der Beck'schen Suhrkampeditionen wie Anthony Giddens und Martin Albrow anführt. Für Angilletta ergibt sich aus dem Befund der beiden die Gegenwart prägenden Prozesse des sozialen Wandels, dass Individualisierung und Globalisierung „untrennbar miteinander verbunden sind“ (S. 72). In der Auseinandersetzung mit der Individualisierungsthese kann der Autor aufzeigen, dass Individualisierung keinesfalls mit einer Entsolidarisierung der Gesellschaft und gesellschaftlicher Anomie gleichzusetzen sei, sondern das Potenzial für eine grenzüberschreitende Re-Solidarisierung der Gesellschaft in sich birgt. Und entsprechend hält er auch den Kritikern der Globalisierung entgegen, dass der Globalisierungsprozess, der ihm im Kern als Strukturwandel des Verhältnisses von Politik und Ökonomie erscheint, nach dem Schwinden der nationalstaatlichen Macht auch neue transnationale politische Strukturen hervorbringen kann, die die Hoffnung auf eine „globale Demokratie“ (S. 103) wach halten.

Gegen die Vertreter einer postmodernen Soziologie und Pädagogik verteidigt Angilletta vor diesem Hintergrund nachdrücklich das Konzept einer Pädagogik, „die das Projekt der Chancengleichheit und Emanzipation auch in einer Zeit der Post-, Spät- oder ‚Reflexiven Moderne‘ nicht aufgibt“ (S. 28). Eine den Idealen der Aufklärung verpflichtete kritische Pädagogik müsse in erster Linie dem zunehmenden Eindringen ökonomischer Marktimperative in das pädagogische Feld widerstehen. Der Pädagogik sei angesichts der Herausforderungen von Individualisierung und Globalisierung aufgegeben, das Bewusstsein für neue demokratische Politikformen, wie auch die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln zu stärken. In der Bildungspraxis könne dies, wie Angilletta im Rückgriff auf das „Wissens-Delphi“ des BMBF, den Bildungsbericht der „Delors-Kommission“ und die Denkschrift der nordrhein-westfälischen Kommission „Zukunft der Schule“ erläutert, durch die Akzentuierung sozialer Kompetenzen wie auch die Verankerung der hier behandelten sozialen Grundprobleme in den Curricula der Schule erfolgen.

So gesehen bleiben der hier dokumentierte Ertrag für die Pädagogik eher blass und weist nicht über das hinaus, was die referierten, eher bildungspolitisch denn bildungstheoretisch relevanten Bezugsdokumente bereits beinhalten. Die Hoffnung des Autors, durch den Rückgriff auf soziologische Erkenntnisse „der Pädagogik neue Impulse verleihen“ (S. 166) zu können, bleibt auf diese Weise uneingelöst. Der Autor bleibt weitgehend an der Oberfläche der Globalisierungs- und Individualisierungsdiskussion hängen, handelt sich von Zitat zu Zitat und vertraut zu sehr der pädagogischen Fruchtbarkeit des Beck'schen Motivs einer „reflexiven Moderne“. Ob sich die neuen Herausforderungen, die sich aus der Globalisierung für Politik, individuelle Lebensführung wie für die Pädagogik ergeben, tatsächlich erschließen lassen, wenn man, wie der Autor zuletzt selbstkritisch einräumt, die wachsenden weltgesellschaftlichen Disparitäten, die globalen Umweltrisiken, die kulturelle Pluralisierung regionaler Gesellschaften und sich daraus ergebenden interkulturellen Konfliktlagen, die globalen Migrationsbewegungen und die wachsende Bedeutung der Kommunikationstechnologien völlig ausklammert, darf bezweifelt werden. Vor allem aber hat es der Autor versäumt, zunächst einmal zu entschlüsseln, in welcher Weise Gesellschaftstheorie für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden kann. Insoweit er abschließend nur den guten Rat an eine kritische Bildungstheorie zu erteilen vermag, „eine Diskussion über das Verhältnis zwischen Erziehung und Gesellschaft zu führen“ (S. 184), hängt der eigene Versuch, aus einer soziologischen Gegenwartsdiagnose „Folgen für die Pädagogik“ abzuleiten, ganz und gar in der Luft.

Abgesehen von einer Fülle sprachlicher, syntaktischer und orthografischer Fehler trüben dazu hin gelegentliche sachliche Pannen das Lesevergnügen: so ist manche Übersetzung oder Interpretation englischsprachiger Zitate haarsträubend daneben geraten (vgl. z.B. S. 70, Anmerkung 198), auch überzieht der Autor gelegentlich mit allzu skurrilen Wertungen (z.B. wenn er dem Politologen Ulrich Menzel eine „reaktionäre

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Position“ zuschreibt oder den Erfolg Ulrich Becks auch aus dessen „teils etwas unüblichen nicht immer mit den Rechtschreib- und Grammatikregeln einhergehenden Schreibstil“, Anm. 270, zu erklären versucht). Zudem verläuft die Intention des Autors, seinen eigenen soziologischen Standpunkt „pragmatisch“ zwischen den Theorien der Postmoderne und den „klassischen“ Theorien der Moderne zu positionieren, ins Beliebigste, wenn er die von ihm analysierten Phänomene der Individualisierung und der Globalisierung einmal als „Ausdrucksformen der Postmoderne“ (S. 112) an anderer Stelle jedoch zugleich als „Folgeerscheinung der in der Aufklärung begonnenen Modernisierungsprozesse“ (S. 178) deutet.

Es ist bedauerlich, dass angesichts der allzu holprigen Durchführung Angilletta sein wichtiges und durchaus prononciert vorgetragenes Anliegen verfehlt, auf der Grundlage soziologischer Gegenwartstheorien neue Perspektiven für eine zukunftsfähige Bildungstheorie zu gewinnen. Eine intensive wissenschaftliche Begleitung und ein gewissenhaftes Lektorat hätten dieser Studie des jungen Nachwuchswissenschaftlers zweifellos gut getan und, dem Buch, dem der Charakter einer „ordentlichen Qualifikationsarbeit“ anhaftet, doch noch zu einer Wendung ins Konstruktive verhelfen können.

Klaus Seitz

Andreas Thimmel: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2001, 347 S., ISBN 3-87920-471-3, EUR 34,80.

Günther J. Friesenhahn (Hg.): Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2001, 163 S., ISBN 3-87920-063-7, EUR 14,30.

Im Jahr 2003 feierte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) sein 40-jähriges Bestehen. Im Jahre mit 40 Jugendlichen, die 1964 in das erste Austauschprogramm kamen, bescheiden gestartet, hat es sich im Laufe der Zeit zu einer bedeutenden Institution für den grenzüberschreitenden Austausch entwickelt, die jedes Jahr etwa 200.000 junge Deutsche und Franzosen in arrangierten Treffen zusammenbringt. War ein Gründungsmotiv noch die deutsch-französische Aussöhnung, so sind die Schlüsselbegriffe für die Aktivitäten des DFJW heute „interkulturelle Kompetenz“ und damit „Schlüsselkompetenzen für Europa“.

Vor diesem Hintergrund legt Andreas Thimmel zu einem geeigneten Zeitpunkt seine – als Dissertation eingereichte – Studie über die Pädagogik der internationalen Jugendarbeit vor, in der er systematisch und überaus kenntnisreich das komplexe Handlungs- und Praxisfeld der internationalen Jugendarbeit untersucht. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion des bundesrepublikanischen Forschungsdiskurses über internationale Jugendarbeit. Zentrale These dabei ist, dass diesem komplexen Gegenstand ein bislang nicht ausreichend systematisch erfasster Forschungs- und Reflexionszusammenhang gegenübersteht, mehr noch: eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Feld der Ju-

gendarbeit bisher ausgeblieben ist. Gründe hierfür sieht Thimmel in der heterogenen und unübersichtlichen Struktur des Arbeitsfeldes sowie des ihn begleitenden Diskurses, der eine Vielzahl an Bezugswissenschaften aufweist.

Gerade hinsichtlich des Schlüsselbegriffes „Interkulturelles Lernen“ irritiert dieser Befund, da die interkulturelle Pädagogik seit nunmehr 30 Jahren versucht – zumindest auf programmatischer Ebene – Lernerfahrungen zu konzeptionalisieren, auf die die internationale Jugendarbeit (IJA) vor allem im Jugendaustausch systematisch hinarbeitet. Insofern ist es erklärungsbedürftig, dass sich die Erziehungswissenschaft bislang eher sparsam zu diesem Feld geäußert hat und sich die psychologische Austauschforschung als wesentliche Bezugswissenschaft (zumindest hinsichtlich der wissenschaftlichen Grundlagen) etablierte.

Die Diskursanalyse – Kernstück der Studie – sammelt die eher verstreuten konzeptionellen Beiträge und Ergebnisse diverser Praxisforschungsprojekte zur IJA auf und stellt die zentralen Aussagen sowie die praktischen Schlussfolgerungen in einer Synopse systematisch dar. Besonders eindrucksvoll legt die Studie von Thimmel die grundlagentheoretischen Defizite frei und zeigt anschlussfähige Diskursstränge auf, die z.B. in der interkulturellen Pädagogik, der kritischen Politikwissenschaft oder der sozialpädagogischen Jugendarbeitsforschung liegen, um die IJA substanziell unter dem derzeit gültigen Leitbegriff des „interkulturellen Lernens“ weiterzuentwickeln. So gelingt es Thimmel die äußerst komplexen und teilweise widersprüchlichen Strukturmerkmale (vgl. Kap. 2.3) der IJA in Theorie und Praxis freizulegen – überwinden lassen sie sich freilich nicht.

Dennoch ist nach der gewinnbringenden Lektüre der Studie deutlich geworden, dass die IJA in Theorie und Praxis auf eine lange Tradition, große Forschungsanstrengungen und einen differenzierten theoretischen Diskurs verweisen kann (vgl. S. 287). Es ist insofern eine große Herausforderung für die Erziehungswissenschaften, dieses Feld als Gegenstandsbereich zu „entdecken“ und systematisch zu bearbeiten.

Ist die Studie von Thimmel weniger für den Praxisgebrauch, als vielmehr für die reflektierte Theorieentwicklung dienlich, so erfüllt das von Günther J. Friesenhahn herausgegebene „Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit“ genau diesen erstgenannten Zweck. Es zeigt im Vorwort auf, wie sich interkulturelle und internationale Arbeitsfelder in den letzten Jahren ausdifferenziert haben: von der interkulturellen Stadtteilarbeit, bis hin zu Altenarbeit mit Migrant*innen. Die in diesem Buch von Friesenhahn, seit über 20 Jahren Praktiker und Theoretiker in interkulturellen und internationalen Arbeitsfeldern, zusammengetragenen Stichworte beziehen sich sämtlich auf die internationale Jugendarbeit als Praxisfeld interkultureller Lern- und Bildungsprozesse.

Mit dem Handbuch lassen sich die Eckpunkte dieses Handlungsfeldes erschließen und die das Thema bestimmenden Begriffe, Konzepte und Leitideen werden kurz und sachlich beschrieben. Die Beiträge zu den konzeptionellen Grundlagen stammen alle aus der Feder von Günther Friesenhahn, die anderen Beiträge sind von Autorinnen und Autoren verfasst,

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

die alle vielfältige Erfahrungen im Bereich des internationalen Jugendaustausch aufweisen. Gerade weil auf das „interkulturelle Lernen“ als Leitbegriff des Diskurses in den Beiträgen immer wieder rekurriert wird, warnt Friesenhahn nachdrücklich vor einer Überfrachtung dieser Zielstellung: „Es scheint so“ schreibt er, „als ob mit interkulturellem Lernen die Zauberformel für die Entwicklung der modernen, offenen Gesellschaft gefunden wäre. Doch vor solchen Vorstellungen sollte man sich im Bereich der internationalen Jugendarbeit hüten. Pädagogische Aktivitäten und Projekte können kein Ersatz sein für politische Maßnahmen oder Unterlassungen.“ (S. 58)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der von Thimmel so deutlich herausgearbeitete Strukturkonflikt, dass nämlich die Basiserfahrung in der IJA einen wesentlichen Ausgangspunkt in einer nationalstaatlich erfahrenen Differenz hat, die über bewusste oder unbewusste Identifikationen mit dem eigenen Land gerade *nicht* die angestrebten interkulturellen Lernerfahrungen befördert, viel stärker als essentieller Konfliktpunkt in der IJA markiert werden sollte, der wichtige Impulse für eine Klärung kultureller Verortungen (und den damit zusammenhängenden weit reichenden Lernprozessen) von Jugendlichen aus einem immer größer werdenden Europa liefern kann.

Es bleibt zu hoffen, dass die beiden Bücher, mit ihren unterschiedlichen Anliegen den ambitionierten Zielen nahe kommen, nämlich zum einen die Theorieentwicklung der IJA reflexiv voranzutreiben und zum anderen im Praxisfeld der IJA die nationalstaatliche Perspektive selbstreflexiv erkennen und damit überwinden zu können.

Sven Sauter

Günter Altner u.a. (Hg): Jahrbuch Ökologie 2004, München: Beck 2003, 288 S., ISBN 3-406-49481-1, EUR 14,90.

Amnesty International (Hg): Jahresbericht 2003, Frankfurt/M: Fischer 2003, 656 S., ISBN 3-596-15872-9, EUR 12,90.

Joachim Betz/Stefan Brüne (Hg): Globalisierung und Entwicklungsländer. Neues Jahrbuch Dritte Welt, Opladen: Leske + Budrich 2003, 165 S., ISBN 3-8100-3668-4, EUR 12,90.

Brot für die Welt (Hg): Landwirtschaft in der globalen Ökonomie. Hunger Report 2003/2004, Frankfurt/M: Brandes & Apsel 2003, 118 S., ISBN 3-86099-778-5, EUR 16,50

Jelle Bruinsma (ed): World Agriculture: towards 2015/2030, Rom/London, FAO/Earthscan 2003, 432 S., ISBN 1-84407-007-7, £ 20,—.

Das Fischer Länderlexikon, Frankfurt/M: Fischer 2003, 224 S., ISBN 3-596-15755-2, EUR 8,—.

Der Fischer Weltatmanach 2004, Frankfurt/M: Fischer 2003, 1472 Kol., ISBN 3-596-72004-4, EUR 13,90.

DER SPIEGEL: Jahrbuch 2004, München: dtv 2003, 640S., ISBN 3-423-32004-4, EUR 14,50.

DSW – Deutsche Stiftung Weltbevölkerung/UNFPA (Hg): Weltbevölkerungsbericht 2003, Stuttgart: Balance 2003, 92S., ISBN 3-930723-42-5, EUR 9,90.

Bodo Harenberg (Hg): Aktuell 2004, Dortmund: Harenberg 2003, 756S., ISBN 3-611-01065-0, EUR 14,90.

Instituto del Tercer Mundo/New Internationalist (ni) (Hg): The

World Guide 2003/2004, Montevideo/Oxford: ni 2003, 624 S., ISBN 0-9540499-7-7, £ 20,—.

Smith, Dan: The State of the World Atlas, London: Earthscan 2003, 144S., ISBN 1-84407-029-8, £ 11,99.

SEF – Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg): Globale Trends 2004/2005, Frankfurt/M: Fischer 2003, 347S., ISBN 3-596-16026-X, EUR 14,90.

UNDP (Hg): Bericht über die menschliche Entwicklung 2003, Berlin: DGVN 2003, 414S., ISBN 3-923904-54-1, EUR 25,00.

UNICEF (Hg): Zur Situation der Kinder in der Welt 2004, Frankfurt/M: Fischer 2003, 264S., ISBN 3-596-16025-1, EUR 9,90.

Weltbank (Hg): Weltentwicklungsbericht 2003, Bonn: Uno-Verlag 2003, 303S., ISBN 3-923904-53-3, EUR 39,80.

Worldwatch Institute/HBS/Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt 2003, Münster: westfälisches Dampfboot 2003, 331S., ISBN 3-89691-537-1, EUR 19,90.

Worldwatch Institute (Hg): Vital Signs 2003/2004, London: Earthscan 2003, 153S., ISBN 1-84407-021-2, £ 14,95.

Wie jedes Jahr machen wir an dieser Stelle auf die Jahrbücher, Jahresberichte, Reader und Handbücher, die im Laufe des letzten Jahres erschienen sind, aufmerksam. Dass dies im Bereich der Wissenschaft und Lehre tätigen Kolleg/innen unentbehrliche Nachschlagwerke sind, brauchen wir nicht zu betonen. Wie schon mehrmals erwähnt, sind diese in festen Abständen erscheinenden Bücher nicht nur deshalb nützlich, weil sie die neuesten Daten und Fakten liefern – diese ändern sich innerhalb eines Jahres i.d.R. nicht radikal –, sondern weil sie manchmal anders gewichten, deuten und vor allem schwerpunktmäßig sich neuen Themen annehmen und auf Zusammenhänge hindeuten.

Fangen wir an mit den Büchern, die alle zwei Jahre erscheinen: The World Guide und Globale Trends. *The World Guide* ist die neunte Ausgabe des früheren Third World Guide, der seit 1986 alle zwei Jahre erschien. Seit 1995 heißt er nun The World Guide. Dieser versucht, die Entwicklung der Welt aus der Sicht der Entwicklungsländer zu interpretieren. Interessierte Leser/innen kennen vermutlich den CPI (Corruption Perception Index), der Länder in einer Skala von 10 – am wenigsten korrupt – bis 0 – am meisten korrupt – misst. Am wenigsten korrupt sind die Länder (in der Reihenfolge 1, 2, 3,) Finnland, Dänemark, Neuseeland, an 20. Stelle steht Deutschland. Am meisten korrupt sind Länder wie Kenia, Indonesien, Uganda, Nigeria und Bangladesh. Die Industriestaaten sind im Allgemeinen weniger korrupt. Der BPI (Bribe Payers Index) hingegen dürfte weniger bekannt sein. Der BPI zeigt, welches Land durch Bestechung eigene Exporte erkaufte. Hier sind die Industriestaaten in der vorderen Reihe zu finden: 1. Schweden 4. Österreich, 5. Schweiz, 6. Niederlande, 9. Deutschland und die USA (S. 70f). Dies ist die Kehrseite, denn ohne Bestechung gibt es keine Korruption. The World Guide hat eine feste Einteilung. Im ersten Teil werden aktuelle globale (diesmal 25) Themen kurz und knapp behandelt, im zweiten werden 240 Länder dargestellt, im dritten wird tabellarisch alles Wissenswerte über die Länder aufgelistet. Neben dem CPI/BPI werden Themen wie politisierte Religionen, Terrorismus, Globali-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

sierung, Frauen und Islam, Neoliberalismus, Demokratie und Gleichheit, bedrohte Sprachenvielfalt, HIV/Aids und das veränderte Gesicht des Krieges behandelt. Der Länderteil hat auch ein festes Schema. Alles Wissenswerte über ein Land wird in zwei Kästchen vorgestellt, in einem über Ökologie, Gesellschaft und Staat und in dem anderen über die Bevölkerung, Gesundheit, Bildung, Ökonomie und Energie. Darüber hinaus gibt es über jedes Land eine relativ lange Darstellung des geschichtlichen Hintergrunds – vom Anfang bis zur aktuellen politischen Entwicklung.

Auch die *globalen Trends* der SEF sind zum siebten Mal erschienen. In den Bereichen Weltgesellschaft, -wirtschaft, -ökologie, -politik und -frieden – geben die Fachkolleg/innen einen Überblick über Probleme, die die Gegenwart und Zukunft unserer Welt bestimmen. Jeder dieser Bereiche wird in drei bis fünf Themen unterteilt und zugleich werden Zusammenhänge und Interdependenzen allgemein verständlich erläutert. Die Autor/innen interpretieren nicht nur Zahlen und Fakten, sondern beziehen auch Position. Sie stellen z.B. die Messkriterien der Armutsgrenze in Frage (S. 52; 56). Dass dies auch im UNDP-Bericht behandelt wird, schmälert nicht die Verdienste der SEF. Die Stellungnahmen sind ein besonderes Merkmal des Readers. Allein die zehn Thesen zum Irak-Krieg (S. 9–27) sind es Wert, sich mit dem Buch zu beschäftigen.

Bevor wir zu den Jahrbüchern kommen, seien hier noch zwei Berichte erwähnt, die nicht regelmäßig erscheinen: *The State of World Atlas* (Dan Smith) und die Zukunftsvision ‚*World agriculture*‘ der FAO (Jelle Bruinsma). Dan Smith hat einen neuen Typus von Atlanten geschaffen, den die Zeitschrift ‚*New Scientist*‘ als eine neue Art von visuellem Journalismus bezeichnet. Es gibt nichts Vergleichbares in der Welt der Bücher. Der Atlas kombiniert eine kurze, klare Analyse mit Landkarten und Grafiken, die zeigen, was wirklich in der Welt passiert, bemerkt die ‚*New York Times*‘. In neun Abschnitten – Power, The Cost of Living, Differences, Rights, War and Force, Money, The Business of Pleasure, Life and Death und Tables – werden meistens mit anderthalbseitigen vielfarbigen Weltkarten, Grafiken und knappem Text die Zusammenhänge erläutert. Besonders eindrucksvoll sind manche vereinfachte, verdichtete Erkenntnisse, die formelhaft zusammengefasst sind. Deshalb sind sie leicht zu erkennen und bleiben im Gedächtnis – z.B. 44% der Weltbevölkerung lebt in einem stabilen demokratischen Verhältnis, aber nur 10% glaubt, dass ihre Regierungen nach dem Willen des Volkes handeln (S. 11f), nur 10% der Weltraumobjekte ist noch funktionsfähig (S. 16), jede fünfte Person dieser Welt lebt von weniger als 1 US\$/Tag (S. 107), je weniger Armut, desto weniger Kinder (S. 27), 16% der Weltbevölkerung kauft 80% aller Konsumgüter (S. 95). Dan Smith (International Peace Research Institute, Oslo) ist es mit Hilfe seiner Assistentin Ane Braein gelungen, den visuellen Journalismus mit der Wissenschaft zu vereinen.

Eine Ausnahme in unserer Reihe ist die FAO-Studie ‚*World Agriculture*‘, die ausgehend vom Ist-Zustand des Jahres 2001 versucht, die landwirtschaftliche Entwicklung der Welt bis 2015/2030 zu prognostizieren. Es ist immer ein wenig gewagt,

solche Zukunftsszenarien zu entwickeln. Moderne Futurologen wissen, schreibt Tina Baier, dass sich die Zukunft eigentlich nicht vorhersagen lässt – trotzdem denken sie über kommende Zeiten nach (‚Das unbekannte Morgen, in: SZ vom 2.1.04, S. 11). Baiers Fazit: Die Zukunftsforschung ist realistischer geworden, trifft auch für die FAO-Studie zu. So wird schon in der Einleitung darauf hingewiesen, dass die Studie darauf angelegt ist, nicht das wünschenswerte, sondern das wahrscheinliche Bild zu entwerfen. Wünschenswert wäre z.B. die Zahl der Hungernden bis zum Jahr 2015 zu halbieren (Millenniumsziel Nr. 1). Wahrscheinlich ist aber, dass dies nicht erreicht wird. Es ist nicht wünschenswert, aber wahrscheinlich, dass sich die Agrarproduktion auf die Feuchtgebiete und Regenwälder ausdehnen wird (S. 1ff). Das Zukunftsbild ist durchaus düster: ökologische Schäden werden zunehmen, das Trinkwasser wird knapp, die ariden und semiariden Zonen werden sich ausweiten, Bodenerosionen und Treibhausgase werden wachsen, Getreideproduktionen werden wegen der Klimaveränderung abnehmen. Andererseits geht die Geburtenrate allmählich zurück. Ein Kampf zwischen den ‚haves and have-nots‘ bleibt möglicherweise dennoch aus, meint die Studie, weil man nicht weiß, wie sich der Rückgang der Getreideproduktion auf den Preis fertiger Nahrungsmittel auswirken wird. Seit wann kaufen die Armen Brot statt Getreide?

Zurück zur Gegenwart: Wie die Lage der Produktion und Verteilung von Nahrungsmitteln jetzt aussieht, kann man aus dem *Hunger Report* (Brot für die Welt) entnehmen. Zynisch könnte man meinen, es gibt nichts Neues. Die Produktion pro Kopf steigt von Jahr zu Jahr, die Zahl der Hungernden auch. Eine erschreckend hohe Zahl der Kinder in Entwicklungsländern leidet aufgrund chronischen Hungers unter ernsthaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Jedes Jahr sterben sechs Mio. Kinder vor Vollendung des fünften Lebensjahrs. Hungerkrisenherde bilden sich in Zentralamerika, Zentral- und ostasien und im südlichen Afrika. Im Anhang kann man den Zustand von Hunger, Nahrung, Armut, Bildung, ökonomische Daten und den Grad der Globalisierung eines jeden Landes ablesen. Besonders interessant ist die Tabelle 6, die Hunger- und Armutstrends in den USA gesondert auflistet.

Im Zusammenhang mit Dan Smiths Atlas sei hier besonders auf die alljährlich erscheinende *Vital Signs* (Worldwatch Institute) hingewiesen. Da wir wiederholt auf die didaktische Nützlichkeit des Jahrbuches hingewiesen haben, sei hier nur erwähnt, dass man in drei Teilen – Überblick, Schlüsselindikatoren und special features – theoretisch verdichtet, grafisch illustriert und in einer verständlichen Sprache alles Wissenswerte findet. Die Publikation ist für den Unterricht eine willkommene Begleitung.

Auch das andere Worldwatch-Jahrbuch ‚*Zur Lage der Welt*‘ ist deshalb interessant, weil es aktuelle und strukturelle Probleme theoretisch wie handlungsanleitend behandelt. Chris Bright stellt – ausgehend von der technischen Entwicklung der letzten 50.000 Jahre – die neuen Herausforderungen für die Menschheit dar (‚Eine Geschichte unserer Zukunft‘). Die Themenbreite erstreckt sich vom Verschwinden der Vögel über die Verslumung der Städte bis zur Einbeziehung der Religion

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

in die Suche nach einer nachhaltigen Welt. Die deutsche Ausgabe ist durch zwei Aufsätze erweitert: Johannesburg+50 (Jörg Haas) und Agrarwende (Germanwatch).

Wie immer hält der Jahresbericht von Amnesty International (AI) minutiös fest, welches Land wie die Menschenrechte verletzt hat. Wie der Umfang des Berichts zeigt, ist die Liste lang. Es gibt kein Land auf dieser Erde, in dem keine Menschenrechtsverletzungen vorkamen. Wie immer gab es z.B. die meisten registrierten Hinrichtungen (1060) in der Volksrepublik China, die tatsächliche Zahl der Hinrichtungen dürfte nach AI um vieles höher gewesen sein. Besonders interessant ist der Bericht über die USA. Dort nehmen die Misshandlungen und übermäßigen Gewaltanwendungen durch Polizei- und Strafvollzugsbeamte nach dem 11. September 2001 deutlich zu. Im Übrigen wurden in den USA auch 2002 Minderjährige hingerichtet.

Das *Jahrbuch Ökologie* (Günter Altner) hat die Einteilung beibehalten: Perspektiven; Schwerpunkte: Umweltgeschichte: Projektbeispiele; Vordenker/-reiter und Anhang. Wie immer ist das Jahrbuch eine gute Mischung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (z.B. über Klimaveränderung), praktischen Beispielen und politischen Handlungsoptionen.

Zentrales Thema von *„Neues Jahrbuch Dritte Welt“* (Jochim Betz/Stefan Brüne) ist die Globalisierung. Themen wie Terrorismus, Demokratisierung, die Rolle des Staates, Marginalisierung des Kontinents Afrika, China und Indien im Prozess der Globalisierung geben einen guten Überblick.

Der *Fischer-Weltatmanach*, das *Spiegel-Jahrbuch* und *Aktuell 2004* (Bodo Harenberg) sind nicht nur in ihrer Struktur und Aufteilung verschieden, sondern sie wählen auch unterschiedliche Schwerpunkte, die sie besonders behandeln. Harenberg geht z.B. auf die Umgestaltung des (deutschen) Sozialstaates, die Zukunft des Nahen Ostens, Chancen und Risiken der EU-Erweiterung, das Spiegel-Jahrbuch auf Terrorismus, EU-Osterweiterung, Steuern und Finanzen, Kriege und Konflikte sowie Armut und der Fischer-Weltatmanach auf SARS, Irak-Krieg, Sonderbeiträge über die UNO sowie globale Umweltveränderungen ein. Während Harenberg und das Spiegel-Jahrbuch Länderbeiträge – mit Ausnahme aktueller Ereignisse – relativ kurz halten, geht der Fischer-Weltatmanach auf alle Länder fast schematisch und etwas länger ein.

Das Thema des *Weltbevölkerungsberichts 2003* (DSW/UNFPA) ist ‚junge Menschen‘. Dies nicht deshalb, weil der UNFPA oder die DSW auf den Jugendwahn der Werbebranche verfallen wären, sondern weil sie begründet darlegen, warum junge Menschen gewonnen werden müssen, um die Geburtenrate zu senken. Für das restriktive Reproduktionsverhalten sei nicht nur Schulbildung, sondern auch Geschlechtergleichheit, Gesundheit und weniger Armut bedeutsam. Auf diesen Zusammenhang geht der Bericht explizit und illustrativ ein.

‚Bildung für Mädchen‘ ist das Thema des neuesten UNICEF-Berichts. Immer noch haben 121 Mio. Kinder (darunter 65 Mio. Mädchen) keinen Zugang zur Schule. Einerseits geht es in dem Bericht um die Analyse des Ist-Zustandes: Welches Land ist wie weit vom Education for all (EFA-)Ziel entfernt? Andererseits wird die Dringlichkeit verstärkter Bemü-

hung für die Bildung von Mädchen hervorgehoben – wovon auch Jungen profitieren würden. Analysen und Forderungen sind nicht alles in diesem Bericht, besonders lesenswert sind Beispiele erfolgreicher Projekte aus 11 Ländern.

Der *Weltentwicklungsbericht* (WER) der Weltbank (WB) widmet sich dem Thema ‚nachhaltige Entwicklung‘. Bemerkenswert ist, dass nicht nur zutreffende Analysen von Umweltveränderungen (Bodenerosion, Wasserknappheit) enthalten sind, sondern auch u.E. zum ersten Mal umfassende Zugangsrechte zu Land, Gesundheit, Erziehung und politischen Mitspracherechten für die Armen gefordert werden. Gleichwohl ist eine grundlegende Änderung der bisherigen Politik der WB nicht zu entnehmen. Der Bericht klammert die Machtfrage und Verteilungskonflikte um Ressourcen aus und setzt nach wie vor auf Export-Landwirtschaft als Devisenbringer zur Bedienung der ausländischen Schulden.

Direkt oder indirekt gehen alle Berichte und Reader auf die Armutsbekämpfung ein. Dies ist auch das Millenniumsziel Nr. 1. Folgerichtig ist es das Thema des *UNDP-Berichts*. Vor zwei Jahren hat auch die WB auf ihre Weise das Thema behandelt. Nur das UNDP geht anders vor. Das UNDP stellt nicht wie jedes Jahr auch diesmal fest, dass die Arm-Reich-Schere kontinuierlich auseinander geht (S. 49), sondern lässt von Joseph Stiglitz, dem Träger des Nobelpreises für Ökonomie von 2002 erklären, warum Globalisierung und Wachstum die Armut nicht beseitigen bzw. dass die Trickle-Down-Theorie nicht funktioniert (S. 96). Indirekt weist der Bericht am Beispiel von 10 Ländern nach, dass ein Schuldenerlass den betroffenen Staaten ermöglicht, Ausgaben für Bildung und Gesundheit kontinuierlich zu steigern. Das UNDP hat bereits in seinem 1997 erschienenen Bericht festgestellt, dass die Globalisierung große Chancen bietet – wenn sie sorgfältiger gesteuert und stärker auf globalen Ausgleich geachtet werde, was mit vielen Belegen untermauert wird. Dies wäre eine radikale Veränderung, um nicht zu sagen eine totale Umkehrung, der bisherigen G7-Politik. Nicht Deregulierung, sondern mehr Steuerung, sei das Gebot der Stunde.

Zum Schluss noch eine kleine Anmerkung zu der von der WB festgelegten Grenze für die absolute Armut: 1 US\$/Kopf und Tag. Vor drei Jahren (ZEP 1/2001) haben wir in der Sammelrezension der Jahrbücher darüber polemisiert. Mittlerweile spricht selbst die WB nicht von 1 US \$, sondern von der Kaufkraft des Geldes (KKP). Auch das löst das Problem nicht, darüber sind alle einig (SEF, UNDP). Denn mit dem Geld stellt man sich einen imaginären Warenkorb vor, der die lebensnotwendigen Güter enthält. Diese sind nicht nur zwischen Stadt und Land verschieden, sondern auch von Land zu Land völlig unterschiedlich. Für manche Dienstleistungen müssen die Armen häufig mehr zahlen, manche nehmen sie gar nicht in Anspruch. In einem Sonderbeitrag erläutert das UNDP, warum diese willkürliche Grenze unzulässig ist (S.52). Die WB bastelt an einem neuen Maßstab, berichtet das UNDP. Dieser soll 2005 vorliegen. Wir sind gespannt.

Asit Datta

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

P.J. Blumenthal: Kaspar Hausers Geschwister. Auf der Suche nach dem wilden Menschen. Wien-Frankfurt/M.: Deuticke 2003, 328 S., ISBN 3-216-30632-1, EUR 24,90.

Ogleich der *homo ferus*, der „wilde Mensch“, immer wieder bei grundsätzlichen Fragen der Bildung und Erziehung in der pädagogischen Literatur erwähnt wird – in der Regel mit dem Kaspar-Hauser-Beispiel, ist er dabei eher ein Randthema der Forschung. In der Wissenschaft findet die Rezeption des wilden Menschen vorwiegend in der Psychologie, Medizin, Anthropologie und Verhaltensforschung statt. Interessanter Weise gibt es aktuell keine zusammenfassende Studie über den Stand der Forschung darüber. Dies holt jetzt der Übersetzer, Journalist und Schriftsteller P. J. Blumenthal mit seinem neuesten Buch nach. Er bietet eine umfassende „Geschichte“ der wilden Menschen, die er mit etwa hundert Beispielen vorstellt. Dazu recherchierte der Autor weltweit in allen nur erdenklichen Quellen. Chronologisch werden die „Fälle“ aus der Geschichte rekonstruiert, mit ihren Quellen dargestellt und auf Authentizität hin von ihm bewertet. In einem ersten Teil stellt er „Überlieferungen“ vor, das heißt Fälle, die sich ausschließlich durch Erzählungen rekonstruieren lassen und deren Wahrheitsgehalt äußerst umstritten ist und eher in den Bereich der Mythen und Legenden fallen. So wird vom Autor denn auch immer wieder betont, wie problematisch der Wahrheitsgehalt einzelner Geschichten ist. Man denke dabei nur an die römische Legende von Romulus und Remus, die angeblich von einer Wölfin großgezogen wurden. Im Mittelpunkt seiner Fälle stehen Kinder, die bei Tieren gelebt und aufgewachsen sind. Als „Pflegeeltern“ werden dabei Wölfe, Bäre, Löwen, Schafe, Schweine und Gazellen genannt.

Gleichsam charakteristisch für wilde Menschen ist nicht nur eine körperliche, kognitive oder intellektuelle „Verwilderung“, sondern auch eine seelische und moralische. Kollektive menschliche Normen und Werte sind verloren gegangen. Wilde Menschen leben im „hier und jetzt“, ohne Geschichte und Zukunft. Dieses Phänomen der Asozialität, so bemerkt Blumenthal, ist aber nicht nur ein Aspekt von in der Natur verwilderten Kindern. Eine neue Form der „Verwilderung“ finden wir auch aktuell in der so genannten Zivilisation. Zu Recht führt der Autor Straßenkinder und Kindersoldaten als Beispiele auf. Seine These aus dieser Beobachtung lautet: „Eine Umwelt, die den reinen Materialismus als Tugend preist, entseelt nicht minder als Jahre unter den Wölfen“ (S. 67). Typische Kennzeichen von wilden Kindern sind: Sie laufen auf allen Vieren, sie sind sehr wendig und schnell, sie scheuen Menschen, sie lehnen gekochtes Essen ab und bevorzugen rohes Fleisch, sie sprechen nicht, sie vermeiden ein Bett zum Schlafen und sie sterben früh.

Ganz unterschiedliche Fälle kommen dabei zur Sprache: Der „Wilde Peter“ (1724) aus Hameln, der recht alt in der Gesellschaft der Menschen wurde, das wilde „Mädchen aus Songi“ (1731) in Frankreich, das als eines der wenigen wilden Kinder ihre Sprachfähigkeit wiedererlangte, der Matrose Alexander Selkirk (1708), der als Erwachsener auf einer einsamen Insel ausgesetzt wurde und nach über vier Jahren Einsamkeit gerettet werden konnte – seine Geschichte diente Daniel Defoe

als Vorlage für „Robinson Crusoe“, der bekannte Fall des „wild- den Knaben von Aveyron“ (1799) oder auch Kaspar Hauser (1828), die beide in die Geschichte eingingen, zu Stoff für Filme wurden und immer wieder als Objekte wissenschaftlicher Betrachtungen erhalten mussten. Weiter nennt Blumenthal eine ganze Reihe von Wolfskindern aus Indien im 19. und 20. Jahrhundert. Der indische Wolfsjunge Seeall (1890) soll das Vorbild für Rudyard Kiplings Mowgli in seinem „Dschungelbuch“ geworden sein. Schließlich werden auch Fälle von kulturell bedingter Verwilderung aufgeführt: Das Mädchen Genie aus Los Angeles (1970), das über Jahre von ihren Eltern gefesselt gehalten wurde und das bedrückende Leben von Hurbinek (1945). Dazu die Beschreibung von Primo Levi, zitiert von Blumenthal: „Hurbinek, drei Jahre alt und vielleicht in Auschwitz geboren, Hurbinek, der nie einen Baum gesehen hatte und der bis zum letzten Atemzug gekämpft hatte, um Zutritt in die Welt der Menschen, aus die ihn eine bestialische Macht verbannt hatte, zu erhalten; Hurbinek, der Namenlose, dessen winziges Ärmchen doch mit der Tätowierung von Auschwitz gezeichnet war – Hurbinek starb in den ersten Tagen des März 1945, frei, aber unerlöst. Nichts bleibt von ihm: Er legt Zeugnis ab durch diese meine Worte“ (S. 250).

Neben diesen Fallgeschichten, die Blumenthal, soweit möglich, ausführlich schildert und bewertet, geht es ihm aber auch um systematische Aspekte. Die Beschäftigung mit dem wilden Menschen ist vor allem die Beschäftigung mit der Frage nach dem Ursprung des Menschen, nach seiner „Natur“, nach dem Verhältnis von Mensch und Tier sowie mit der Frage, ob der *homo ferus* der Mensch in seinem natürlichsten Zustand ist? Der Autor dokumentiert die unterschiedlichen Auffassungen bei der wissenschaftlichen Bewertung der Fälle. Er systematisiert das Phänomen und bündelt Beobachtungen. In seiner Bewertung ist er dabei zurückhaltend, macht ständig auf die Problematik unzuverlässiger Quellen aufmerksam und stellt entscheidende Fragen an sie: Wie und in welchem Alter sind die Kinder in die Wildnis gekommen? Wie lange lebten sie bei den Tieren bzw. zuvor bei den Menschen? Mit welchen Mängeln waren sie bereits von Geburt an belastet? Besonders diese letzte Frage taucht immer wieder in der wissenschaftlichen Diskussion auf und wird unterschiedlich bewertet. Für Bruno Bettelheim beispielsweise sind wilde Kinder in der Mehrzahl autistische Kinder, die gleichsam biologisch zu ihrem Schicksal gekommen sind, jedoch nicht auf Grund äußerer Einflüsse durch ein Leben bei Tieren. Andere wiederum sehen in wilden Kindern Menschen, die von Geburt an schwachsinnig sind und ausgesetzt wurden. Hier zieht sich auch historisch ein Graben durch die wissenschaftliche Bewertung der wilden Menschen.

Der in der Realität auftretende *homo ferus* ist nicht der „Naturmensch“, von dem Philosophen und Wissenschaftler immer wieder geträumt haben. Er ist vielmehr eine Erscheinung der Humanpathologie, eine Form der „Verwilderung“, verursacht durch die Natur. Er ist aber nicht zwangsläufig schwachsinnig oder autistisch – so Blumenthal in seiner Analyse. Dies alles belegt und beleuchtet der Autor überzeugend. Er ist dabei vorsichtig und abwägend. Das Rätsel um den

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

homo ferus kann er letztendlich aber auch nicht lösen. Jeder Fall ist anders, viele Fälle sind Fiktion und erfunden. Was bleibt, ist die Überzeugung, dass es den homo ferus gab, gibt und auch zukünftig geben wird.

Drei weiterführende Anmerkungen ergeben sich für mich nach der Lektüre des Buches: Die Grenzen der Pädagogik sind wesentlich enger, als sie selbst immer wieder vorgibt, d.h. die Möglichkeiten pädagogischen Handelns sind „in schwierigen Fällen“ begrenzt. Alle pädagogischen und auch therapeutischen Bemühungen, wilde Kinder wieder zu resozialisieren, scheiterten in der Regel. Was einige von Blumenthal aufgeführten Beispiele allerdings zeigen, ist die erfolgreiche Wirkung einer liebevollen, geduldigen und empathischen Zuwendung auf dem Weg zurück in die Gesellschaft.

Zweitens bestätigt der wilde Mensch die alte pädagogische Erfahrung von sensiblen Phasen in der Entwicklung des Menschen. Ist ein solches „Zeitfenster“ vorbei und bleibt ungenutzt, dann hat dies nachhaltige Konsequenzen für die Entwicklung des Menschen. Bildungspolitisch gesehen wurde diese Erkenntnis im demokratischen Deutschland nach 1945 bis heute – auch nach PISA – mehr als vernachlässigt.

Drittens ist der homo ferus nicht nur das Produkt von Naturverhältnissen, sondern – und hier gibt Blumenthal bedrückende Beispiele – auch ein Produkt aktueller Kulturverhältnisse: Auschwitz und Los Angeles – der wilde Mensch als Produkt einer verwilderten Zivilisation.

Fazit: Auch beim Phänomen des homo ferus streitet die Wissenschaft derzeit immer noch und es wird wie in vielen anderen Fällen auch wieder zu einer Glaubensfrage. Bei einer biologisch-medizinischen Ursachenerklärung, d.h. bei der Diagnose „Schwachsinn“ oder „Autismus“, bleibt alles wie es ist: „Gott bleibt in seinem Himmel, der Mensch behält seine unsterbliche Seele und das Tier ist weiterhin dem Menschen untertan“ (S. 73). Entscheiden wir uns jedoch für die Erklärungsvariante der „Isolation“, dann stellt sich erneut die Frage nach der „Natur des Menschen“.

Ulrich Klemm

Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung – Fröhliche Pädagogik. Hrsg. u. bearbeitet von Friedhelm Beiner. Aus dem Polnischen von Nora Koestler u. Esther Kinsky. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2002, 158 S., ISBN 3-579-00940-0, EUR 9,80.

Ogleich Janusz Korczak (1878-1942) zu den wesentlichen Wegbereitern der internationalen Kinderrechtsbewegung zählt, ist er sowohl im pädagogischen als auch im kinder- und menschenrechtlichen Diskurs derzeit eher am Rande angesiedelt und wird als eine „historische Erscheinung“ diskutiert. Gegen dieses „Vergessen“ wendet sich seit 1996 eine beeindruckende und auf 16 Bände angelegte deutsche Werkausgabe, die der polnischen folgt und von Friedhelm Beiner und Erich Dauzenroth herausgegeben wird. In diesem Kontext ist auch das hier anzuzeigende Taschenbuch mit den beiden Korczak-Texten „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (erstmalig polnisch 1929) und „Fröhliche Pädagogik“ (erstmalig polnisch 1939) anzusiedeln, die als Auszug aus Band 4 der deutschen Gesamtausgabe publiziert werden. Beide Schriften gelten als

programmatisch für Korczaks Werk und Leben und bearbeiten zwei Grunddimensionen pädagogischen Handelns: Die Würde des Kindes und seine Rechte als souveräne Persönlichkeit sowie die Bedeutung des Humors und der Erzählung in der Pädagogik.

Beide Texte führen zu den Ursprüngen abendländischer Pädagogik zurück, zum Humanismus und Liberalismus. Korczak zeigt uns eine Pädagogiktradition, die wir scheinbar zunehmend aus dem Blick verlieren – vor allem im akademischen und politischen Diskurs. Pädagogik entfernt sich heute immer weiter vom Menschen. Die Idee vom lebenslangen Lernen wird als ein Lernen im Dienste der Gesellschaft – und das heißt derzeit: im Dienste wirtschaftlicher Entwicklung – verstanden. Pädagogik gerät heute in die Gefahr, unter dem Label vom lebenslangen, selbstgesteuerten und informellen Lernen, zunehmend eine zentrale Wurzel ihrer kulturellen Identität zu verlieren: die Humanität. Korczak bietet uns mit seinen Texten und Gedanken eine Rückbesinnung auf das Kind als Mensch mit Würde und Souveränität. In diesem Sinne ist er momentan aber nicht populär, da er Pädagogik vom Kinde aus denkt und nicht von der Gesellschaft aus, d.h. nicht aus dem Blick verwertbarer Lernfortschritte. Um so mehr sind damit die Korczak-Gesamtausgabe und die Taschenbucheditionen verdienstvoll. Sie bieten Besinnung. Dies tut gut in der aktuellen rezeptologisch, technologisch und empirisch orientierten Pädagogikdiskussion, die so klug und kühl daher kommt und so wenig den Menschen im Kinde sieht. Korczak wird damit aber auch zur Gefahr für pädagogische Technokraten und Opportunisten, die sich der Politik und Wirtschaft anbieten. Seine Texte sind Sprengstoff gegen den pädagogischen Zeitgeist – heute wie zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung.

Es ist viele Jahre her, dass ich Korczak zum ersten Mal las. Als ich dies für diese Rezension erneut tat, merkte ich, wie wichtig es ist, solche Texte hin und wieder neu zu lesen: Sie sind fern von empirischen Belegorgien und doch so realitätsnah und präzise, sie machen Mut und rütteln aus dem pädagogischen Zeitgeist-Trott auf und sie sind ethisch motiviert und damit so selten. Korczak zählt zu den wichtigen pädagogischen Essayisten und Erzählern des Abendlandes – was besonders in den Geschichten der „Fröhlichen Pädagogik“ zum Ausdruck kommt. Der „Kälte“ und Distanziertheit zum Menschen, die sich mit dem Rationalismus und Empirismus des 20. Jahrhunderts durchgesetzt haben, wird von Korczak ein Humanismus entgegengestellt, der nicht empirisch begründet werden muss und der es deshalb auch so schwer hat.

Korczak zeigt sich in den beiden Texten des Taschenbuches als brillanter Erzähler und Beobachter der Realität, als leidenschaftlicher Pädagoge und Wissenschaftler und als überzeugter Kämpfer gegen die Tyrannei und Barbarei der Überlegenheit.

In der „Fröhlichen Pädagogik“, die im Wesentlichen auf Radiosendungen zurück geht und eine Pädagogik des „Geschichtenerzählens“ ist, zeigt Korczak Moral ohne moralisierend zu sein. In diesem Sinne ist Korczak auch heute noch ein Erlebnis. Er kann – was heute nur selten pädagogischen Texten eigen ist – uns provozieren und zur Besinnung bringen.

Ulrich Klemm

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Clemens Jürgenmeyer/Antje Linkenbach-Fuchs/Michael Mann/Rita Panesar/Jose Punnamparambil/Lothar Rother/Renate Tietz (Hg.): Indien. Wege zum besseren Verstehen. Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes 2002, 164 S. (21 Folien, 1 CD-Rom), ISBN 3-623-20400-5, EUR 149,—.

Die auf Initiative der Deutsch-Indischen Gesellschaft (DIG) herausgegebenen Materialien blicken auf eine lange und bewegte Auseinandersetzung um eine angemessene Darstellung Indiens in Deutschland zurück. Eine Fachtagung der DIG im Jahre 1998, an der namhafte Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen teilnahmen, war gewissermaßen der Startschuss. Die Herausgeber/innen sind überzeugt, dass der Umgang mit Vielfalt und Pluralismus in Indien ein Lernfeld auch für Menschen in Europa sein kann. Gleichzeitig wollen sie zu einer Revision des seit Jahrzehnten durch verschiedene Klischees bedienten Negativimages beitragen. Die Integrationskraft des Subkontinents im Umgang mit Vielschichtigkeit und Verschiedenheit könne das Bild Indiens auch in Europa positiv beeinflussen. Dazu sei ein differenzierter Blick unabdingbar. Dieser soll durch die für den Fach- als auch fächerverbindenden Unterricht konzipierten Materialien ermöglicht werden.

Um die Komplexität Indiens didaktisch handhabbar zu machen, haben sich die Herausgeber/innen für sieben Module entschieden, die unabhängig voneinander thematische Einsteige ermöglichen und teilweise aufeinander bezogen werden können: Geschichte; Mensch und Umwelt; Naturwissenschaft und Technik; Politik und Öffentlichkeit; Familie, Alltag und Schule; Religionen und Lebensphilosophien; Kultur und Medien. Auch bieten sie einen Anhang mit vertiefenden Aspekten, 21 Folien zur medialen Aufbereitung einzelner Module und eine CD-Rom an, mithilfe derer Beispiele aus Kino, Kunst, Tanz, Musik, Fernsehen und Literatur eingespielt werden können.

Durch die Überschriften der Module werden querschnittartige Schwerpunkte gesetzt und wird der Blick auf eine differenzierte Sichtweise des Subkontinents gelenkt. Themen wie z.B. Kaste, Kühe, Slums werden nicht als *die* indischen Aspekte, sondern kritisch als Teil einer vielschichtigen Gesellschaft behandelt.

Innerhalb der Module gibt ein einführender Text jeweils eine Orientierung über die ausgewählten Aspekte, wobei – soweit möglich – eine europäische Perspektive vergleichend formuliert wird. Daran wird deutlich, dass dieses Material von Menschen erstellt wurde, die nicht nur in indischen, sondern gleichzeitig in europäischen Kulturreisen heimisch sind. Hervorzuheben sind die große Aktualität der Texte, die methodischen Ideen zur Durchdringung globaler Komplexität und das Angebot von Internetadressen zu verschiedenen Aspekten.

Die Herausgeber/innen betonen die Schwierigkeit, „den schmalen Grat zwischen Reduktion von Komplexität, fachlicher Differenzierung und verständlicher Vermittlung zu finden“ (S. 7). Ob dies gelungen ist, muss vor allem die praktische Erprobung zeigen. Das Material bietet in seiner Fülle Einsatzmöglichkeiten ab einem Alter von etwa 12 Jahren im schulischen und außerschulischen Bereich. Trotz des mög-

licherweise abschreckenden Preises kann die Anschaffung für jene Bildungseinrichtungen empfohlen werden, die am Beispiel Indiens in den Umgang mit Vielfalt und Differenz einüben wollen.

Gregor Lang-Wojtasik

BMZ (Hg.): Materialien Entwicklungspolitik im Schaubild. Berlin: Zeitbild Verlag GmbH 2002 (4. Aufl.), 102 S., keine ISBN, Preis: kostenlos.

Bezug: BMZ, Referat: „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“, Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn, Tel: 0228/535-0, Fax: -3985

Die durch das BMZ herausgegebenen Materialien entwicklungspolitischer Bildung sind im Mai 2002 in der vierten Auflage erschienen. Die Broschüre richtet sich vor allem an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildung.

Eine einführende Karikatur und 25 farbige Schaubilder geben auf 57 Seiten einen Überblick über Situation und Entwicklungen in der Einen Welt und stellen die Ziele und Maßnahmen der Entwicklungspolitik dar. Die Schaubilder sind drei Oberthemen zugeordnet. (1) Situation: „Wir leben auf einem immer enger verflochtenen Planeten“, „Zusammensetzung des Exports der Entwicklungsländer“, „Besser als ihr Ruf: Die Situation der Entwicklungs- und Transformationsländer“, „Verteilung der extremen Armut“ u.a.; (2) Motive, Ziele, Kriterien: „Vier Zieldimensionen der Entwicklungspolitik“, „Eigenanstrengungen der Partnerländer“, „Handlungsfelder der globalen Strukturpolitik“; (3) Maßnahmen: „Beiträge für den Entwicklungsprozess“, „Entwicklung muss von innen kommen“, „Auch die Industrieländer sind gefragt“, „Instrumente der Entwicklungszusammenarbeit“, „Akteure der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“ u.a..

Die Schaubilder sind grafisch übersichtlich und ansprechend gestaltet und werden auf der jeweils gegenüberliegenden Seite weiterführend, aber manchmal knapp, kommentiert. Leider werden zu den Schaubildern keine Arbeitsblätter mit Anregungen für die Auswertung mitgeliefert. Dies hätte die Vorbereitung eines methodisch vielfältigeren Gebrauchs (z.B. auch in der Schule) vereinfacht.

Alle Schaubilder können beim BMZ als Foliensatz bestellt werden oder im Internet unter www.bmz.de/infotek/bildungsmaterialien/unterrichtsmaterialien/index.html heruntergeladen werden.

In der 53-seitigen Anlage des Arbeitsheftes finden sich viele weitere detaillierte Statistiken zu entwicklungspolitisch interessanten Fragestellungen.

Insgesamt wird durch die Schaubilder ein eher statistisch-abstrakter Zugang zu den dargestellten Themenbereichen ermöglicht. Daher eignen sich die Schaubilder besonders für den Einsatz ab der Sekundarstufe II. Hier können sie als gute Präsentation von Daten und Fakten entwicklungspolitische Bildung interessant und gewinnbringend ergänzen.

Matthias Huber

Veranstaltungen

(red.) Welthaus Bielefeld: Körner & Knollen, Eine Mitmach-Ausstellung zum Thema Welternährung: „Körner & Knollen“ ist eine aktivierende Ausstellung des Welthaus Bielefeld zu den Themen Grundnahrungsmittel, Welternährung und Welthandel, wobei dem ökologischen Anbau und dem Fairen Handel besondere Aufmerksamkeit zukommt. Die Mitmach-Ausstellung richtet sich an Schulklassen (ab Klasse 7), Jugend- und Erwachsenengruppen.

Info und Verleih: Welthaus Bielefeld; August-Bebel-Straße 62; 33602 Bielefeld; Tel: 0521/986480; bildung@welthaus.de; www.welthaus.de.

(red.) Evangelische Akademien in Deutschland (EAD e.V.) in Bad Boll: Veranstaltungen und Tagungen:

2.-4.4.04: Einkauf unterm Kreuz – eine Chance für mehr Nachhaltigkeit; 15.5.04: Kirchen und Globalisierung. Die soziale Frage; 11.-13.6.04: Ich muss mehr tun als zu überleben, Afrikas Kinder – Afrikas Zukunft

Info: Evangelische Akademien in Deutschland; Akademienweg 11; 73087 Bad Boll; Tel: 07164/ 79-203; Fax: -410; office@evangelische-akademien.de; www.evangelische-akademien.de.

Medien

(red.) Welthaus Bielefeld: Lokal – Global, Info November bis Februar (2/2003):

Zum Schwerpunktthema „Lokal – global: Unsere Solidarität beginnt vor Ort!“ werden das Schulkulturprogramm „Werkstätten des Lebens“ und neue Materialien aus dem Bildungsbereich vorgestellt. Weitere Themen des Heftes: Entwicklungsbedingungen, Auslandprojekte, Welthaus intern, u.a..

Bezug: Welthaus Bielefeld; August-Bebel-Str. 62; 33602 Bielefeld; Tel. 0521/98648-0; info@welthaus.de.

(red.) Bundeszentrale für politische Bildung: Zeitschrift „fluter“ zum Thema „Jenseits der Unschuld, Das Gewalt-Heft“ (8/2003): Die Zeitschrift diskutiert das Thema „Gewalt“ in verschiedenen Bereichen. Beispiele aus dem Inhalt: „Gewalt in den Medien“, „Gewalt in der Öffentlichkeit“, „Gewalt zu Hause“, „Gewalt im Beruf“, „Gewalt in der Schule“.

Bezug: Universum Verlagsanstalt; Taunusstraße 54; 65183 Wiesbaden; Tel: 0611/90302-67; Fax: -77; www.fluter.de/abo.

(red.) BMZE: Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe, Aktionsprogramm 2015, Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut. 47 Seiten.

Bezug: BMZE; Friedrich-Ebert-Allee 40; 53113 Bonn; Tel: 0228/535-3774; Fax: -3985; poststelle@bmz.bund.de; www.bmz.de.

(red.) Südwind 10/2003, 11/2003, 12/2003 : Heft 10/2002 beschäftigt sich im Titel mit „Chinas Hunger nach Holz: Surinams Urwälder in Gefahr“, Heft 11/2003 mit „die anderen USA“, Heft 12/2003 mit „Kolumbien: Präsident in Nöten“.

Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel. 0043/2682/75660; Fax 0043/2682/75651.

(red.) Misereor Lehrerforum Nr. 51/2003: Das Heft informiert über Möglichkeiten einer fairen Spielzeugproduktion und zeigt Möglichkeiten der Einflussnahme auf.

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH (MVG), Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0; mvg@misereor.de.

(red.) Weltfriedensdienst e.V.: Querbrief 3/2003: Das Heft widmet sich dem Thema Kindersoldaten. Aus dem Inhalt: „Gespräch mit Berenice Meintjes über die Situation jugendlicher Ex-Kämpfer in KwaZulu-Natal/ Südafrika“, „Im Friedensprozess vergessen? Über den Umgang mit KindersoldatInnen in Angola“, „Von bösen Geistern befreit. Traditionelle Methoden der Integration von ehemaligen KindersoldatInnen in Mosambik“.

Bezug: Weltfriedensdienst e.V.; Hedemannstraße 14; 10969 Berlin; Tel: 030/25-39900; Fax: -11887; e-mail: info@wfd.de.

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen: In der Ausgabe 13/2003 von „welt & schule“ werden neben einer Hintergrundinformation zum Thema „Mobilität“ verschiedene Ansätze zur Bearbeitung des Themas vorgestellt.

Kontakt: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/ VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de; www.blk21-ni.de.

(red.) UNO-Verlag GmbH: Folgende Publikationsverzeichnisse können angefordert werden: „OECD Key Publications Catalogue (2002-2003)“ und „United Nations Publications“ (No.1, 2003).

Bezug: UNO-Verlag GmbH; Am Hofgarten 10; 53113 Bonn; Tel: 0228/94902-0; Fax: -22; info@uno-verlag.de; www.uno-verlag.de.

Sonstiges

(red.) Tutzingener Stiftung zur Förderung der Umweltbildung: Karl-Horst Dieckhoff/Jürgen Roth (Hg.): Die Erneuerung der Schule durch Reflexion: In dem 2003 erschienenen Buch berichten die von der Tutzingener Stiftung zur Förderung der Umweltbildung geförderten Schulinitiativen über Stationen ihrer Entwicklung und ihren Beitrag zur Erneuerung durch Selbstreflexion. ISBN 3-928244-96-5. 10 Euro.

Bezug: ökom Verlag; Waltherstr. 29/III Rgb.; 80337 München; 089/544184-0; Fax: -49; kontakt@oekom.de; www.oekom.de.

(red.) InWent: Daniel Eisermann: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung – Der Rio-Johannesburg-Prozess: Mit einem Vorwort von Bärbel Höhn. 289 S. ISBN 3-934068-77-4. Best. Nr. P 17/13/2003. Themendienst des Informationszentrums Entwicklungspolitik Nr. 13. Bonn 2003.

Bezug: InWent; Tulpenfeld 5; 53113 Bonn; Tel: 0228/2434-5; Fax: 766; izep@inwent.org; www.inwent.org/izep

(red.) Hamburger Umweltzentrum: Projekt „5000 Bäume für den Tschad“: Es geht einerseits um konkrete Unterstützung im Kampf gegen die Wüstenausbreitung im Süden und zugleich um die Förderung des Bewusstseins für eine nachhaltigeren Lebensstil im Norden. Dazu werden Spenden zum Pflanzen von Bäumen in Afrika gesammelt. Die Spender erhalten Hinweise über den Standort „ihres“ Baumes sowie die jährliche Zuwachs-

Information Information Information Information Information Information Information

rate an gespeichertem CO₂. Zielgruppen sind Schulen, UNESCO-Projektschulen und alle weiteren Interessierten.

Kontakt: Hamburger Umweltzentrum; Karlshöhe 60d; 22175 Hamburg; Tel: 040/600386-0; Fax: -20; hamburger.umweltzentrum@bund.net; www.hamburger-umweltzentrum.de.

(red.) Department for International Development (DFID): www.globaldimension.org.uk: Auf der Homepage finden sich neben Hintergrundinformationen zu Globalem Lernen viele weiterführende Links.

(red.) BMZE: großer Schulwettbewerb: alle für EINE WELT – EINE WELT für alle: Mit dem Wettbewerb soll ein Beitrag zu einem besseren Verständnis für entwicklungspolitische Zusammenhänge geleistet werden. Jugendliche sollen ermuntert werden, sich mit der EINEN WELT auseinander zu setzen. Die Themen der Entwicklungspolitik und Globalisierung sollen stärker im Schulunterricht verankert und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass „ferne Armut“ auch die Menschen in den Industrieländern betrifft. Aktive in allen Schulen werden im Schulwettbewerb eingeladen, Ideen, Projekte und Beiträge für eine gerechte Welt einzusenden. Einsendeschluss: 5.4.2004.

Kontakt: Zeitbild Verlag GmbH; Kennwort: „EINE WELT“; Kaiserdamm 20; 14057 Berlin; www.eineweltfueralle.de.

(Red.) Rat für Nachhaltige Entwicklung: Abuja Manifest: Politik und Wirtschaft sind gleichermaßen dafür verantwortlich, dass die wirtschaftliche Entwicklung in Schwellen- und Entwicklungsländern an Tempo gewinnt und gleichzeitig zukunfts- und sozialverträglich gestaltet wird. Ohne Förderung der Privatwirtschaft kann die Armut nicht bekämpft werden. Das ist der Kern des „Abuja Manifest“, das Vertreter aus 34 Ländern auf einer Konferenz in Nigeria verabschiedet haben.

Info: www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2004/07-01_09.

(Red.) Rat für Nachhaltige Entwicklung: Wettbewerb: Der beste „blick auf morgen“: Wie kann man Schüler, Studenten und Auszubildende für Nachhaltigkeit interessieren? Wie ver-

packt man die spröden Forderungen nach Erhalt der Ressourcen und Lebensgrundlagen in eine Sprache, die Jugendliche verstehen? Mit diesen Fragen haben sich rund zwei Dutzend junge Leute im Rahmen des Wettbewerbs „blick auf morgen“ des Nachhaltigkeitsrats auseinandergesetzt. Auf seinem Jahreskongress am 1. Oktober 2003 in Berlin wurden die Gewinner ausgezeichnet. Die „nachhaltigen“ Botschaften der Gewinner werden demnächst auf Postkarten bundesweit vertrieben.

Info: www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2003/01-10_04.

(red.) Deutsche UNESCO-Kommission: UNESCO-Weltbericht „Bildung für alle“ (Education for All – EFA) 2003/04: Der zweite UNESCO-Weltbericht wurde am 11. Dezember 2003 im Pressesaal des Bundespresseamtes Bonn vorgestellt. Im Mittelpunkt des Berichts stehen Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen. In vielen Entwicklungsländern sind Mädchen und Frauen nach wie vor stark benachteiligt. Der Report untersucht auch die Lage im Hinblick auf die weiteren EFA-Ziele bis 2015: frühkindliche Betreuung, Grundschulbildung, Lernangebote für Jugendliche, Erwachsenen-Alphabetisierung und Bildungsqualität. Das BMZ hat eine Kurzfassung des Berichtes in deutscher Sprache erstellt. Sie ist seit 11. Dezember 2003 erhältlich. Informationen in englischer Sprache: <http://www.efareport.unesco.org>.

Kontakt: Andreas Baaden, Deutsche UNESCO-Kommission, Tel: 0228/60497-17; www.unesco.de.

(red.) Paulo Freire Kooperation: Bestandsaufnahme befreiender Sozialarbeit – Call for Paper: Prof. Ronald Lutz (Erfurt) hat es übernommen, den Bereich der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld der Gedanken und praktischen Anweisungen Freires zu koordinieren. Am Anfang dieser Arbeit steht das Projekt eines Buches als Bestandsaufnahme befreiender Sozialarbeit in Deutschland und anderswo auf der Welt. „Call for Paper“ und weitere Infos bei der Paulo Freire Kooperation e.

Info: Paulo Freire Kooperation e.V.; Fax 0441/9330056; pfk@freire.de; www.freire.de.

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421,
D-60444 Frankfurt am Main
Assenheimer Str. 17,
D-60489 Frankfurt am Main
Phone: +49-(0)69-784808
Fax: +49-(0)69-7896575

www.iko-verlag.de
Auslieferung: iko-verlag@kno-va.de
E-Mail: info@iko-verlag.de
Verkehrs-Nr.: 10896
VAT-Nr.: DE 111876148

London
70 c, Wrentham Avenue,
London NW10 3HG, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699



Ulrike Kloeters/Julian Lüddecke/Thomas Quehl (Hrsg.)

Schulwege in die Vielfalt

Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule

Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik bleibt weiterhin eine Herausforderung für die Schule im Zuge von Migration und Internationalisierung wie auch angesichts von Diskriminierung und Rassismus. Denn trotz weit entwickelter Diskussionen ist die Stellung interkultureller/antirassistischer Ansätze in der Schule insgesamt nach wie vor ungeklärt. Pädagoginnen und Pädagogen gibt die vorliegende Handreichung

- einen Überblick über die notwendigen theoretischen Grundlagen,
- einen Einblick in zentrale Praxisfelder, wie u. a. interkulturelle/antirassistische Ansätze in der Grundschule, zweisprachige Alphabetisierung, Antirassismus-Trainings, Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten, die Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, Europäische Dimension und Menschenrechtserziehung,
- einen Ausblick auf die konkrete Umsetzung im Schulalltag durch Spiele, Unterrichtsvorschläge und Schulprojekte.

Eine Publikation des Anti-Rassismus Informations-Centrums ARIC-NRW e. V.
2003, 428 S., € 24,80, ISBN 3-88939-709-3