

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

3'19

## Weltgesellschaftliche Partizipation

- Wer partizipiert an wessen Bildung?
- Zu Partizipation und Selbstvertretung
- Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion
- Reallabor Queichland – eine Lernumgebung im Kontext Nachhaltigkeit
- ‚Global Competence‘ – der neue Fokusbereich in PISA 2018



Im Mittelpunkt des vorliegenden ZEP-Hefes steht die reflexive Auseinandersetzung mit (welt-)gesellschaftlicher Partizipation im Bildungskontext. Es sollen Chancen und Grenzen, Dilemmata und Spannungsfelder in und für Theorie und Praxis aufgezeigt werden. Dazu soll der Blick auf unterschiedliche Handlungsfelder sowie auf verschiedene Akteur\*innen und Adressat\*innen gerichtet werden.

Die ersten beiden Artikel nutzen Perspektiven postkolonialer Theorie und beziehen sich dabei u. a. auf G. C. Spivak, wodurch die Auseinandersetzung mit dem Partizipationsverständnis grundsätzlich auf eine tiefere Ebene vordringen kann. In kritischer Perspektive diskutiert zunächst *Mai-Anh Bonger* in ihrem Beitrag „Wer partizipiert an wessen Bildung?“ einen falschen Begriff von Universalismus, indem sie die klare Unterscheidung zwischen emanzipatorischen, befreienden und unterdrückerischen Ansätzen (u. a. durch Rückgriff auf Freies Konzept der Bankiersmethode) analysiert. Mit dieser Grundlage gelingt es ihr im Weiteren zu fragen, wer überhaupt das Recht auf welche Partizipation in der Bildung hat und wer – im Gegensatz zur Partizipationsrhetorik – womöglich auf assimilatatorische Weise genötigt wird, an einer ‚Bildung‘ teilzuhaben, die er oder sie sich nicht ausgesucht hat.

*Manfred Liebel* schließt mit seinem Beitrag „Die Kinder und ihr beredtes Schweigen“ daran an, indem er die gängige Rede und Praxis der Partizipation von Kindern und Ju-

gendlichen kritisch untersucht. Dazu nimmt Liebel das verbriefte Recht der UN-Kinderrechtskonvention in den Blick und untersucht es grundsätzlich und konsequent auf den tatsächlichen Partizipationsgehalt. Denn allzu oft stellt sich trotz intensiven Bemühens Partizipation als wenig wirkungsvoll oder nachhaltig, im schlimmsten Fall als Scheinpartizipation heraus. Wie können also Kinder „sprechen“ und wie ihre Stimmen „gehört“ werden? Zur Veranschaulichung führt er Beispiele aus dem Globalen Norden und Globalen Süden an.

*Lydia Kater-Wettstädt und Henrike Terhart* blicken sodann auf Partizipation als Anspruch Globalen Lernens und reflektieren diesen bezogen auf den Kontext Schule. Sie setzen sich mit der Frage auseinander, wie der Anspruch Globalen Lernens, Partizipation im Sinne einer aktiven Teilhabe an bzw. (Mit-) Gestaltung von Weltgesellschaft anzuregen und hierfür eine abstrakte Sozialität einzuüben, für die schulische pädagogische Praxis theoretisch beschrieben werden kann. Der Fokus liegt dabei auf der Reflexion schulischer Alltagspraktiken im Globalen Lernen, die als ein Wechselspiel von situativer Inklusion und Exklusion gefasst werden. Mit diesem Zugang bieten die Autorinnen die Möglichkeit, weltgesellschaftlich ausgerichtete partizipative Bildungsarbeit theoriegeleitet reflektieren und weiterentwickeln zu können.

*Björn Risch, Alexander Engl, Marc B. Rieger, Britta Rudolf und Marie Schehl* stellen in ihrem Beitrag schließlich am Beispiel des

Reallabors Queichland eine Möglichkeit zur Gestaltung einer auf translokaler zivilgesellschaftlicher Partizipation basierenden Lernumgebung zum Thema Nachhaltigkeit vor. Es wird zum einen veranschaulicht, inwiefern im Rahmen des Reallabors im Dialog zwischen Wissenschaft, Schule und Zivilgesellschaft Lernangebote konzipiert und umgesetzt werden können. Zum anderen wird aufgezeigt, wie durch Open Educational Resources, wie beispielsweise Wikiversity, die Möglichkeit eröffnet werden kann, dass Menschen anderer Regionen und Länder an den Aktivitäten des Reallabors partizipieren und diese mitgestalten können.

In der Rubrik Portrait beleuchtet *Johannes Röhr* vom Institut für Ökologie und Aktionsethnologie e. V. (Infoe) als Vertreter einer zivilgesellschaftlichen Organisation, auf welche Art und Weise benachteiligte Gruppen im Globalen Norden und Süden mehr Teilhabe einfordern und wie sie dabei unterstützt werden können.

Wir wünschen Ihnen eine Gewinn bringende Lektüre!

*Claudia Lohrenscheit, Sabine Lang,  
Claudia Bergmüller  
Coburg und Weingarten, November 2019  
doi.org/10.31244/zep.2019.03.01*

### Impressum

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

### Herausgeber:

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

### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

### Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich),  
Jana Costa (Rezensionen),  
Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

### Redaktionsanschrift:

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

### Verlag:

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

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

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

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

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

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

**Titelbild:** Stockvektor-Nummer: 1367484713 ; <https://www.shutterstock.com>

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

Themen	4	<b>Mai-Anh Boger</b> Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie
	11	<b>Manfred Liebel</b> Die Kinder und ihr beredtes Schweigen. Zu Partizipation und Selbstvertretung
	16	<b>Lydia Kater-Wettstädt/Henrike Terhart</b> Globales Lernen in der Schule – Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion
	22	<b>Björn Risch/Alexander Engl/Marc B. Rieger/Britta Rudolf/ Marie Schehl</b> Reallabor Queichland – gemeinsames Gestalten einer Lernumgebung im Kontext Nachhaltigkeit
Portrait	27	<b>Johannes Röhr</b> Globale Partizipation der Zivilgesellschaft und indigene Völker
themenfremder Artikel	29	<b>Lydia Kater-Wettstädt/Dennis Niemann</b> 'Global Competence' – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start
VIE	37	Bericht über die Konferenz 'Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation'
	39	Gemeinsames Globales Lernen für den Klimaschutz. Die GLOBAL EDUCATION WEEK 2019 und das Studienbegleitprogramm STUBE Hessen
	40	Rezensionen
	42	Schlaglichter

Mai-Anh Boger

## Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie

### Zusammenfassung

In vorliegendem Beitrag wird das Menschenrecht auf Bildung in seiner Relation zu pädagogischen Partizipationsbegriffen ausgehandelt und aus einer universalismuskritischen Perspektive betrachtet. Dazu wird zunächst die Unterscheidbarkeit und Unterscheidung zwischen einerseits emanzipatorischen und andererseits unterdrückerischen, falschen Universalismen mit verschiedenen post-/dekolonialen Theoriezugängen betrachtet (1). Sodann wird ausgeführt, was dies für ein pädagogisches Verständnis von Partizipation bedeutet (2). Nach dieser vorbereitenden Begriffsarbeit wird sich der Leitfrage gewidmet, wer ein Recht auf Partizipation an welcher/wessen Bildung hat und wer – von falschen Universalismen eingefangen – auf assimilatorische Weise genötigt wird, an einer Bildung teilzuhaben, die er sich nicht ausgesucht hat (3).

**Schlüsselworte:** *Universalismuskritik, Partizipation, Emanzipation, Bildungstheorie*

### Abstract

This paper examines the human right to education in its relation to pedagogical understandings of participation and scrutinizes claims of universality. From a post- and decolonial perspective it is questioned whether it is possible, and if yes, how it is possible to discern false and oppressive universalisms from emancipatory universalisms, that must be defended (1). After elaborating a pedagogical concept of participation (2) the consequences of these philosophical and political thoughts for an engaged pedagogy are examined (3): Who has a right to participate in which educational settings? Which understanding of education/Bildung is open to whom? Who is forced to participate in a form of Bildung he has not and would not freely submit to?

**Keywords:** *universalism criticism, participation, emancipation, education theory*

Häufig wird den postkolonialen Studien in einem Pauschalurteil unterstellt, sie würden im altbekannten postmodernen Modus an der Universalität der Menschenrechte zweifeln und seien deshalb unethisch. Daher lohnt es sich wohl damit zu eröffnen, dass dieses Pauschalurteil falsch ist – und in akademischen Kreisen sogar als völlig haltlos erscheint: In postkolonialen Kritiken an Eurozentrismen geht es nicht darum, die Universalität von allem anzuzweifeln oder die Möglichkeit von Universalismen insgesamt zu verneinen, sondern es geht lediglich um die Frage, wie sich emanzipatorische Universalismen von unterdrückerischen, falschen Universalismen unterscheiden lassen. Fragt man nach dieser Unterscheidbarkeit wird zudem deutlich, dass nicht nur kulturelle Hegemonien, sondern vor allem Klassenprivilegien zu hinterfragen sind, da diese wesentlich mitbestimmen, wer mächtig genug ist, etwas als universal zu setzen (und geglaubt zu bekommen). So schreibt zum Beispiel auch Spivak (2008), eine der zentralen Stimmen des postkolonialen Diskurses und selbst eine Vertreterin des Dekonstruktivismus:

„Trotzdem ist es unaufrichtig, die Menschenrechte als eurozentrisch zu bezeichnen, nicht nur, weil im globalen Süden die einheimischen MenschenrechtlerInnen im Großen und Ganzen Nachkommen der kolonialen Subjekte sind, die sich häufig kulturell gegen Eurozentrismus positionieren, sondern auch, weil die Angehörigen der neuen Diaspora im internationalen Kontext eine wichtige Rolle spielen [...]. Deswegen wird die Aufgabe, Unrecht zu richten, der oberen Klasse zugesprochen, wobei die Klassengrenze bis zu einem gewissen Ausmaß und ungleichmäßig rassistische Grenzziehungen und die Nord-Süd-Trennung durchkreuzt“ (S. 10).

Es ist also deutlich komplizierter: Weder kann man die Universalität der Menschenrechte naiv als gegeben betrachten, noch ergibt es Sinn, in derselben Pauschalität davon auszuge-



hen, sie seien eurozentrisch. Vielmehr betreten wir hier ein komplexes Geflecht aus klassenbasierten Privilegierungen und kulturellen Hegemonien, die sich verschränken. Die Korrelation zwischen Klassenverhältnis und Nord-Süd-Trennung ist dabei, wie in obigem Zitat betont, nicht so stark und eindeutig als dass es legitimierbar wäre, in eine unterkomplexe Analyse zurückzufallen, die nur einen dieser beiden Faktoren in den Blick nimmt. Wer eine Eurozentrismuskritik unternehmen will, ohne nach diesen Klassenprivilegien zu fragen, vergisst ebenjene Diskursdynamiken, in denen reproduziert wird, wer sich in der Position sieht, jener zu sein, der Unrecht richtet, und wer auf der Seite der Empfangenden dieser wohlträgigen Gaben platziert und in diesem advokatorischen Sprechen von den Erstgenannten repräsentiert wird.

Es geht also erstens darum, *wessen* Teilhabe/Partizipation eingefordert wird und zweitens darum, *von wem* diese Forderung ausgeht und in repräsentationalen Sprechakten aufs Parkett gebracht wird. Vom wem diese Forderung nach Teilhabe ausgeht, ist deshalb relevant, da die Rückseite des Teilhabebegriffs sich regelhaft in der unsanften Nachfrage enttarnt, wer hier (gönnnerhaft, wohlmeinend, großzügig) *teilhabe lässt*. Wenn jenes, woran partizipiert werden soll, jenen, die diese Partizipation stellvertretend für andere einfordern, bereits zu eigen ist, wenn es also zum Beispiel die eigene Kultur ist, von der man sagt, die anderen hätten ein Recht darauf, an ihr zu partizipieren, dann ist eine Selbstkritik von diesem privilegierten (also zum Beispiel europäischen oder bourgeoisen oder eben noch komplexer intersektional durchkreuzten) Standpunkt aus angebracht. Daraus folgt jedoch nicht, dass es gälte, die Diskurse um Partizipation zu verwerfen oder eben alle Universalismen fallen zu lassen. Es geht zunächst nur um eine Blickwende auf jene, die teilhaben lassen. Denn tatsächlich muss man auch dies lernen: Die Diskurse um Ermächtigung der Ohnmächtigen durch Teilhabe vergessen allzu gerne, dass es auch um einer Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss.

Ebendies ist freilich auch bei Bildung der Fall: Wir müssen lernen zu begehren, dass alle an einer umfassenden Bildung, die auf Mündigkeit zielt, teilhaben dürfen (und nicht nur an einer abgespeckten Grundbildung im Stile der Entwicklungshilfe) – und zugleich müssen wir lernen skeptisch zu sein, ob jene wahre Bildung, die uns selbst als begehrenswert erscheint, tatsächlich zur Befreiung aller dienlich ist, ob sie also als emanzipatorischer Universalismus verteidigt werden kann. Wenn wir in den postkolonialen Studien fragen, wie sich zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen unterscheiden ließe, ist dies demnach bei genauerem Hinsehen das Gegenteil eines Angriffs auf die Universalität des Menschenrechts der Bildung: Es geht um die unbequeme Präzisierung durch die selbstkritische Nachfrage, auf welche Bildung es ein universales Recht gibt. Diese Frage nicht zu beantworten, kann mitunter genauso viel Schaden anrichten, wie die Chuzpe zu haben, einen solchen Universalismus zu skizzieren und damit das Wagnis zu begehren, selbst einen falschen Universalismus entworfen zu haben.

Problematisch werden solche falschen Universalismen, die in bester Absicht entworfen wurden, vor allem dann, wenn das gönnnerhafte Teilhaben-Lassen mit der Macht verbunden ist, die ausreichende Umsetzung und Verinnerlichung der

menschenrechtsorientierten Bildung, die man für richtig hält und als emanzipatorischen Universalismus verteidigt, zu kontrollieren und zu überwachen:

„Deswegen vertrete ich im Folgenden die Meinung, dass, solange ‚Bildung‘ als ‚Bewusstseinsbildung‘ über eine ‚Norm der Menschenrechte‘ und als ‚Alphabetisierung zum Zwecke eines besseren Zugangs zu Medien‘ verstanden wird, niemals eine ‚ausreichende Habitualisierung und Institutionalisierung‘ stattfinden kann, was nur zur Legitimation weiterer internationaler Kontrolle führt“ (Spivak, 2008, S. 11).

Spivak, die hier nur exemplarisch als eine Stimme des postkolonialen Diskurses angeführt wurde, verteidigt also ein eigenes Konzept von Bildung als universal wertvoll und attackiert zugleich ein anderes Konzept von Bildung als falschen Universalismus, der lediglich ebenjener Legitimation internationaler Kontrolle dient. In dieser Gleichzeitigkeit und Komplexität muss man es lesen, um den Aporien und Ambivalenzen, die aus postkolonialer Perspektive ausgearbeitet werden, gerecht zu werden – oder es zumindest zu versuchen.

### **Zur Unterscheidbarkeit und Unterscheidung emanzipatorischer und kritikwürdiger, falscher Universalismen**

Welche Theorieentwürfe gibt es nun schon, die uns dabei helfen könnten, diese Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen zu vollziehen? In den meisten post- und dekolonialen Theorien findet sich diese Unterscheidung, wenn auch in leicht unterschiedlichen Nomenklaturen phrasiert. Exemplarisch wird sie hier anhand von Paolo Freire und Suely Rolnik ausgeführt, um zwei kontrastierende Möglichkeiten zu zeigen. Die gemeinsame Grundfrage, auf die sich die hier dargelegten dekolonialen Kritiken in ihrer Verschiedenheit beziehen, lautet jedoch stets: *Wie lässt sich ein emanzipatorisch wirkender Universalismus, der auf die Befreiung aller zielt, von einem falschen Universalismus, der auf die imperiale Unterwerfung aller zielt, unterscheiden?*

In der Nomenklatur Freires gesprochen geht es bei der Unterscheidung emanzipatorischer und unterdrückerischer, falscher Universalismen um die Tatsache, dass auch die Didaktiken/Pädagogiken, die damit jeweils einhergehen, andere sind: Während eine Pädagogik der Autonomie (Freire, Tamm & Schreiner, 2013) bzw. der Befreiung bzw. eine Pädagogik der Unterdrückten mit einem Universalismus verbunden ist, da sie auf die Befreiung aller zielt und diese als unteilbar versteht, ist die Bankiersmethode als unterdrückerische Praxis des Unterrichtens mit einem Universalismus verbunden, da er alle gleichförmig dem Diktat des Kapitals unterwirft und also dadurch gleich macht, dass für alle die gleichen Spielregeln zur Ausbeutung gelten. Dieses herrschaftliche, anti-dialogische Sprechen lebt sogar von der Beanspruchung von Universalität, da sich schließlich niemand dieser Herrschaft entziehen darf.

Die Pointe besteht nun darin zu verstehen, warum der erste Universalismus mit einem Zweifel einhergeht und „Geduld“ (Freire, 1973, S. 35) erfordert, während der zweite, der

unterdrückerische Universalismus des Kapitals sich leichtfüßig und reibungslos ausbreitet. Leicht einsehbar wird dies, wenn man sich an die Definition von Geld als universalem Tauschmittel erinnert: Diese Form der Universalität – via Geld alles mit allem tauschen zu können – lebt von der Reibungslosigkeit und der friktionslosen Vergleichbarkeit von allem. Emanzipatorische Universalismen hingegen erreichen nur dann alle, wenn sie sich mühsam, schrittweise und oft mit Reibungen und Konflikten einhergehend in den Dialog begeben. Das dialogische Herangehen ist vielleicht der zentrale Punkt in Freires Pädagogik und so verwundert es kaum, dass ihn alles stützt macht, was in ebenjenem imperialen Gestus allzu schnell, allzu leicht große Territorien erobern will. So schreibt er zum Beispiel in seinem Aufsatz/Vortrag „Extension und kulturelle Invasion“ (1970/2007b) in aller Deutlichkeit, „daß die in dem Akt des ‚Extendierens‘, in der ‚Extension‘ einbezogene, Theorie antidialogisch und als solche mit wahrhafter Bildung unvereinbar ist“ (S. 49). Diese Bankiersmethode universalisiere nämlich gerade das falsche Wissen und unterstelle, dass dieses auch für alle dieselbe (lebensweltliche) Bedeutung haben müsse. Diese Form imperialer Didaktik<sup>1</sup> ist stets die gleiche und behandelt alle gleich, da sie (im Gegensatz zu einer problemorientierten Herangehensweise, bei der Menschen dialogisch lebensweltlich relevante und daher diverse Ziele verhandeln) immer das gleiche Ziel hat: die möglichst reibungslose Unterwerfung und Ausbreitung von Herrschaft. „Es bedeutet, in die Praxis des Deponierens von falschem Wissen zu verfallen, das den kritischen Geist betäubt und damit der Domestizierung der Menschen dient und die kulturelle Invasion zu ihrem Instrument macht“ (ebd., S. 66).

Ganz entschieden und stets in dieser klaren Binarität spricht Freire davon, dass diese zwei Pädagogiken – eine unterdrückerische und eine befreiende – unterscheidbar sind und auch zu unterscheiden sind: „Das mag nach einer Vereinfachung aussehen, ist es aber nicht. Die Auflösung des Widerspruchs ‚Unterdrücker-Unterdrückte‘ schließt tatsächlich das Verschwinden der Unterdrücker als Klasse ein“ (Freire, 1973, S. 43). Dies dürfe nicht verwischt werden, denn solange wir nicht in Zeiten leben, in denen tatsächlich alle frei sind, dient es der Herrschaft, wenn wir auf falsche Universalismen hereinfliegen und uns somit zu früh am Ziel wähnen. Daher müsse man es konsequent zweiphasig denken: „Die Pädagogik der Unterdrückten, sofern sie eine humanistische und befreiende Pädagogik ist, hat zwei klar unterschiedene Stufen. Auf der ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis. Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört diese Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören, und wird zu einer Pädagogik für alle Menschen“ (ebd., S. 41).

Der Prozess der Bewusstwerdung/Konszientisation, der zur emanzipatorischen Universalisierung führt und damit den Übergang von der ersten zur zweiten Stufe bedeutet, sei dabei dialektisch zu fassen: „Was Konszientisation wirklich ist, kann nur dialektisch verstanden werden, das heißt, wir müssen die dialektischen Beziehungen zwischen den Menschen und der Wirklichkeit verstehen, die durch die Menschen verändert wird und deren Veränderung wiederum die Menschen verändert“ (Freire, 2007a, S. 91 f.). Auf diese Weise lichtet sich erst

schrittweise, worin genau der emanzipatorische Universalismus besteht – weswegen es die bereits angeführte Geduld braucht.

Seither ist viel über Dialektik diskutiert worden; und auch über die Dichotomien, die Freires Denken noch merklich prägen – das Errichten zweier in aller Deutlichkeit benennbarer Seiten, die Klarheit des Gut und Böse – gerieten im Zuge des Aufkommens dekonstruktiver und postmoderner Theorien aus der Mode. Das Verlassen dieser historisch älteren Denkfiguren führt jedoch nicht zu der Behauptung, die Unterscheidbarkeit zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Pädagogiken sei überhaupt nicht mehr gegeben. Lesen wir als nächstes also exemplarisch eines dieser neueren Werke: Suely Rolnik (2018) arbeitet mit einem rhizomatischen Konzept von Verbindung. Dieses wird jedoch einleitend nicht über die üblichen Quellen von Deleuze und Guattari (1977) eingeführt, sondern über die Geschichte Brasiliens und insbesondere die Widerstandsgeschichte Brasiliens und der darin geborenen Konzeptmetapher der Anthropophagie. Allein dies verweist auf eine widerständige Praxis: Hier wird verweigert, ein Konzept aus Quellen einer westlich-weißen Philosophie herzuleiten, da diese sodann leicht das lokale Wissen und die lokalen Praktiken überschreiben würde. Zu oft lässt sich beobachten, wie sonst in einer Hierarchisierung der westlichen Philosophie der Status des ernstzunehmenden Denkens zugewiesen wird, während es über die kolonisierte Kultur sodann heißt, sie liefere nur ein ‚ausschmückendes Beispiel‘ oder sei ein nettes Forschungsobjekt, um das westliche Denken daran auszuführen oder bildlich zu untermalen.

In diesem Sinne verweist bereits der Auftakt des Werkes „Zombie-Anthropophagie“ in einer performativen Dopplung auf das Grundproblem: Es gibt Verständnisse transnationaler Bildung, bei denen Philosophien oder Theorien der westlichen Kolonialmächte auf eine Weise mit jenen der Kolonisierten verbunden werden, die im Ergebnis dazu führt, dass die altbekannte Hierarchie intakt bleibt. Ebenso wie es emanzipatorische und unterdrückerische Universalismen gibt, gibt es also auch emanzipatorische und unterdrückerische Formen der Begegnung und der Hybridität: „Anthropophagie“ bedeutet zunächst einfach „Menschenfresserei“ – es geht um das Verschlingen des Anderen. Dies kann man aber auf besagten zwei verschiedenen Weisen tun, nämlich auf eine Weise, die eine emanzipatorische Verbindung stiften hilft, und auf eine zombiehafte Weise, die nicht belebt, sondern die Anderen zu Untoten werden lässt. „Eine Art ‚Zombie-Anthropophagie‘, die siegreiche Verwirklichung des reaktiven Pols dieser Tradition unserer Vorfahren“ (Rolnik, 2018, S. 74 f.): Im Gegensatz zu befreienden Universalisierungen durch belebende Hybridität verschlingt der unterdrückerische Zombie-Universalismus die kolonisierten Anderen ohne jeden Abstand und dabei jede Alterität vernichtend, sodass er am Ende alleine oben liegen bleibt; man sagt, man habe etwas von den kolonisierten Anderen gelernt, aber es ‚gehört‘ ihnen sodann nicht mehr. Sie wurden in und mit ihrem Wissen beraubt und enteignet (ausführlicher dargelegt in Boger und Castro Varela (i. E.), das am Beispiel der Kunst zwischen diesem kolonialen Raubbau und der emanzipatorischen Aneignung unterscheidet). Die Anschlussfähigkeit der Figur des Hybriden, Vermischten, Transkulturellen für neoliberale Politiken rührt dabei nicht nur von der Universalisierung der kapitalistischen Ordnung auf diesem

Planeten, sondern auch daher, dass eine Haltung des Pluralen und der Offenheit besser zu diesem passt. So werden gemäß Rolnik im Neoliberalismus die meisten kritischen Impulse nicht durch offene Unterdrückung abgewehrt, sondern durch Vereinnahmung, Entschärfung, Kommodifizierung oder eben – in der Leitmetapher des Buches gesprochen: durch Verschlingen neutralisiert. „Der kognitive Kapitalismus muss die subjektive Flexibilität und die kulturelle Experimentierfreudigkeit [...] wieder aktivieren und sie für die Erfindung und Produktion jener virtuellen Paradiese instrumentalisieren, durch die er seine Märkte schafft“ (ebd., S. 68). Diese zwei Modi der befreienden und der zombihaften Universalisierung durch Vermischung koexistieren nun gleichzeitig und ineinander verschränkt, sodass es manchmal gar nicht so leicht ist, sie voneinander zu unterscheiden. Gemäß Rolnik (2018) lässt sich der Unterschied zwischen diesen zwei Modi erfahren, indem man auf die Affekte achtet, die mit diesem Verschlingen einhergehen, denn die Zombie-Anthropophagie arbeitet mit „falschen Heilsversprechen“ (S. 79), mit einem oberflächlichen, schönen Schein in Manier des Marketings. Sie zeigt dabei „niemals so etwas wie Schwäche“ (ebd., S. 51).

Interessant ist diese Idee auch deshalb, da der affektologische Fokus selbst als Kritik an einer europäischen Hyperrationalität verstanden werden kann, die glaubt, man könne die Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen rein logisch oder rationalistisch (oder auch häufig: rein durch empirische Daten gestützt) durchdenken und vollziehen. So sagt Rolnik (2018) mit dieser Formulierung auch, dass man lernen kann, dies atmosphärisch zu fühlen, es als eine erfahrbare Vulnerabilität zu verstehen, die mich beim Anblick des Anderen durchfährt, die also sinnlich ist: „Wir müssen uns von einer logozentrischen Perspektive lösen, die zu einer auf das Subjekt reduzierten Subjektivität gehört, um uns stattdessen von einem moralischen Kompass leiten zu lassen“ (S. 99).

Die vergleichende Lektüre zeigt also, dass bei Freire von einem Zwei-Phasen-Modell ausgegangen wird (Freire, Tamm & Schreiner, 2013). Hier geht es um eine zeitliche Abfolge: Gerade damit das wahre Universale in einer noch zu erstatten-

den Zukunft erscheinen kann, dürfe man im unterdrückerischen Hier und Heute keinem falschen Universalismus nachhängen. Bei Rolnik (2018) hingegen wird eine Gleichzeitigkeit unterdrückerischer und emanzipatorischer Universalismen gedacht, die sich in ihrer jeweiligen Affektlogik enttarnen. Was bei Freire als zweiphasig gedacht wird, wird in dem zyklisch-rhizomatischen Konzept als ungleichzeitige Verschiebung verstanden. Der Hauptunterschied betrifft folglich die geschichtsphilosophische Frage, ob man sich die Approximation des Universalen als linearen, historischen Fortschritt vorstellt oder aber als zyklische Operation, die mit ereignishaften Einbrüchen der Universalisierung und deren erneutem Schwinden im Rad der Geschichte einhergeht. Die Hauptgemeinsamkeit zwischen beiden besteht in der Erkenntnis, dass die Fähigkeit, unterdrückerische von emanzipatorischen Universalismen zu unterscheiden, auch – oder sogar vor allem – eine moralische und emotionale Kapazität ist: Es fordert Tugenden wie Geduld, Bescheidenheit, Dialogfähigkeit und die Fähigkeit zu zweifeln. Das Wahre des emanzipatorischen Universalismus wird damit zu einer Frage des *Ethos*.

### Die konkordanten Partizipationsbegriffe

Entlang dieser Unterscheidungen lassen sich nun im zweiten Schritt folgende vier Verständnisse von Partizipation an diesem Universalen denken: Man kann eine lineare Fortschrittsgeschichte erzählen, gemäß der im Zuge der Verankerung der Menschenrechte immer mehr und mehr Menschen von diesem emanzipatorischen Universalismus ergriffen wurden und nun an diesem partizipieren können (Spalte A in Tab. 1). Oder man kann eine zyklische Partizipationsgeschichte erzählen, bei der sich das Rad der Geschichte genau dadurch dreht, dass sich abwechselt, wer selbstverständlich partizipieren kann und wessen Partizipation als Recht eingefordert werden muss (Spalte B). Zugleich lässt sich zwischen der Partizipation an einem emanzipatorischen Universalismus (Zeile 1) und der Nötigung, am neoliberalen Universalismus des Kapitals zu partizipieren (Zeile 2) unterscheiden. Im letztgenannten Fall wird

	(A) Lineare (Fortschritts-)Geschichte mit Blick auf die Partizipation aller	(B) Zyklische Einbrüche durch Partizipation einiger zuvor marginalisierter Anderer
(1) Emanzipatorischer Universalismus	(1A) Das Universale bleibt offen, da es sich erst schrittweise durch die Partizipation vormals Exkludierter lichtet.	(1B) Das Universale bleibt offen, da wir stets nur kontingente (zeit- und kulturspezifische) Bilder davon erhaschen, weswegen die (contra-)hegemonialen Kämpfe niemals aufhören.
(2) Falscher/unterdrückerischer Universalismus	(2A) Das Universale gilt als festgeschrieben und die Partizipation aller an diesem Festgeschriebenen wird erzwungen.	(2B) Das Universale gilt als festgeschrieben und ergreift einzelne Bevölkerungsgruppen durch imperiale Unterwerfung, die jedoch brüchig ist.

Tab. 1: Vierfeldertafel der ‚Partizipation‘ am Universalen

Partizipation also angeordnet und ist daher niemals wirklich frei, während sie im erstgenannten Fall sowohl Prozess als auch Ziel der Befreiung beschreibt.

Überkreuzt man nun diese beiden Unterscheidungen ergibt sich folgendes Bild: In der ersten Spalte gehen wir von einer linearen Geschichtsvorstellung aus. Sodann kann eine Pädagogik der Unterdrückten sich als eine Pädagogik verstehen, die so lange für die Partizipation der marginalisierten/exkludierten Anderen kämpft bis der wahre Universalismus erreicht ist (1A). Wie dieser aussieht, werden wir jedoch erst wissen, wenn dann tatsächlich alle partizipieren, da jede Inklusion der zuvor exkludierten Anderen im emanzipatorischen Prozess dafür sorgt, dass dieses Bild vom wahrhaft Universalen zunehmend klarer wird. Es lichtet sich schrittweise im und durch das dialogische Vorgehen. An historischen Beispielen sieht man es leicht: Was im antiken Griechenland unter der Partizipation aller am demokratischen Geschehen verstanden wurde, bringt uns heute – nach dem Kampf um Frauenwahlrecht und der Abschaffung der Sklaverei – fast schon zum Lachen. Offensichtlich ist die Frage, wer mit dem Wörtchen alle wirklich gemeint ist, ebenso verschieden beantwortbar, wie die Frage nach Inhalt und Form des Universalismus. Daher braucht es für den echten Universalismus die von Freire betonte Tugend der Geduld.

Im zweiten Feld (2A) sieht man hingegen, dass sich dieselbe lineare Ausbreitungsgeschichte jedoch auch mit negativem Vorzeichen als eine Geschichte der schrittweisen imperialen Unterwerfung erzählen lässt. Dies betrifft die oben mit Suely Rolnik (2018) hergeleitete Befürchtung, dass der bisher siegreichste Universalismus der Menschheitsgeschichte der Universalismus des Kapitals (und das Geld als universales Tauschmittel) gewesen sei. Denkt man dies nicht wie bei Rolnik (2018) zyklisch, sondern linear, sieht man das Grauen der Universalisierung des Ökonomischen am Horizont.

Vielleicht aber ist die lineare Erzählung jedoch insgesamt inadäquat und das ganz gleich, ob sie mit positivem oder mit negativem Vektor erzählt wird. Geht man nämlich davon aus, dass sich jederzeit bezeugen lässt, wie verschiedene Narrationen und Lebensweisen um Universalisierung kämpfen (Spalte B), dann wird man auch die Unterwerfung unter die neoliberale Logik und die Universalisierung ökonomischer Diskurse als zyklischen Einbruch sehen (2B). Hier geht es also um ein Verständnis endloser (contra-)hegemonialer Kämpfe, in denen stets neu ausgehandelt wird, welche Universalismen als falsche Universalismen enttarnt und welche als gesetzt gelten sollten. Daher wird in letzter Zeit in der politischen Philosophie auch mit paradoxen Begrifflichkeiten wie z. B. ‚particular universals‘ gearbeitet. Die gemeinsame Grundidee dieser Zugänge ist, gleichzeitig ein Bewusstsein dafür zu haben und zu behalten, dass diese Universalismen menschengemacht sind und sie *trotzdem* als Universalien festzuhalten. Es sind erkämpfte Universalismen (Cuboniks, 2015). Dass sie menschengemacht sind und nicht vom Himmel gefallen, bedeutet demnach, dass hier das Universale in der Vermittlung gesucht wird: Es ist zwischen uns, nicht (als abstractum oder als transzendente Idee) über uns und nicht (historisch) vor oder (utopisch wie bei Freire) nach uns. Es sind Menschen und nicht weniger und nicht mehr als Menschen, die einem emanzipatorischen Ereignis die Treue halten, wie Badiou (2014) sagen

würde. Daher die in klassischen Ohren ungewöhnlich wirkende Formulierung der zeitgenössischen Philosophie, dass das Universale erarbeitet ist: Die gemeinsame Arbeit an der Emanzipation aller gibt dem Universalen eine Gestalt, die zugleich sinnhaft als universal bezeichnet werden kann (da sie vom Ewigen als Hoffnung kündigt) und doch in einem konkreten historischen und kulturellen Kontext gemacht ist. Während in Feld 1B der Universalismus also dadurch ausgestaltet wird, dass man ihn gemeinsam erkämpft, ist er in Feld 1A unabhängig von den an diesem Kampf partizipierenden Menschen und wird durch deren zunehmende Partizipation nur schrittweise gelichtet – aber eben nicht erschaffen. Nun hört man auch wieder, dass es sich tatsächlich um eine Befreiungstheologie handelt. Es geht um die Frage, ob ein göttliches, transzendentes Prinzip uns Menschen den Weg zum wahrhaft Universalen, das uns nicht zu eigen und uns vorgängig ist, vorgezeichnet hat oder ob dieser Weg erst im Gehen entsteht.

Mit einer ganz anderen Herleitung, aber doch aus demselben Grund schreiben Scheu und Atrata (2013), man müsse Partizipation stets vom Subjekt aus denken und zugleich mit Blick auf ein noch unverfügbares großes Ganzes: Geht man nämlich nicht vom Subjekt aus, verfällt man in ebenjenes anti-dialogische, herrschaftliche Verkünden eines Universalen. Das ist die objektivistische Abkürzung, die Partizipation zur Zwangsteilhabe verkommen lässt. Geht man nicht von einem irgendwie fassbaren großen Ganzen aus wiederum, zerrinnt einem jenes, auf das die Partizipation zielt und das ihr Sinn gibt, zwischen den Fingern. Das ist subjektivistische Abkürzung, die Partizipation zu einer Scheinpartizipation macht, die das Politische in einer Inszenierung des rein subjektiven Wohlbefindens verliert, ohne noch nach dem objektiven Glück zu fragen. Daher bleibt der emanzipatorische Universalismus stets offen – egal ob er linear approximiert oder zyklisch umkreist wird – und bildet zugleich den festen Haltepunkt unserer Praxis.

### **Subjektorientierung, Universalismuskritik und universales Recht auf Partizipation**

Führt man die Begriffe Partizipation und Universalismus(-kritik) aus den vorherigen beiden Abschnitten zusammen, erscheint zunächst folgendes: Stellt sich ein Universalismus als ein falscher, ein unterdrückerischer Universalismus heraus, ist die Partizipation an diesem ebenso kein Mittel zur Befreiung und Emanzipation, sondern viel eher eine Unterwerfung und Anpassung. Sodann wird lediglich von Partizipation gesprochen, um zu verschleiern, dass es sich eigentlich um eine Situation der Assimilation und Unterwerfung handelt. Ist ein Universalismus jedoch tatsächlich ein emanzipatorischer, gilt es nach wie vor, das universelle Recht auf Teilhabe an diesem einzufordern. Des Weiteren ergab sich aus den Überlegungen, dass man nun weder die subjektivistische noch die objektivierende Abkürzung gehen darf. Dazu lohnt es sich nach wie vor, in Aporien und Dilemmata zu denken, die uns in der pädagogischen Praxis befähigen, mit einem hinreichenden Maß an Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz zu reflektieren, wie Partizipation verstanden und inszeniert wird und von wem dies gewünscht ist.



All dies manifestiert sich nun freilich auch in den Vorstellungen von (transnationaler/transkultureller) Bildung (Aytekin & Boger, 2016). Es macht z. B. einen Unterschied, ob wir inter- und transkulturelle Kompetenzen fördern, um unseren Kindern und Jugendlichen die volle Teilhabe am globalisierten Kapitalismus zu ermöglichen, damit sie in einem neo-liberalen System der Ausbeutung als weltoffen und versiert geadelt werden, oder aber ob wir diesen pädagogischen Ansätzen in der Hoffnung auf eine emanzipatorische Universalität nachgehen.

Eine bestimmte Vorstellung von Bildung festzusetzen und klare Bildungs- und Lernziele vorzugeben, erscheint vor diesem Hintergrund jedoch als hochambivalente Praxis: So läuft gerade die vermeintliche Klarheit einer als universal erachteten Bildungsagenda Gefahr, in einen unterdrückerischen Universalismus zu kippen, der andere Vorstellungen von Bildung ebenso übergeht wie andere Lerninhalte und Bildungsziele. Aus den Ausführungen dazu, dass es der emanzipatorische Universalismus ist, der stets offen bleibt, weil er sich durch die zuvor Marginalisierten, die nun partizipieren dürfen, verändern und umschreiben lassen will, folgt direkt, dass eine solche frühe Schließung in Formen von Scheinpartizipation oder gar Unterwerfung enden muss. Andererseits lässt sich ein emanzipatorischer Universalismus nur mit mitunter kämpferischen Setzungen vorantreiben.

Eine entscheidende Frage ist dabei in der Praxis, ob die von einem Partizipationsangebot adressierten Menschen sich selbst als üblicherweise von der Partizipation Ausgeschlossene erfahren oder nicht und ob sie das als universal Affirmierte selbst begehren oder nicht.<sup>2</sup> So gibt es Menschen, die als von Unterdrückung Betroffene nach Teilhabe an der mächtigen Normalität des hegemonialen Bildungsverständnisses begehren, eben weil sie sich selbst als jene erfahren, die sonst üblicherweise nicht partizipieren dürfen oder können. In solchen pädagogischen Szenen werden wir also danach gefragt, jene mächtigen Zentren zu öffnen, um minoritäre Gruppen daran partizipieren zu lassen. Dies mündet auf Seiten der Betroffenen in eine Dialektik der Unterwerfung und Entunterwerfung, bei der sich die minoritären Subjekte in den als gesetzt verstandenen Universalismus einschreiben und in dieser Unterwerfung an Macht gewinnen.

Eine Dekonstruktion dieser normalisierten Vorstellung von Bildung ist in diesen Situationen jedoch nicht gefragt, denn die volle Teilhabe an jener Normalität, die als universal wertvoll affirmiert wird, ist hier das zu affirmierende – nicht das zu dekonstruierende – Ziel der pädagogischen Arbeit. Dennoch sollten wir die Fragilität dieses für den Moment affirmierten Universalismus im Blick behalten, da die Gewaltlosigkeit dieses Partizipieren-Lassens mit dem Bewusstsein über diese Machtasymmetrie steht und fällt.<sup>3</sup>

Sodann gibt es aber auch Menschen, die sich gerade nicht als ausgeschlossen verstehen, sondern denen Partizipation als etwas erscheint, das gemeinschaftlich ausgehandelt und ermöglicht sowie individuell wahrgenommen und ausgestaltet wird. Bei dieser Erfahrung von Partizipation geht es folglich nicht um die gezielte Adressierung von exkludierten oder vulnerablen Anderen, die nun inkludiert werden müssten. Vielmehr wird bei diesem zweiten Verständnis von Partizipation davon ausgegangen, dass echte Partizipation sich darin zeigt,

dass alle Menschen in ihrer Individualität gesehen werden und gemeinsam Prozesse gestalten, ohne dass in der zuvor genannten kategorialen und dichotomen Logik gedacht wird, gemäß der eine unterdrückte Gruppe in ihrer Teilhabe an einem herrschenden System gefördert werden müsste.

Die Aporie dieser Option besteht jedoch im Erschaffen einer allzu fragilen Illusion: In der Praxis gewinnt man in solchen Situationen den Eindruck, dass die Akteurinnen und Akteure hier nicht wirklich partizipieren – aber ohne es selbst zu merken. Neben die sog. Scheinpartizipation als leeres Schauspiel muss man also noch eine weitere Absurdität setzen: die unbewusste Scheinpartizipation. Man fühlt sich als Teil einer unendlich pluralen, heterogenen Gemeinschaft und glaubt ein Individuum zu sein, übersieht aber genau dadurch, dass die altbekannten Differenzlinien und die daran anhängigen Exklusionsmechanismen nach wie vor greifen. Anders formuliert: Die Illusion der Gleichheit wird in diesen Räumen genau darüber erzeugt, dass die Partizipation eines jeden *gleich illusorisch* und inszeniert ist. Dies ermöglicht es, sich in einem herrschafts- und machtfreien Raum zu wähen, in dem alle teilhaben und niemandes Partizipation gewichtiger oder gesicherter ist als die eines anderen.<sup>4</sup>

Egal, ob man Partizipation in der ersten Konnotation als Kampf um Partizipation einer unterdrückten Gruppe versteht oder ob man in der zweiten Konnotation von der Partizipation aller spricht, beide pädagogischen Praktiken haben eine Schattenseite: Im ersten Fall besteht dieser Schatten darin, in eine allzu affirmative und häufig auch defizitorientierte Logik zu verfallen, gemäß der die Unterdrückten an einem weitgehend vorgegebenen Universalismus partizipieren sollen. Im zweiten Fall besteht der Schatten in zahlreichen Variationen der Scheinpartizipation und der Verschleierung ebenjener Machtverhältnisse, die unter einer Inszenierung der Offenheit für die Beteiligung aller verdeckt werden.

Zuletzt darf man als Korrektiv zu *beiden* Partizipationsinszenierungsformen niemals vergessen, dass es auch von Diskriminierung und Unterdrückung Betroffene gibt, deren Widerstand sich darin artikuliert, nicht teilhaben zu wollen. Sodann geht es also um das Recht auf Verweigerung dessen, das einem von Pädagog/inn/en als Teilhabe/Partizipation angepriesen wird, das einem selbst aber als Assimilationsnötigung bzw. Zwangsintegration in einen oppressiven Normalismus (bzw. einen falschen Universalismus) erscheint. Daher muss jede Partizipationsforderung, die sich als Arbeit an einem emanzipatorischen Universalismus versteht, stets auch die Möglichkeit zur selbstgewählten und freien Selbstexklusion offenlassen und diese Form des Widerstands aushalten.<sup>5</sup>

### Fazit

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass gerade das Aporetische und Brüchige die pädagogische Arbeit an emanzipatorischen Universalismen kennzeichnet. Die Notwendigkeit, emanzipatorische Universalismen zu verteidigen, geht mit der gegenläufigen Notwendigkeit, sie permanent zu hinterfragen einher: Es sind die Zweifelnden, die dem ‚wahren Universalismus‘ durch die Offenheit dafür, über dieses Wort zu lachen, die Treue halten und so die Tür zur ‚wahren Partizipation‘ öffnen.

## Anmerkungen

- 1 Zu diesem Begriff siehe auch Castro Varela (2018).
- 2 Die in den folgenden Absätzen nachgezeichneten Aporien wurden entlang der ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ (Boger, 2019) notiert. Dabei handelt es sich um eine Karten-Theorie, die zeigt, warum genau wir in der pädagogischen Praxis immer wieder und systematisch vor diesen Aporien stehen. Da es in diesem Aufsatz jedoch nicht zentral um diese Theorie gehen soll, sei hier nur in Fußnoten angedeutet, wo man in dieser Buchreihe weiterlesen kann, wenn man möchte.
- 3 In der Theorie der trilemmatischen Inklusion betrifft dies den ersten Hauptsatz: Ein Empowerment, das auf Normalisierung der Anderen zielt, verunmöglicht eine Dekonstruktion dieser Zwei-Gruppen-Theorie und Adressierungspraxis (EN → non-D). Das Machtverhältnis von partizipieren lassenden Normalen und partizipieren dürfenden Anderen muss im Bewusstsein gehalten werden.
- 4 Dies entspricht der zweiten kartographierten Linie der Theorie der trilemmatischen Inklusion: Die Dekonstruktion von Normalismen geht mit der Unmöglichkeit einher, besonders vulnerable Gruppen im Sinne eines Empowerments gezielt zu adressieren und zu fördern (Zweiter Hauptsatz des Trilemmas: ND → non-E). Die Illusion der Gleichheit lässt die im emphatischen Sinne andere Stimme verstummen und nivelliert Ungleichheiten.
- 5 Dies betrifft den dritten Hauptsatz des Trilemmas, der sich mit dem Recht, die Normalisierung zu verweigern, befasst: Wenn Empowerment so verstanden wird, dass sich dieses mit einer Dekonstruktion der herabsetzenden Bilder von Andersheit verbindet, geht es darum, das Normale nicht mehr als einzig begehrenswerte Option zu verstehen, sondern sich im Gegenteil von dieser Herrschaft des Normalen zu befreien (DE → non-N).

## Literatur

- Autrata, O. (2013). Was ist eigentlich Partizipation? *Sozial Extra*, 37(3–4), 16–19. DOI: 10.1007/s12054-012-0108-0
- Aytekin, V. & Boger, M. (2016). Subalterne Vorstellungen von Bildung. In S. Geuenich, D. Krenz-Dewe, J. Niggemann, R. Pfützner & K. Witek (Hrsg.), *Wozu brauchen wir das? – Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis* (S. 112–122). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Badiou, A. (2014). *Theorie des Subjekts*. (Übersetzt von H. Jatho). Zürich & Berlin: Diaphanes.
- Boger, M. & Castro Varela, M. (i. E.): Spielarten epistemischer Gewalt. Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst. In U. Aktas (Hrsg.), *Verwundbare Körper. Ästhetik und Bildung der Differenz*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Boger, M. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Castro Varela, M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In T. Becker, R. Hawlik & M. Sertl (Hrsg.), *Praxis des Unterrichtens. Theoretische Auseinandersetzungen* (Schulhefte 170; S. 57–71). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Cuboniks, L. (2015). Xenofeminismus. Eine Politik für die Entfremdung. In A. Avanesian und H. Hester (Hrsg.), *Dea ex machina* (Unter Mitarbeit von J. S. Theodor, G. Stempel und S. Geene; Originalausgabe; S. 15–34). Berlin: Merve Verlag.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom* (Internationale marxistische Diskussion, 67). Berlin: Merve-Verlag.
- Freire, P. (1973/1998). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (2007a). Eine Welt (1972). Auch in der Industriegesellschaft gibt es eine Dritte Welt. In P. Freire, P. Schreiner, D. Oesselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Unterdrückung und Befreiung*. (S. 89–106). Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2007b). „Extension“ und kulturelle Invasion (1970). In P. Freire, P. Schreiner, D. Oesselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Unterdrückung und Befreiung* (S. 44–47). Münster: Waxmann.
- Freire, P., Tamm, I. & Schreiner, P. (Hrsg.) (2013). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (2. Auflage). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Rolnik, S. (2018). *Zombie Anthropophagie. Zur neoliberalen Subjektivität*. Wien & Berlin: Turia + Kant.
- Scheu, B. & Autrata, O. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting wrongs. Unrecht richten*. Zürich: Diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>

## Dr. Mai-Anh Boger

ist von Haus aus (Behinderten-)Pädagogin. Derzeit vertritt sie die Professur ‚Lernen in der inklusiven Schule‘ an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusions- und Diskriminierungsforschung sowie Philosophie der Differenz und Alterität.

Manfred Liebel

## Die Kinder und ihr beredtes Schweigen. Zu Partizipation und Selbstvertretung

### Zusammenfassung

Der Essay geht der Frage nach, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Kinder „sprechen“ können und ihre Stimmen „gehört“ werden. Er setzt sich kritisch mit der gängigen Rede und Praxis von Kinderpartizipation auseinander und lotet die Möglichkeiten der Selbstrepräsentation von Kindern aus. Zur Veranschaulichung werden Beispiele aus dem Globalen Norden und Globalen Süden angeführt.

**Schlüsselworte:** *Kinder, Kinderrechte, Sprechen, Schweigen, Partizipation, Selbstvertretung*

### Abstract

The essay examines the question of what prerequisites must be met for children to be able to “speak” and their voices to be “heard”. It takes a critical look at the current talk and practice of child participation and explores the possibilities of children’s self-representation. For illustration purposes, examples from the Global North and Global South are cited.

**Keywords:** *children, children’s rights, voices, silence, participation, self-representation*

Spätestens seit der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) wird allgemein anerkannt, dass Kinder „eine Stimme haben“ sollten und dass diese bei Entscheidungen, die sie betreffen, vorrangig beachtet werde. Doch was als diese Stimme zu verstehen ist, bleibt weitgehend im Dunkeln. Klar sollte sein, dass sie Kindern nicht einfach „gegeben“ werden kann, so gut eine solche Absicht gemeint sein mag. Doch wo finden wir diese Stimme? Was will sie ausdrücken und wie wird sie hörbar? Welche Rolle spielen die Kinder dabei? Und welche Rolle die Erwachsenen? Gemeinhin wird angenommen, mehr Partizipationsgelegenheiten in pädagogischen Institutionen und im kommunalen Raum führten dazu, dass Kinder sich häufiger zu Wort melden und ihre soziale Position gestärkt wird. Aber manche Untersu-

chungen weisen darauf hin, dass sich die Partizipation – etwa über Kinder- und Jugendparlamente oder Schülerräte – meist in Ritualen erschöpft und weitgehend folgenlos bleibt. Außerdem haben an ihr fast nur Kinder teil, die im Vergleich zu anderen Kindern eh schon relativ privilegiert sind. Dies spiegelt sich darin wider, dass nur wenige Kinder an solchen Spielchen Interesse zeigen. Aber heißt das, dass sie weiter schweigen? Dass sie nichts zu sagen haben?

### Haben Kinder was zu sagen?

Unter dem Titel Silent Citizens hat das Child Rights Information Network (CRIN, 2018) kritische Überlegungen zum Schweigen und Verschweigen von Kindern angestellt. Darin konstatieren die Autor/-innen, Kinder seien mit einer paradoxen Situation konfrontiert. Sie lebten in einer Welt, die von Erwachsenen mit Regeln von Erwachsenen geführt wird, aber es seien sie, die die Folgen der politischen Entscheidungen der Erwachsenen in den kommenden Jahren erben werden, und das obwohl sie kein Mitspracherecht hatten, wie diese Entscheidungen getroffen wurden.

Nach dem geltenden Völkerrecht über die Rechte des Kindes haben Kinder wie alle anderen ein Recht auf freie Meinungsäußerung (Art. 12, KRK), d. h. sie können ihre Meinung zu absolut allem äußern. Aber aufgrund ihres jungen Alters – und der verbreiteten Annahme, dass Kinder weniger in der Lage seien als Erwachsene, Entscheidungen zu treffen oder Ansichten zu formulieren – sind die Chancen gering, dass sie ernst genommen werden. Aus diesem Grund haben Kinder ein zusätzliches Recht auf eine Stellungnahme (auch bekannt als das Recht auf Anhörung) und dass diese Stellungnahme unter Beachtung ihres Alters und ihrer Reife in allen sie betreffenden Angelegenheiten oder Verfahren berücksichtigt wird. Mit diesem Recht soll den Kindern mehr Kontrolle und Handlungsraum gegeben werden, insoweit sich ihre Fähigkeit entwickelt, eigene Entscheidungen zu treffen.

Ein Streitpunkt bei diesem Recht besteht jedoch darin, *welche Entscheidungen tatsächlich Kinder betreffen*. Sorgerechtsstreitigkeiten oder die Vertretung vor Gericht sind einige offensichtliche Beispiele. Aber was ist mit Angelegenheiten oder Verfahren, von denen nicht allgemein angenommen wird, dass sie Kinder betreffen, die es aber zweifellos tun? Lehrpläne zur Sexualerziehung zum Beispiel haben Einfluss darauf, was Kinder wissen, lernen und praktizieren, wenn es um sexuelle Gesundheit, Beziehungen und Einwilligung geht. Die Unrechtmäßigkeit der körperlichen Bestrafung beeinflusst den Schutz der Kinder vor Übergriffen durch Erwachsene. Das Mindestalter zur Stimmabgabe wirkt sich darauf aus, ob Kinder ein Interesse an der Gestaltung ihrer Gesellschaft haben. Rechtliche Regelungen zu Beschwerden über sexuellen Missbrauch beeinflussen, ob Kinder, die zu Opfern werden, Zugang zur Justiz haben.

Es ist offensichtlich, dass viel mehr Themen Kinder betreffen, als wir denken, aber nach ihren Ansichten wird selten gefragt, zumindest nicht systematisch und schon gar nicht zu allgemeineren Themen, die uns alle betreffen. Betrifft die Umwelt- oder Klimapolitik nicht Kinder, die auf diesem Planeten leben, genauso wie Erwachsene? Betreffen Fragen innerhalb der Gesundheitspolitik wie Datenschutz oder Einwilligung oder Zugang zu Informationen nicht Kinder, die auf die gleichen Dienste zugreifen wie Erwachsene? Und was ist mit der Wahl politischer Vertreter/-innen, die im Interesse ihrer Wähler/-innen handeln – sollten nur erwachsene Bürger/-innen vertreten sein? Wir sollten nicht denken, dass etwas, nur, weil es nicht ausschließlich Kinder betrifft, für Kinder nicht wichtig wäre. Im Gegenteil, wenn es uns als Menschen betrifft, dann betrifft es uns alle, einschließlich der Kinder.

Die Antworten auf diese wichtigen Fragen behalten bisher wir Erwachsene uns vor. Und da dies so ist, tauchen logischerweise zwei Fragen auf. Wie gestalten wir das Recht der Kinder auf Gehör? Und werden wir dem gerecht? Diese Punkte sind wichtig, denn die Art und Weise, wie wir dieses Recht gestalten, beeinflusst, wie wir es verstehen und wahrnehmen, und bestimmt letztlich die Anerkennung – und den Respekt, den wir diesem Recht entgegenbringen.

Was hier wahrscheinlich am meisten sagt, ist, wie wir das Recht der Kinder beschreiben, überhaupt gehört zu werden. Es versteht sich von selbst, dass Worte wichtig sind. Wir nennen die Dinge bei ihrem Namen, damit wir wissen, wovon wir sprechen und damit andere es verstehen können. Aber in einer Welt, in der die Menschenrechte bereits mit etablierten Namen versehen sind – wie dem Recht auf Gehör, der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit, dem Recht auf friedlichen Protest oder sogar der Staatsbürgerschaft – ist nicht klar, warum Diskurse über die Rechte von Kindern nicht als solche beschrieben werden, sondern ein anderes Etikett tragen, nämlich *Partizipation* (oder *Beteiligung*). Was bedeutet dieses in der Kinderrechtsarena so beliebte Wort? Und vor allem, wird es den Rechten der Kinder gerecht?

### **Fallstricke der Partizipation**

Um uns dem Konzept anzunähern, beginnen wir bei den Vereinten Nationen, wo deren oberstes Organ für Kinderrechte, der Ausschuss für die Rechte des Kindes, über das Recht der

Kinder, gehört zu werden, nachdachte, und zwar in einem seiner *General Comments* – einer grundlegenden Analyse spezieller Rechte der Kinder.<sup>1</sup> In dem *Comment* werden viele kluge Dinge gesagt, z. B. dass nicht nur einzelne, sondern auch Gruppen bzw. Organisationen von Kindern ein Recht auf Gehör haben oder dass die Partizipationsverfahren nach transparenten Kriterien gestaltet sein müssen. Aber Stimmrechte, politische Rechte oder Wahlen werden nicht ein einziges Mal erwähnt, die Bürgerrechte einmal, die Staatsbürgerschaft auch einmal (wenn auch in Bezug auf die Staatsbürgerschaft, die Kinder in Zukunft als Erwachsene ausüben werden). Dagegen ist nicht weniger als 50 Mal von Partizipation die Rede. Es scheint ein Zauberwort zu sein.

Als einzelnes Wort betrachtet, bedeutet Partizipation nicht viel mehr als die Handlung selbst, an etwas teilzunehmen, sei es an einem Spiel, einer Debatte, einer Abstimmung oder der Ausarbeitung eines Gesetzes. Doch es ist ein Wort, das der Menschenrechtssektor mit Bedeutung aufgeladen hat. Das Konzept der Partizipation, obwohl es an sich kein Recht ist, bezieht sich in der Regel auf das Handeln von Erwachsenen, die Kinder in Aktivitäten einbeziehen, bei denen theoretisch die Ansichten der Kinder eine Rolle spielen und die dann von den Erwachsenen bei der Entscheidung über etwas berücksichtigt werden. Im Deutschen ist es sogar gängige Praxis, davon zu sprechen, dass Kinder „beteiligt werden“, als seien sie eine Art Verfügungsmasse im Beteiligungsspiel. In der Praxis bedeutet jedenfalls das Wort Partizipation oder Beteiligung mehr als es tut. Es verspricht den Kindern Ermächtigung, wo es keine gibt. Es kommt einer Art von Schweigen gleich oder Worten, die keine Folgen haben.

Wenn NGOs beispielsweise für Kinderrechtsprojekte werben, die die Partizipation von Kindern zum Gegenstand haben, wird die Tatsache verschleiert, dass es Erwachsene waren, die die Aktivitäten ausgewählt und dann die Kinder dazu konsultiert haben, nicht umgekehrt. Auch wenn die Kinder in irgendeiner Weise beteiligt sind, macht es sie noch lange nicht zu Partnern bei Entscheidungen über Inhalt, Richtung oder etwas Anderes. Trotz vieler ehrenwerter Versuche, Kinder „zu beteiligen“, erfolgt die Partizipation der Kinder allermeist nur auf symbolische, scheinhafte oder dekorative Weise. Dabei wissen die Kinder nicht oder werden darüber im Unklaren gelassen, wie ihre Präsenz einen Mehrwert für ein bestimmtes Projekt bringen soll, und sie haben keinerlei Garantie oder gar einen Hinweis darauf, was aus ihrer „Partizipation“ herauskommen wird. Vielleicht ein Bericht mit ihren Stimmen ..., aber was geschieht damit? Welche Garantie haben die Kinder, dass er was bewirkt?

Geben wir zu, dass die sogenannte Partizipation nicht eine von Kindern ist, sondern von denen, die behaupten, im Interesse der Kinder zu handeln. Dass Kinder überhaupt an den Dingen teilnehmen dürfen, hängt von der Gelegenheit, der Einladung oder der Zustimmung der Erwachsenen ab. Und ob den Ansichten der teilnehmenden Kinder überhaupt „angemessenes Gewicht“ beigemessen wird, hängt davon ab, welches Gewicht wir Erwachsene ihnen geben, wenn überhaupt. Die Situation offenbart: Eine Meinung und ein Recht auf eine Meinung zu haben, ist eine Sache, aber Einfluss zu haben und ihn auszuüben, ist etwas ganz Anderes. Als Ergebnis sind die Ansichten der Kinder leicht wie eine Feder.



„Lasst uns also anfangen“, sagen die CRIN-Autor/-innen (2018), „nach dem zu fragen, was Kinder tatsächlich brauchen, um befähigt und in der Lage zu sein, sich selbst zu vertreten, zu ihren eigenen Bedingungen“. Sie wollen das nicht länger Partizipation nennen, denn diese verlängere nur das Schweigen. Doch was kann an ihre Stelle treten und welche Hindernisse müssen dabei überwunden werden? Eines dieser Hindernisse sehe ich im subalternen Status der Kinder als soziale Gruppe.

### Können Kinder als Subalterne sprechen?

Mich interessiert hier Schweigen vor allem als eine mögliche Folge von Nichtbeachtung, Marginalisierung oder Unterdrückung. Ich gehe dabei davon aus, dass Kinder zu den Bevölkerungsgruppen gehören, die sich in solchen Lebenslagen und -situationen befinden. Um mich dem Thema des Schweigens und Sprechens von Kindern zu nähern, greife ich auf das Konzept der Subalternität zurück, wie es von der aus Indien stammenden Literaturwissenschaftlerin Gayatri Spivak (1988/2014; 2008) ausgearbeitet worden ist.

Als „Subalterne“ versteht Spivak kolonial unterdrückte Subjekte, die durch „epistemische Gewalt“ ihrer Sprache beraubt werden. Sie übernimmt den Begriff von dem italienischen marxistischen Philosophen und politischen Aktivisten Antonio Gramsci (1934/1999; zur Einführung: Candeias, Becker, Niggemann & Steckner, 2013), der damit in Erweiterung des traditionellen Begriffs der Arbeiterklasse alle Personen bezeichnete, die von der herrschenden Klasse dominiert und an der politischen Durchsetzung ihrer kollektiven Interessen gehindert werden. Spivak bezieht sich ihrerseits mit dem Begriff auf jene Klasse, der in struktureller und epistemischer Hinsicht verwehrt wird, sich selbst zu repräsentieren. Die Subalternen sind nicht notwendigerweise als eine Minorität zu verstehen, sondern als eine von der hegemonialen Macht marginalisierte und ignorierte Gruppe. Ihre Angehörigen zeichnen sich nach Spivak dadurch aus, dass sie kein Bewusstsein über die eigene Subalternität besitzen und deshalb keinen politischen Sprachakt als Kollektivsubjekt hervorbringen können. In der Folge bleiben sie „unerhört“. Dies geschieht nicht, weil die Subalternen nicht sprechen können, sondern weil ihr Sprechen im hegemonialen Diskurs nicht zur Geltung kommen kann.

Spivak belegt ihre These mit dem Beispiel des Verbots der Witwenverbrennung *Sati*, das durch die englische Kolonialmacht in einem Akt kolonialen Paternalismus „zum Wohle der Betroffenen“ eingeführt wurde. Die Kolonialverwaltung konnte deshalb für diese Frauen sprechen und sie repräsentieren, weil sie die hegemoniale Macht besaß, ein Narrativ zu konstruieren, in dem die indische Frau als ein hilfloses Opfer ihrer eigenen Kultur dargestellt wird. So bedeutet das „nicht sprechen können“ für Spivak nicht, dass das subalterne Subjekt eigene Bedürfnisse und Interessen nicht artikulieren kann, sondern vielmehr, dass das eigene Sprechen zu keinem Dialog mit der hegemonialen Klasse führt und nie von ihr gehört oder gar beachtet wird. Für sie steht das ethische Dilemma dieser Subjekte im Fokus, dass sie sich von den Mächtigen, die über sie verfügen, repräsentieren lassen *müssen*, weil sie anders nicht aus ihrer Not herausfinden (Aytekin & Boger, 2017, S. 113 ff.).

Aufgrund ihres Verständnisses von Subalternität verneint Spivak die Möglichkeit, dass Subalterne sich selbst repräsentieren können. Sie bezieht sich dabei auf Karl Marx' historische Studie zum Bürgerkrieg in Frankreich Mitte des 19. Jahrhunderts, wo dieser mit Blick auf die Bauern bestritten hatte, dass sie sich aufgrund ihrer Produktionsweise, die sie voneinander isoliert, als Klasse mit gemeinsamen Interessen verstehen und aktiv werden könnten. Sie mache ihnen unmöglich, so Marx (1852/1961) „ihr Klasseninteresse im eigenen Namen, sei es durch ein Parlament, sei es durch einen Konvent geltend zu machen. Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden“ (S. 198). In ihrer Interpretation simplifiziert und verabsolutiert Spivak die Frage der „Vertretung“. Marx bezog sich auf den historischen Tatbestand, dass die große Mehrheit der Bauern in dem selbst ernannten Kaiser Luis Napoleon ihren einzigen Vertreter sah und sich seiner Autorität unterwarf. Er behauptete hingegen nicht, dass dies für jede unterdrückte und ausgebeutete Bevölkerungsgruppe und in jeder historischen Situation der Fall sein muss. Auch eine Klasse, die „sich selbst vertritt“ bedarf einer Vertretung durch Personen oder Instanzen. Die entscheidende Frage ist, ob diese Personen oder Instanzen tatsächlich die kollektiven Interessen und den kollektiven Willen zum Ausdruck bringen können. Voraussetzung dafür ist, dass diese Vertretungen eine enge Verbindung zu den Vertretenen haben, deren Interessen teilen und von ihnen kontrolliert und gegebenenfalls abberufen werden können. Die Subalternen sind dann nicht, wie im Falle des Kaisers Luis Napoleon, einer von ihnen getrennten Macht unterworfen, sondern haben diese in der Hand und behalten das letzte Wort.

In unserem Fall stellt sich die Frage, ob Kinder oder Gruppen von Kindern als Subalterne in der Lage sind, sich solche Vertretungen zu schaffen, die einer Selbstvertretung gleichkommen, und von welcher historischen Situation und gesellschaftlichen Konstellation dies abhängt.

### Aus der Schweigespirale ausbrechen

Kinder befinden sich in einer widerspruchsvollen Situation. Von ihnen wird heute meist erwartet, dass sie sprechen und partizipieren, aber was sie sagen und tun, wird wenig ernst genommen oder gilt als unpassend. Und sie leben meist unter Bedingungen, die sie am Sprechen hindern oder dazu veranlassen, nur das zu sagen, was von ihnen erwartet wird. Ihnen wird unterstellt, sie besäßen noch nicht die nötige Kompetenz oder seien nicht reif genug, um sich sachkundig und rational zu äußern. Dabei wird ein Muster von Rationalität zugrunde gelegt, das sich an den Denk- und Sprachgewohnheiten von Erwachsenen ausrichtet, die ausschließlich sich selbst als reif und entwickelt verstehen. Rationales Denken und Sprechen wird nach diesem Muster strikt von Emotionen und Lebensäußerungen getrennt, die als nicht elaboriert oder verständlich gelten.

Besonders betroffen von dieser Schweigespirale sind junge, vermeintlich noch sprachlose Kinder und diejenigen Kinder, die sich in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen befinden und in einer Weise aufwachsen, die nicht dem bürgerlich-westlichen Muster von Kindheit entspricht (deshalb werden sie im Englischen häufig als „children out of place“

bezeichnet). Dies gilt nicht zuletzt für Kinder sog. ethnischer Minoritäten, Kinder mit „nicht-weißer“ Hautfarbe oder aus „fremden“ Kulturen. Sie werden durch die kulturelle Hegemonie der sich als „weiß“ und „zivilisiert“ verstehenden Oberschichten und ihre Diskurse unsichtbar gemacht. Auch wenn sie sprechen, stoßen sie an Barrieren, die ihre Worte entwerten oder unverständlich erscheinen lassen. Aber das gilt in mindestens in einem Maße auch für Kinder insgesamt.

Es klingt wie Hohn, wenn Kindern versprochen und sogar durch das internationale Recht garantiert wird, *angehört* zu werden und ihren Meinungen und Ansichten je nach Alter und Reife Gewichtseinheiten zuzuweisen. Ein solches Recht mag für manche Kinderfreunde wie der letzte Schrei klingen und sie mögen stolz darauf sein, Kindern so viel Recht auf Partizipation zuzubilligen. Aber es gibt viele Indizien, dass aus der Sicht von Kindern ein solches Recht nur Schall und Rauch bleibt, zumindest solange es nicht mit einer grundlegenden strukturellen Änderung der sozialen und generationalen Machtverhältnisse einhergeht.

Im Zusammenhang einer Untersuchung über die Entscheidungsprozeduren von Familiengerichten in Großbritannien hat Aoife Daly (2018) dafür plädiert, über das in Art. 12 KRK verbürgte Recht, angehört zu werden, hinauszugehen und Kindern dasselbe Recht wie Erwachsenen einzuräumen, an Entscheidungen, die sie betreffen, in nennenswerter Weise mitzuwirken. Plausibel finde ich ihr Argument, dass nicht die Kinder nachweisen müssen, hierfür die nötige Kompetenz oder das entsprechende Alter und die entsprechende Reife zu besitzen, sondern umgekehrt die Erwachsenen, dass sie in der Lage sind, die Kinder zu verstehen. Doch wenn Daly allein darauf verweist, dass die Anerkennung der „Autonomie“ der Kinder der Schlüssel hierfür sei (Daly, 2018, S. 3ff. und S. 434), übersieht sie, dass die Stimme der Kinder selbst nicht voraussetzungslos ist und die Mauern der realen Machtverhältnisse nicht ohne weiteres überwinden kann. Um die Stimme der Kinder autonom werden zu lassen und ihr Geltung zu verschaffen, muss darüber nachgedacht werden, in welcher Weise der gesellschaftliche Status der Kindheit insgesamt zu verändern ist. Dies schließt notwendigerweise ein, das westlich-bürgerliche Kindheitsmuster, das die Kinder von den Erwachsenen trennt und vom „wirklichen Leben“ fernzuhalten versucht, grundlegend zu überdenken.

Solange dies nicht geschieht, ist es kein Wunder, dass Kinder sich wenig für politische Fragen und nicht einmal ihre eigenen Rechte interessieren. Dabei handelt es sich um ein bedredtes Schweigen, das nicht mit Apathie und Tatenlosigkeit verwechselt werden sollte. Um sich zumindest das Gefühl eigener Bedeutung zu verschaffen, haben Kinder in den letzten Jahrzehnten auf Ersatzhandlungen zurückgegriffen, die ihnen Bedeutung und Prestige versprochen. Der Kapitalismus hat hierfür eine eigene Dynamik entwickelt. Er hat Kindern die Welt des Konsums und später auch die der digitalen, vermeintlich sozialen Medien angeboten, in der sie schon früh als kompetente Subjekte umschmeichelt werden. Hier fühlen sie sich ernstgenommen und sogar als Protagonisten neuer Lebens- und Kommunikationsweisen anerkannt (z.B. Hengst, 2003; 2013). Doch einer wachsenden Zahl von Kindern scheint heute zu dämmern, dass das Prestige, das sie in dieser Welt erlangen können, auf schwachen Füßen steht und von kurzer Dauer ist.

Viele scheinen zu spüren, dass es sich um eine Scheinwelt handelt, die sie einander entfremdet, ihre Ausgrenzung verfestigt und sie auf falsche Fährten lenkt. Jedenfalls gibt es Anzeichen dafür, dass viele Kinder diesem vermeintlichen Ausweg aus der Bedeutungslosigkeit mit Misstrauen begegnen. Ein Grund hierfür könnte in der immer offensichtlicher werdenden Tatsache liegen, dass der Planet Erde und damit vor allem ihre eigene Zukunft zerstört werden. Unter solchen Bedingungen erscheint es Kindern mittlerweile unzeitgemäß, daran gehindert zu werden, über ihr Leben und ihre Zukunft selbst zu bestimmen. Jüngstes Beispiel sind die in vielen Ländern stattfindenden Schulstreiks gegen eine unzureichende, als verantwortungslos empfundene Umwelt- und Klimapolitik.

### **Sprechen durch Selbstvertretung**

Bei Kindern des Globalen Südens, die von den Folgen postkolonialer Zerstörung und Entwürdigung in besonderer Weise betroffen sind, lässt sich schon seit längerem beobachten, dass sie das ihnen zugemutete Stillschweigen nicht mehr hinnehmen wollen. Sie gewinnen ihre Kraft aus der Erfahrung, dass sie gebraucht werden, wenn auch die Bedingungen, unter denen sie leben und arbeiten, oft ihre Würde verletzen. Jedenfalls sind sie weitaus hautnäher mit den täglichen Problemen konfrontiert als die meisten Kinder des Globalen Nordens. Das bürgerlich-westliche Kindheitsmuster, das die Kinder vom Leben der Erwachsenen abschottet, hat sich bei ihnen nie voll durchgesetzt. Vielleicht liegt darin einer derer Gründe, dass sie sich trotz meist kurzen Schulbesuchs schon früher als andere Kinder für gesellschaftliche und politische Fragen interessieren. Dies drückt sich spätestens seit den 1970er Jahren darin aus, dass viele Kinder, die mit ihrer Arbeit zum Lebensunterhalt ihrer Familien beitragen, sich in eigenen sozialen Bewegungen zusammenschließen und auf mehr Einfluss in ihren Gesellschaften und sogar in der internationalen Arena drängen. So dringen sie seit Jahren darauf, ihre Sichtweisen und Stimmen bei der Ausarbeitung von internationalen Konventionen und nationalen Gesetzen zu berücksichtigen – bisher weitgehend vergeblich (Liebel, 2018).

Allerdings liegt der Schwerpunkt ihres Interesses und ihres Handelns nicht im Ausarbeiten von Gesetzen. Ihr Status als Kinder schließt sie trotz an sie gerichteter Partizipationsappelle von diesem Handlungsfeld genauso weitgehend aus wie die Kinder des Globalen Nordens, so dass sie bis heute keinen Sinn darin sehen, sich darin zu verausgaben.<sup>2</sup> Sie beschränken sich meist darauf, bestehende Gesetze und Konventionen zu kritisieren, oder sie betonen, diese seien für sie belanglos.<sup>3</sup> Stattdessen ziehen sie es vor, ihre gesellschaftliche Stellung durch gemeinsames organisiertes Handeln zu stärken und ihre Lebensbedingungen durch direkte Aktionen zu verbessern. Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher hat dies durch die Formulierung eigener Rechte, die nicht auf staatliche Kodifizierung zielen, sondern von den Kindern und Jugendlichen zum Maßstab eigenen Handelns gemacht werden, zu unterstützen versucht (Gankam Tambo & Liebel, 2013).

Die Bewegungen der arbeitenden Kinder basieren ebenso wie andere selbstorganisierte Kinderbewegungen und -gruppen auf der Idee, dass Kinder für sich selbst sprechen können und zumindest in den eigenen Reihen das letzte Wort haben.

Sie sind ein Beleg dafür, dass auch Kinder, die in ihren Gesellschaften sozial benachteiligt und diskriminiert werden und denen man wenig zutraut, „sprechen“ zu können, ihre Gesellschaften und internationale Organisationen herausfordern können. In den Kinderbewegungen sind Erfahrungen gegenseitiger Anerkennung möglich, die das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gleichsam im Zeitraffer anwachsen lassen. Auch Kinder, die im alltäglichen Leben eher zum Schweigen verdammt sind, haben hier die Chance, sich als Subjekte mit spezifischen Fähigkeiten zu erleben und für sich und andere Kinder zu sprechen. Allerdings heißt dies nicht, dass bestehende Hierarchien und Unterordnungen automatisch verschwinden oder dass die Stimmen der Kinder in den Gesellschaften die Anerkennung finden und den Einfluss erlangen, der ihnen zustünde und von ihnen erhofft wird. Ein Grund dafür liegt darin, dass auch die sich selbst organisierenden Kinder an den Erwachsenen nicht vorbeikommen und auf ihre Unterstützung angewiesen bleiben.

In einer Studie, die die Kommunikationsstrukturen in der peruanischen Bewegung arbeitender Kinder untersucht hat, kommt die Autorin (Taft, 2015) zu dem Ergebnis, dass auch hier trotz der emphatischen Betonung des „Protagonismus“ der Kinder die Erwachsenen „zu viel sprechen“. Dies liegt weder an der mangelnden Sprechfähigkeit der Kinder noch am fehlenden Willen der beteiligten Erwachsenen, den Kindern das letzte Wort zu überlassen, sondern an dem Umstand, dass sich die Machtstrukturen in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen tief in die Psyche eingegraben haben und dass die Stimmen der Erwachsenen in der Öffentlichkeit eher „gehört“ werden. Die Autorin sieht darin keinen Grund zu resignieren, sondern einen Hinweis darauf, dass nicht nur die „Autonomie“ der Kinder zu stärken, sondern auch die Dialogfähigkeit aller Beteiligten und ihr (selbst-)kritisches Bewusstsein über ungleiche Machtstrukturen zu erweitern und zu vertiefen ist.

Um aus der Schweigespirale herauszukommen, werden Kinder vermutlich immer auf die Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sein. Ihre Stimme ist nicht nur von den eigenen sozialen Erfahrungen beeinflusst, sondern kann sich zumindest in absehbarer Zeit nur Geltung verschaffen, wenn sie auch von verständigen und solidaritätsbereiten Erwachsenen mitgetragen wird. Dies heißt nicht, dass Kinder nicht für sich selbst sprechen und ihre Interessen nicht selbst vertreten könnten (Liebel, 2015a, S. 258ff.), sondern dass Formen des Handelns von Kindern und Erwachsenen gefunden werden müssen, in denen die Kinder auf gleicher Augenhöhe mit den Erwachsenen agieren können. Hierbei darf nicht die Sprache der Erwachsenen Maßstab für die Sprechfähigkeit von Kindern und die Legitimität ihres Handelns bleiben, sondern es müssen gesellschaftliche Verhältnisse hergestellt werden, in denen alle denkbaren Kommunikationsweisen „gehört“ werden und gleichermaßen Anerkennung finden.

Es geht ja nicht darum, dass Kinder „an die Macht“ kommen, sondern dass die gesellschaftlichen Verhältnisse so gestaltet werden, dass Kindern das gleiche Gewicht wie Erwachsenen zukommt. Dies wird allerdings nicht ohne soziale Auseinandersetzungen möglich sein, da Erwachsene in Teilen ihre Macht aufgeben und Kinder mit ihren Eigenheiten und Kapazitäten anerkennen müssen. Erst dann wäre jedenfalls von einer Bürgerschaft der Kinder zu sprechen.

## Anmerkungen

- 1 Committee on the Rights of the Child (2009): General Comment N° 12: The right of the child to be heard, CRC/C/GC/12, 20 July 2009.
- 2 Eine bemerkenswerte Ausnahme ist die Union der arbeitenden Kinder und Jugendlichen Boliviens (UNATSBO), die sogar einen Gesetzentwurf ausgearbeitet hat und in den folgenden Jahren die Verfassung und das Kinder- und Jugendgesetz von 2014 trotz heftigen Gegenwinds mitgeprägt hat (Liebel, 2015b). Dieses Gesetz wurde allerdings im Dezember 2018 ohne Rücksicht auf die Argumente der arbeitenden Kinder wieder zu deren Nachteil verändert (Liebel, 2019)
- 3 Zu Beispielen aus einigen Ländern des Globalen Südens vgl. Liebel (2017).

## Literatur

- Aytekin, V. & Boger, M.-A. (2017). Subalterne Vorstellungen von Bildung. In S. Geuenich, D. Krenz-Dewe, J. Niggemann, R. Pfütznert & K. Witek (Hrsg.), *Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis* (S. 112–122). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Candeias, M., Becker, F., Niggemann, J. & Steckner, A. (Hrsg.) (2013). *Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- CRIN (2018). *Silent Citizens. What Lies Beneath*. A CRIN Magazine, topic "Silence", 12–16. Zugriff am 08.02.2019 <https://static1.squarespace.com/static/5afadb22e17ba3edd90c02f/t/5c0e3d4388251bf0c37c455/1544437121298/What+Lies+Beneath%3A+Silence.pdf>
- Daly, A. (2018): *Children, Autonomy and the Courts. Beyond the Right to be Heard*. Leiden & Boston: Brill Nijhoff.
- Gankam Tambo, I. & Liebel, M. (2013). Arbeit, Bildung und Agency von Kindern: Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY). In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 261–282). Münster: Waxmann.
- Gramsci, A. (1934/1999). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe* (Band 9, hrsg. von W. F. Haug & K. Bochmann). Hamburg: Argument.
- Hengst, H. (2003). Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels. In R. Kränzl-Nagl, J. Mierendorff & T. Olk (Hrsg.), *Kindheit im Wohlfahrtsstaat und politische Herausforderungen* (S. 235–266). Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Hengst, H. (2013). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2015a). *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2015b). Statt Kinderarbeit verbieten, die Rechte arbeitender Kinder schützen: Bolivien geht in der Gesetzgebung neue Wege. *neue praxis*, 45(1), 76–89.
- Liebel, M. (2017). *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2018). Die Internationale Arbeitsorganisation und die Bewegungen arbeitender Kinder. Ein Lehrstück über erzwungenes Schweigen. *neue praxis*, 48(1), 71–82.
- Liebel, M. (2019). Kinderrechte: Bolivien beugt sich internationalem Druck. *E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit*, Mai 2019, 14–15. Zugriff am 24.11.2019 [https://www.dandc.eu/sites/default/files/pdf\\_files/ez\\_2019-05.pdf](https://www.dandc.eu/sites/default/files/pdf_files/ez_2019-05.pdf)
- Marx, K. (1852/1961). Der Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Werke*, (Band 8; S. 112–207). Berlin: Dietz.
- Spivak, G. C. (1988/2014). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20)
- Spivak, G. C. (2008). *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich & Berlin: Diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>
- Taft, J. K. (2015). "Adults talk too much": Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*, 22(4), 460–473. <https://doi.org/10.1177/0907568214555148>

## Prof. Dr. Manfred Liebel

Prof. für Soziologie a. D. an der TU Berlin. Mitgründer und Schirmherr des weiterbildenden Masterstudiengangs „Childhood Studies and Children's Rights“ an der FU Berlin (bis 2016) und jetzt an der FH Potsdam. Stellv. Vorsitzender des Beirats der National Coalition Deutschland für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Berater der Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Lateinamerika, Afrika und Indien. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Kinderrechte, Kinderarbeit, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Lateinamerika-Studien. Neuere Buchveröffentlichungen in deutscher Sprache: *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken* (2013); *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte* (Hrsg., 2013); *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation* (2015); *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand* (2017).

Lydia Kater-Wettstädt/Henrike Terhart

## Globales Lernen in der Schule – Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

### Zusammenfassung

Partizipation ist ein weithin geforderter pädagogischer Anspruch, der derzeit insbesondere im Rahmen von inklusiver Beschulung, aber auch schon länger im Globalen Lernen bzw. in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert wird. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage, wie der Anspruch Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, ein gutes Leben für alle anzustreben und hierfür die Beteiligung abstrakter Abwesender mitzudenken, für die pädagogische Praxis in der Schule theoretisch gefasst werden kann. Es wird argumentiert, dass Globales Lernen als Forderung nach partizipationsorientiertem Denken und Handeln auf der Ebene der Alltagspraktiken in einem Wechselspiel situativer Inklusion und Exklusion stattfindet – ein Spannungsfeld, dessen Komplexität sich durch die Berücksichtigung weltgesellschaftlicher Eingebundenheit noch einmal erhöht. Eingebettet in ein inklusiv angelegtes normatives Rahmenkonzept kann die Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld dazu anregen, Unterrichtspraktiken und Lehr-Lernsettings bezogen auf damit einhergehende Differenzkonstruktionen und Partizipationsmöglichkeiten reflexiv zu befragen.

**Schlüsselworte:** *Schule, Partizipation, Inklusion, Exklusion*

### Abstract

Participation is a demanded pedagogical claim, which is currently expressed especially in the context of inclusive schooling, but longer already in Global Learning or Education for Sustainable Development. Against this background, the paper deals with the question of how the claim of global learning or education for sustainable development that aims for a good life for all and that the participation of „abstract absentees“ could be theoretically formulated for pedagogical practice in schools. It is argued that global learning as a demand for participative action at the level of everyday practices takes place in an interplay of situational inclusion and exclusion – a field of tension whose complexity is further increased by the consideration of global social integration. Embedded in an inclusive normative conceptual framework, the discussion in this field of tension

can stimulate the reflexive questioning of teaching practices and teaching-learning settings with regard to the associated constructions of difference and possibilities of participation.

**Keywords:** *participation, school, inclusion, exclusion*

### Partizipation als aktive Teilhabe: Anforderung aus weltgesellschaftlicher Perspektive

Im Globalen Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird die Ermöglichung einer aktiven Teilhabe sowie des Empowerments als Grundlage der Mitgestaltung in einer Weltgesellschaft angestrebt (z. B. BMZ/KMK, 2015; de Haan, 2010; Scheunpflug, 2017; Stoltenberg, 2007). Kinder und Jugendliche werden in diesem Rahmen vor allem als Gestalter/-innen ihrer Zukunft adressiert, was als Prozess nur unter Beteiligung aller, und somit partizipativ und inklusiv gedacht werden kann (vgl. auch SDG 4, UN, 2015). Partizipation ist damit zugleich Voraussetzung und Anliegen entsprechender Bildungskonzepte und ihrer methodisch-didaktischen Implikation. Partizipation und Inklusion als Kinder- und Menschenrecht (vgl. z. B. Reitz, 2015) wird im Globalen Lernen zumeist als soziale und politische Partizipation formuliert. Damit wird auf einen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag (vgl. Böhme, 2019) einerseits sowie die Aufgabe diesen zu ermöglichen, andererseits, verwiesen. Im Feld des politischen Lernens und der Demokratiebildung wird das Erleben und Gestalten von Mitbestimmung vor allem als Einübung in die Entwicklung eines mündigen Bürgers/einer mündigen Bürgerin in einer demokratischen Gesellschaft verstanden (zur politischen Partizipation, z. B. Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2015; Widmaier & Overwien, 2013). Die in den unterschiedlichen Bildungskonzepten formulierte Zielsetzung partizipativer Bildung basiert auf der grundlegenden Kritik an einer Benachteiligung aufgrund sozialer Zugehörigkeit.

Ausgangspunkt der Zielformulierung *Partizipation* bildet zumeist eine als nicht hinreichend identifizierte Beteiligung, die kompensiert werden muss. Diese Forderung ist gerade vor dem Hintergrund heterogener Lebenslagen und damit



verbundener unterschiedlicher Zugänge zu formalen Räumen der Teilhabe und den damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten kritisch zu befragen. Im Vordergrund dieses Beitrags steht das Interesse daran, wie ein partizipativer und inklusiver Bildungsanspruch in einer weltgesellschaftlichen Perspektive für pädagogisches Handeln zu verstehen ist. Mit dieser Perspektive wird Lernen in globalisierten sowie damit einhergehend indirekten sozialen Beziehungen verortet und „das Einüben in abstrakte Sozialität“ (Scheunpflug, 2017, S. 169) als Herausforderung hervorgehoben. Die Komplexität des Verhältnisses zwischen Anwesenden und Nicht-Anwesenden wird somit als ein zentrales Thema einer Bildung in der Weltgesellschaft auf ein partizipatives und inklusives Bildungsverständnis bezogen, das auf das Verhältnis von Beteiligten und Nicht-Beteiligten, Eingeschlossenen und Ausgeschlossenen verweist.

Im Kontext einer globalisierten Schulrealität (Oelkers, 2011; Lang-Wojtasik, 2008) ist eine weltgesellschaftliche Perspektive umzusetzen, in der der bestehenden Heterogenität aller Beteiligten bzw. dem geführten Heterogenitätsdiskurs (dazu kritisch Budde, 2012) als Bedingung pädagogischen Handelns von Lehrkräften Rechnung getragen wird. Unterschiedliche Dimensionen sozialer Differenzsetzung werden im schulischen Kontext bedeutsam (Scheunpflug, 2011; Sturm, 2016) bzw. bedeutsam gemacht und müssen auch machtkritisch reflektiert werden (Budde, 2012; Emmerich & Hormel, 2013). Wenning (2004) weist darauf hin, dass Heterogenität als Leitbild zu kurz greift, weil dem auch immer Homogenität gegenübersteht und dieses Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz „[...] nicht einseitig aufzulösen ist“ (ebd., S. 565); eine Einschätzung, die sich auch in den Arbeiten zur Dialektik der Differenz von Edlmann (2007) zeigt. Aktuell steht jedoch zumeist der adäquate Umgang mit Heterogenität im Fokus der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten; eine Perspektive, die durch die politische Forderung der Inklusion noch einmal verstärkt wird. Wird dafür der Zugang zu dem Thema über die Frage nach der Professionalisierung von Lehrkräften gewählt, besteht die Gefahr, dass die Erwartung eines partizipativen und weltgesellschaftlich orientierten inklusiven Bildungsangebotes vor allem als Verantwortung der/des Einzelnen gehandhabt wird. Ungeachtet der Frage der Machbarkeit wird die Umsetzung im Alltag an Lehrkräfte weitergegeben. Bezogen auf das Thema Inklusion wurde die Forderung einer nahezu unhinterfragten Übertragung des politischen Auftrags der Inklusion in die Erziehungswissenschaft bereits kritisch kommentiert (DGfE, 2017).

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über (bildungs-)politische Forderungen nach Inklusion und Partizipation einerseits und Befunde aus der Forschung zu Partizipation als aktive Teilhabe in Bildungskontexten andererseits gegeben (2). Vor dem Hintergrund des Anspruchs einer partizipativen und inklusiven Bildung wird anschließend der Vorschlag gemacht, eine analytische Trennung zwischen struktureller Ebene und der Ebene von schulischen Alltagspraktiken vorzunehmen. Auf der Ebene schulischer Praktiken wird das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion sodann vor dem Hintergrund der Forderung nach Partizipation näher bestimmt und auf den Anspruch einer weltgesellschaftlichen Perspektive bezogen (3). Der Beitrag schließt mit Anregungen für die Reflexion pädagogischen Handelns im Globalen Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (4).

## **Partizipation aus (bildungs)politischer und theoretischer Perspektive**

### **(Bildungs-)politische Perspektiven**

Partizipation als aktive Teilhabe ist aus unterschiedlichen pädagogischen Denkschulen und Bildungskonzepten heraus schon lange und immer wieder als Anforderung für die pädagogische Praxis formuliert worden und rückt mit der politischen Forderung nach Inklusion erneut zentral in den Fokus. Dabei scheint eine gemeinsame Verwendung der Begriffe Inklusion – insbesondere in einem weiten Inklusionsverständnis (Ainscow, 2005) – und Partizipation in bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen durchaus üblich zu sein. Sie ist z. B. in der englischsprachigen, völkerrechtlich verbindlichen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention zu finden, in welcher der Grundsatz der Partizipation als Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen in §3 aufgeführt ist. Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland schreibt dazu: „Der Grundsatz der Partizipation steht mit anderen Grundsätzen, etwa dem der Inklusion und der Nichtdiskriminierung, in enger Verbindung“ (Institut für Menschenrechte, 2010) und hebt die Bedeutung von Partizipation im Sinne von *aktiver* Mitbestimmung als einer Querschnittsaufgabe der Konvention noch einmal besonders hervor (ebd.). Auch die Europäische Kommission verbindet Inklusion und Partizipation eng miteinander: „Active inclusion means enabling every citizen, notably the most disadvantaged, to fully participate in society“ (Europäische Kommission, o. J.). In einem solchen Verständnis soll Inklusion zu aktiver Teilhabe führen und wird dementsprechend als vollumfängliche Forderung an Gesellschaft und Schule gestellt. Zusätzlich wird die Forderung nach Teilhabe und Beteiligung mit dem Ziel einer nachhaltigen Bildung in Verbindung gebracht (ebd.; UN, 2015). Partizipation und Inklusion sind in entsprechendem Verständnis zunehmend auch Bestandteil entwicklungspolitischer (DBR & VENRO, 2016) und pädagogischer Reflexionen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens (Führung & Böhme, 2015; Roncevic, 2018). Deutlich herausgestellt wird, dass eine Mitbestimmung aller entsprechend ihrer jeweiligen Bedürfnisse als eng mit der politischen Agenda einer inklusiven und nachhaltigen Gesellschaft verwoben zu verstehen ist. Partizipation und Inklusion sind demnach ohne einander nicht umsetzbar, definieren sich gewissermaßen gegenseitig und werden als zentraler Bestandteil einer zukunftsfähigen und global gerechten Entwicklung gesehen.

### **Theoretische Perspektiven**

Blickt man auf theoretische Partizipationsmodelle so scheint geteilt zu sein, dass es eine Art Entwicklung hin zu Partizipationsfähigkeit aber auch in den Partizipationsmöglichkeiten braucht, es also auch Abstufungen in Partizipation und Nicht-Partizipation gibt, die zum Gegenstand kritischer Betrachtung werden müssen, wenn es am Ende um *echte* Partizipation gehen soll. In diesen Modellierungen wird teils zwischen sozialer und politischer Partizipation unterschieden, auch wenn das eine mit dem anderen als eng verknüpft betrachtet wird (Derecik, Goutin & Michel, 2018, S. 28). Hart (2008) entwirft in den 1970er-Jahren die Leiter der politischen Partizipation mit einem Fokus auf junge Menschen („Ladder of

young people's participation“). Das acht Sprossen umfassende Leitermodell bezieht auf den drei untersten Ebenen auch Formen der Zusammenarbeit ein, die als (noch) nicht partizipativ gelten: Hierzu zählt die Einbindung in Form von Manipulation, die Einbeziehung der Perspektive Jugendlicher als „dekoratives“ Element sowie eine Teilhabe nur im Rahmen eines vorab festgelegten Bewertungsschemas. Ein Stufenmodell von Partizipation findet sich bei Wright, von Unger und Block (2010) im Rahmen der Gesundheitsfürsorge („Public Health“), das die vier Bereiche Nicht-Partizipation, Prozeduren hin zu Partizipation, Partizipation sowie den Bereich der Selbst-Organisation umfasst, der über Partizipation hinausgeht. Die Darstellungsform des Stufenmodells wird auch von Schröder (1995) aufgegriffen, dessen Modell auf den schulischen Kontext angewendet werden kann (Wagener, 2013; Derecik, Goutin & Michel, 2018). Dieses nimmt den Grad der Selbstbestimmung als Ausgangspunkt der Betrachtung von Partizipationssituationen. Blandow, Gintzel und Schröder (1999) legen ein Modell sozialer Partizipation vor und fokussieren das Maß der Entscheidungsmacht in Kommunikations- und Kooperationsprozessen. Für Straßburger und Rieger (2019) findet Partizipation nur dann statt, wenn tatsächlich Einfluss auf das Ergebnis genommen werden kann. Oser und Biedermann (2006) unterscheiden Arten von Partizipation nach ihrer Intensität, die sich unter anderem durch „die Grade der partizipativen Verantwortung, Zuständigkeit und Verpflichtung“ (ebd., S. 27) unterscheiden. Diese Unterscheidung soll helfen, sich darüber zu verständigen, was gemeint ist, wenn von Partizipation die Rede ist. Wagener (2013) stellt resümierend fest, dass „unterschiedliche Stufen der politischen und sozialen Partizipation“ nur „in Abhängigkeit der Situation [...] ermöglicht bzw. erreicht“ (ebd., S. 20) werden (können). Dies verweist im Kern darauf, dass Partizipation in ihrer konkreten Umsetzung kontextgebunden ist und entsprechend ihrer Prozesshaftigkeit nicht als starres Modell besteht.

Partizipation ist demnach als ein (Entwicklungs-) Prozess zu verstehen, der jedoch nicht ausschließlich eindimensional linear verläuft. Dabei muss die Zielsetzung Partizipation immer auch kritisch vor dem Hintergrund einer Selektivität in Partizipationsprozessen selbst betrachtet werden, die abhängig von Zugängen, Ressourcen, Bildungshintergrund, Kompetenzen und auch Bereitschaften sind (z. B. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin, 2012). Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Beteiligungserfahrungen verlangt somit eine kritische Auseinandersetzung mit Strukturen in partizipativ angelegten Prozessen. So zeigen Derecik, Goutin und Michel (2018) anhand der Voraussetzungen für partizipative Bildung (in der Ganztagschule) auf, dass ein ganzes Konglomerat an Faktoren Partizipationsvorhaben beeinflussen kann.

Nicht nur die strukturellen, sondern auch die personalen Voraussetzungen stecken die Rahmenbedingungen solcher Vorhaben auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte ab. Eine Verankerung von Partizipation im Schulprogramm kann dabei eine stark unterstützende Funktion übernehmen, hängt aber immer auch in der konkreten unterrichtlichen Umsetzung von der pädagogischen Haltung der Lehrkräfte und den entsprechenden Kompetenzen der Lernenden ab (ebd., S. 53 ff.).

Im Rahmen der (bildungs-)politischen Inklusionsdebatte wird Partizipation zu Recht als umfassender normativer Anspruch formuliert. Bezogen auf die pädagogische Praxis und unter Berücksichtigung der Modellierungen von Partizipationsprozessen ergeben sich jedoch Rückfragen zur professionellen Gestaltung dieses Anspruchs. Für ein besseres Verständnis dieser aus Sicht pädagogischen Handelns formulierten Fragen nach Partizipation im pädagogischen Alltag wird im Folgenden zunächst eine theoretische Verortung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion vorgestellt, um im Anschluss daran einen Vorschlag für einen theoretischen Zugang zu weltgesellschaftlich ausgerichteter partizipativer Bildungsarbeit zu formulieren.

### **Pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion**

#### **Inklusion und Exklusion in der pädagogischen Praxis**

Wie bereits vielfach angemerkt, wird die (bildungs-)politische Debatte um Inklusion oftmals ohne Verweis auf Exklusion geführt. Dabei stellt das Begriffspaar Inklusion – Exklusion ein „facettenreiches konzeptionelles Instrument“ (Stichweh, 2005, S. 7) dar, dessen Verhältnisbestimmung davon abhängig ist, ob es für analytische, politische und/oder sozialkritische Zwecke Verwendung findet (Gertenbach, 2008, S. 309). Während die politische und sozialkritische Nutzung nahezu ausschließlich den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit und den damit verbundenen Forderungen prägt, wird eine analytische Perspektive eher selten angeboten. Terhart und von Dewitz (2018) zeigen unter Rückgriff auf gesellschaftstheoretische Positionen zum Wechselverhältnis sozialer Inklusion und Exklusion am Beispiel einer Analyse zum Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche auf, dass die formale Einbindung in das Bildungssystem nicht automatisch zu einer Inklusion in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten in der sozialen Situation Unterricht führt. In der Bezugnahme auf institutionelle Strukturen einerseits (Wer nimmt wann an welchem Unterricht der Schule teil?) und den unterrichtlichen Praktiken (Was passiert im Unterricht?) andererseits, werden Dynamiken inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion deutlich, die Bourdieu et al. in der Figur des „intern Ausgeschlossenen“ (1998, S. 527) verdichten. Daran wird deutlich, dass die Verknüpfung der strukturellen und schulischen Ebene und dem, was im Unterricht stattfindet, für das Verständnis von Partizipation von zentraler Bedeutung ist.

Das damit angesprochene Verhältnis von Struktur und Praktiken zeigt sich auch bei Sturm (2016), die bezogen auf eine inklusive Bildung zwischen der Ebene des programmatischen Rahmenkonzepts Inklusion einerseits und der Ebene der darin eingebetteten schulischen Praxis andererseits unterscheidet (Sturm, 2016, S. 133 ff.). Hat das Rahmenkonzept der Inklusion die möglichst umfassende Teilhabe aller zum Ziel, werden auf der Ebene der schulischen Praktiken immer auch exkludierende Erfahrungen gemacht, die – wenn sie kommunikativ bearbeitet werden können – nicht an sich marginalisierend wirken müssen. Die von Sturm angeführte Unterscheidung zeigt auf, dass im Kontext eines normativen inklusiven Rahmenkonzeptes, die darin eingebetteten Praktiken als „kon-

tinuierliches Wechselspiel von Inklusion und Exklusion aus konkreten unterrichtlichen und schulischen Interaktionsbezügen“ (Sturm, 2016, S. 139) zu verstehen sind, das sich durch ein „gegenseitige[s] Lernen voneinander und übereinander auszeichnet“ (ebd.). In einem inklusiven Rahmenkonzept sind diese „Momente von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit“ (ebd.) situativ und nicht systematisch zu verstehen. Das Bestehen eines solchen inklusiven Grundverständnisses sowie der situativen Bearbeitung von Differenzenerfahrungen ist zugleich institutionelle Aufgabe und Anspruch an das Handeln von Lehrkräften. Bezogen auf das Verhältnis von Struktur und Praxis schreibt Sturm (2016): „Eine veränderte Bearbeitung von Heterogenität ist weder ausschließlich bei Lehrkräften zu verorten, d. h. sie kann nicht von ihnen allein verantwortet und/oder überwunden werden, noch durch ausschließliche Veränderungen der formalen Regeln der Organisation Schule. Die unterrichtlichen und schulischen Regeln und Praktiken sind in gesellschaftliche Kräfte- und Machtverhältnisse“ (ebd., S. 131) eingebunden.

### **Partizipationsprozesse unter Berücksichtigung abstrakter Sozialität**

Die Unterscheidung zwischen Struktur und Praktiken wird im Folgenden als Heuristik zur Verhältnisbestimmung zwischen normativem Anspruch und deskriptiv-analytischer Verwendung für ein partizipativ angelegtes Verständnis Globalen Lernens genutzt. Dabei wird deutlich, dass sich auf der Ebene der Praktiken das Verhältnis von Inklusion und Exklusion im Kontext Globalen Lernens noch einmal in besonderer Weise akzentuiert. In einer weltgesellschaftlichen Perspektive auf Schule und Unterricht wird die Komplexität durch die zu berücksichtigenden Akteurinnen und Akteure und das Einüben in eine „abstrakte Sozialität“, die durch globale und lokale Kräfte- und Machtverhältnisse durchdrungen ist, sehr deutlich und explizit zum Gegenstand. Wie also kann das gegenseitige von- und übereinander Lernen in weltgesellschaftlichem Bezug stattfinden? Für das Handeln von Lehrkräften erhält die Berücksichtigung Abwesender sowohl im Sinne der inhaltlichen Erarbeitung unterschiedlicher Perspektiven und Interessenlagen, als auch bei der methodisch-didaktischen Gestaltung im Unterricht, z. B. in Form des Austauschs mit internationalen Akteurinnen und Akteure, Bedeutung. Das Potenzial von Ein- und Ausschluss, vor allem auch aufgrund notwendiger Komplexitätsreduktionen für den Unterricht, steigt durch die Aufhebung einer nationalen Engführung noch einmal exponentiell an.

Auch die von Sturm geforderte Verhandlung und Auseinandersetzung mit Differenzenerfahrungen erfährt im Rahmen des Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eine spezifische Ausrichtung. Dies wird etwa an dem Verhältnis von Nord und Süd und den damit verbundenen Differenzen deutlich, denen im Globalen Lernen eine zentrale Bedeutung zukommt. Als analytische Unterscheidung bildet diese Kategorisierung einerseits die Grundlage, um damit verknüpfte Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen; andererseits muss die Unterscheidung zwischen globalem Süden und Norden selbst zugleich zum Gegenstand von Reflexionen gemacht werden, da sie nicht nur abstrakte, sondern ebenso direkt in der Situation des Unterrichts bedeutsame Adressierungen und möglichen Ein- oder Ausschluss von Personen oder

Merkmale bewirken kann. Nicht zuletzt ist die Frage der Gerechtigkeit, die im Zentrum des normativen Anspruchs von Inklusion und Partizipation steht, wiederum Kernfrage des Globalen Lernens selbst und muss zum Gegenstand unterrichtlicher Interaktion werden. Diese Thematisierung kann eine reflexive Bearbeitung des unterrichtlichen Geschehens bezogen auf Inklusion und Partizipation bewirken, was eine besondere Sensibilität der Lehrkraft verlangt.

Die gewählte Heuristik trägt dazu bei, eine weltgesellschaftliche Perspektive in der engen Verzahnung von strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen einerseits und der schulischen Praktiken, die zentral durch das Handeln von Lehrkräften mitbestimmt werden, andererseits, einzuordnen. Lehrkräfte nehmen dabei „eine Schlüsselstellung ein, da ihr explizit-kommunikativer Umgang mit Differenz [und Gemeinsamkeiten, die Autorinnen] im Unterricht ebenso wie ihre Handlungspraxis, den Rahmen der Differenzbearbeitung durch die Schüler/innen sowie deren Lern- und Bildungsmöglichkeiten entscheidend prägen“ (Florian und Rouse, 2010, S. 185 zit. nach Sturm, 2016, S. 132). Damit strukturieren Lehrkräfte Partizipationsangebote entscheidend mit, indem sie auf der Mikroebene für die Ausgestaltung ihres Handlungsspielraumes verantwortlich sind (Miller, 2013). Im Folgenden werden Ansatzmöglichkeiten für die Reflexion und Weiterentwicklung eines partizipativ ausgerichteten Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgezeigt.

### **Implikation für das pädagogische Handeln von Lehrkräften im Globalen Lernen – ein Ausblick**

In dem Beitrag wurde einleitend die Forderung nach Partizipation als Möglichkeit der aktiven Mitbestimmung und des Gestaltungsauftrags für das Globale Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung benannt. Für ein besseres Verständnis der Forderung nach aktiver Teilhabe im Feld von Bildung wurde anschließend auf die zumeist enge Verzahnung von Partizipation und einem inklusiven Bildungsverständnis verwiesen sowie auf Basis theoretischer Modellierungen ein prozesshaftes, zumeist nichtlineares Verständnis von Partizipation entwickelt. Vor dem Hintergrund der (bildungs-)politischen Inklusionsdebatte wurde die professionelle Gestaltung einer partizipativen pädagogischen Praxis in den Blick genommen. Mit der analytischen Unterscheidung zwischen Struktur und Praktiken wurde für ein differenziertes Verständnis von Inklusion und Exklusion plädiert und eine partizipativ angelegte weltgesellschaftliche Perspektive entwickelt. Normative konzeptionelle Anforderungen eines inklusiven, partizipativen und nachhaltigen Verständnisses von Bildung können damit analytisch von der praktischen Umsetzung unterschieden werden, die situativ zwischen Teilhabe und Nichtteilhabe wechselt. Als theoretische Trennung kann der Partizipationsanspruch im Globalen Lernen sowie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf diese Weise für die Praxis anschlussfähig gemacht werden. Die analytische Trennung ist explizit nicht dazu gedacht, exkludierende Praktiken sowie die systematische Verweigerung aktiver Teilhabe zu rechtfertigen. Vielmehr lassen sich aus diesen theoretischen Überlegungen heraus Anregungen für die Praxis und Theorieentwicklung des Globalen Lernens ableiten.



Bezogen auf den partizipativen Anspruch erscheint der in den Modellen idealtypisch dargestellte schrittweise Aufbau von wenig hin zu viel Beteiligung (bis hin zu Partizipation übersteigende selbstbestimmte Formen) in der Praxis weniger eindeutig und muss als ein beständiges Aushandeln im Alltag reflektiert werden, was die strukturell legitime Forderung nach mehr Partizipation anstrebt. Vor dem Hintergrund der alltäglichen Aufgabe im Unterricht situativ zwischen den Möglichkeiten der Beteiligung und der Nicht-Beteiligung unter Berücksichtigung bestehender Differenz und weltgesellschaftlicher Realität zu entscheiden, ist anspruchsvoll. Diese Entscheidungen treffen Lehrkräfte tagtäglich vor dem Hintergrund von Motiven, die von diagnostischem Wissen und methodisch-didaktischen wie auch inhaltlichen Überlegungen bestimmt werden. Zentral dabei ist für das Handeln der Lehrkräfte, soziale Differenzsetzungen nicht als absolut und systematisch zu verstehen. Entscheidend für die Ausgestaltung der Situationen ist, dass die Erfahrungen des Nicht-Mitmachens und der Exklusion bearbeitbar und flexibel bzw. zeitlich begrenzt sind. In der Schule ist es daher bedeutsam, dass die konkrete Erfahrung, mit anderen etwas zu teilen und in anderen Dingen verschieden zu sein, nicht als unbefragte Tatsache vorausgesetzt, sondern selbst (und auch in ihrer sozialen Konstruiertheit) zum Thema gemacht wird und dies in einem wertschätzenden pädagogischen Rahmen (vgl. auch Sturm, 2016).

Die weltgesellschaftliche Tatsache und die Bearbeitung global gesellschaftlicher Fragestellungen akzentuiert diese pädagogische Aufgabe, indem Nicht-Anwesende mitgedacht werden sollen. Die Anlage dieses Mitdenkens und wie Weltgesellschaft situativ repräsentiert wird, unterliegt aber ebenso pädagogisch-didaktischen Entscheidungen, die Ein- und Ausschluss bedingen. Nicht in jeder Situation kann über alle Perspektiven auf ein Thema, können alle Akteurinnen und Akteure zu einem Thema berücksichtigt werden. Auf der Ebene der schulischen Praktiken müssen demnach vor allem Reflexionsanlässe in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung geschaffen werden, z. B. im Sinne einer Anregung zu einer dezidierten Reflexion eigener Differenzkonstruktionen, von Strategien der Gruppenbildung, der Ansprache und rhetorischen Mustern in der Interaktion, Bewertungsmaßstäben oder Öffnungsmöglichkeiten von Unterricht hin zu einer Schüler/-innenbeteiligung und Empowerment, wie es auch in anderen pädagogischen Ansätzen angeregt wird, die sich in diskriminierungskritischer Absicht mit Differenzsetzungen befassen (exempl. Leiprecht, 2015; 2018). Die Verbindung der analytischen Begriffspaare Struktur und Praktiken sowie Inklusion und Exklusion kann zu einer theoretischen Ausdifferenzierung in der Erarbeitung von Handlungsstrategien für den Umgang mit unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen beitragen. Die Selbstreflexion eigener Bildungsansprüche wird so zum Thema gemacht, was auf die Potenziale einer stärkeren Verbindung zwischen erziehungswissenschaftlichen, allgemein didaktischen und dem globalen Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung neuerlich hinweist.

In der analytischen Verwendung von Exklusion und Inklusion zur Betrachtung der pädagogischen Praxis und der heuristischen Unterscheidung von Struktur und Praktik wird möglicherweise die häufig formulierte Verunsicherung und Überforderung im Rahmen von Umsetzungsbemühungen

Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Brock & Grund, o. J.) und Inklusion (Braun, 2014) greifbar. Vor dem Hintergrund eines partizipativen und inklusiven Anspruchs der Einbindung aller wird sichtbar, dass es auf der Ebene des (unterrichtlichen) Handelns zu situativ gestalteter Teilhabe und nicht Teilhabe kommt, die durch Lehrkräfte (aber auch durch Schüler/innen untereinander) vollzogen wird. Partizipativ handeln (lernen) heißt somit, die bestehenden Unterschiedlichkeiten nicht nur zu akzeptieren, sondern aktiv zum Thema in Entscheidungsprozessen zu machen. Ein partizipatives Verständnis Globalen Lernens im Rahmen des inklusiven schulischen Alltags kann dazu beitragen, im Zuge des zunehmend individualisierten Blicks auf Schüler/innen das Moment der gegenseitigen Auseinandersetzung zu stärken, wobei aber auch mit diesem Anspruch zwischen den Forderungen auf normativ-politischer Ebene und der deskriptiv-analytischen Betrachtung konkreten Handelns zu unterscheiden ist.

Es wurde argumentiert, dass Globales Lernen als partizipatives Handeln auf der Ebene von Alltagspraktiken in einem Wechselspiel situativer Teilhabe und Nichtteilhabe stattfindet und dort nur in einer Balancierung und reflexiven Bearbeitung des Spannungsverhältnisses besteht. Durch eine weltgesellschaftliche Rahmung und die damit einhergehende Aufgabe, Themen sozialen Zusammenlebens als globale Fragestellungen zu bearbeiten, wird die Komplexität von Beteiligung und Nicht-Beteiligung und dem Ein- und Ausschluss von zu berücksichtigenden Akteuren und Akteurinnen noch einmal erhöht. Gleichwohl kann eine weltgesellschaftliche Perspektive dazu beitragen, die oftmals auf nationalstaatliche Kontexte reduzierte Frage von Partizipation in pädagogischen Kontexten zu bereichern und die Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklung in globaler Perspektive stärker in den Blick zu nehmen. Mit der Unterscheidung zwischen programmatischem Rahmenkonzept und der Deskription pädagogischer Praktiken soll ein Beitrag geleistet werden, Verunsicherung und Überforderung derjenigen, die für die Umsetzung von Inklusion, Globalem Lernen und dem damit verbundenen Anspruch der Partizipation verantwortlich zeichnen, einzuordnen. Die gewählten theoretischen Differenzierungen tragen aus unserer Sicht dazu bei, Akteurinnen und Akteure in der Reflexion der eigenen Ansprüche zwischen den Anforderungen eines normativen Rahmenkonzepts einerseits und den alltäglichen Handlungsspielräumen einer auf die Teilhabe aller hin ausgerichteten Bildung andererseits zu unterstützen. Nicht zuletzt eröffnet das Globale Lernen für den Diskurs um Inklusion eine weltgesellschaftliche Rahmung des geteilten partizipativen Anspruchs.

#### Literatur

- Aincow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Blandow, J., Gintzel, U., & Hansbauer, P. (1999). *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung: eine Diskussionsgrundlage*. Münster: Votum.
- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Bourdieu, P. et al. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitäts-Verlag Konstanz.



- Braun, N. (2014). Überfordert die Inklusion Lehrer? Immer mehr geraten unter Druck. *Grundschule*, (5), 30–31.
- Brock, A. & Grund, J. (Wissenschaftliche Beratung Weltaktionsprogramm BNE) (o. J.). *Executive Summary. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings: Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen*. Zugriff am 11.10.2019 [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Nationales%20Monitoring\\_Quantitative%20Studie\\_LehrerInnen.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Nationales%20Monitoring_Quantitative%20Studie_LehrerInnen.pdf)
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) & Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn, Berlin.
- De Haan, G. (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein neues Lern- und Handlungsfeld. Herausforderung – Kernthemen – Strategien. *Lernende Schule*, 13(50), 6–9.
- Derecik, A., Goutin, M.-C. & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen: Innovative Theorien und komplexe Praxisinhalte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17072-1>
- Deutscher Behindertenrat & Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (2016). *Die Umsetzung der globalen 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung inklusiv gestalten: Forderungspapier*. Zugriff am 19.09.2019 [https://venro.org/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Stellungnahmen/VENRO-DBR\\_Forderungspapier\\_Nachhaltigkeitsstrategie.pdf](https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Stellungnahmen/VENRO-DBR_Forderungspapier_Nachhaltigkeitsstrategie.pdf)
- DGFfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Inklusion*. Zugriff am 07.09.2019 [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\\_Inklusion\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf)
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien, Zürich: LIT.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Erdiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (2015). *Demokratie lernen – eine Aufgabe der Schule?* 1. Auflage. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung [35]. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 25.09.2019 <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12035.pdf>
- Europäische Kommission (o. J.). *Active inclusion*. Zugriff am 07.09.2019 <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&clangId=en>
- Florian, L. & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Hrsg.), *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive schools* (S. 185–199). Abington, United Kingdom: Routledge.
- Führung, G. & Böhme, L. (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen*. Berlin: BGZ.
- Gertenbach, L. (2008). Ein „Denken des Außen“ – Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. *Soziale Systeme*, 14(2), 308–328. <https://doi.org/10.1515/sosy-s-2008-0211>
- Hart, R. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (Hrsg.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (S. 19–31). Springer Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2)
- Institut für Menschenrechte (2010). *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 07.09.2019 [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/Positionen\\_nr\\_3\\_Partizipation\\_ein\\_Querschnittsanliegen\\_der\\_UN\\_Behindertenrechtskonvention.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Positionen_nr_3_Partizipation_ein_Querschnittsanliegen_der_UN_Behindertenrechtskonvention.pdf)
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim und München: Juventa.
- Leiprecht, R. (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 115–149). Schwalbach i. T.: Wochenschau.
- Leiprecht, R. (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Legyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 255–260). Stuttgart: UTB.
- Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität: Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule: Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 235–251). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (2011). Globalisierung als Herausforderung für den Unterricht – Kompetenzentwicklung und Heterogenität. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 167–189). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich Chur: Rüegger Verlag.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Roncevic, K. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. *Weitblick*, 1 (2). Zugriff am 11.10.2019 <https://germanwatch.org/en/node/15530>
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2017). Globales Lernen – Theorie. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon. Globales Lernen*. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin (2012). *Handbuch zur Partizipation*. Berlin.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Stoltenberg, U. (2007). Partizipation und Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. In H. Jonuschat, E. Baranek, M. Behrendt, K. Dietz, B. Schlußmeier, H. Walk, & A. Zehm (Hrsg.), *Ergebnisse sozial-ökologischer Forschung: Vol. 7. Partizipation und Nachhaltigkeit: Vom Leitbild zur Umsetzung* [Ergebnisse des Workshops „Partizipation und Nachhaltigkeit – Der Teufel steckt im Detail“, der am 23. September 2005 in Berlin stattfand (S. 54–66). München: Oekom.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Auflage). München: Reinhardt Verlag.
- Terhart, H. & Dewitz, N. v. (2017). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- UN (2015). *Transforming our world: the agenda 2030 for sustainable development*. Zugriff am 24.09.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.
- Widmaier, B. & Steffens, G. (Hrsg.) (2010). *Weltbürgertum – Kosmopolitisierung – politische Bildung*. Schwalbach.
- Wright, M.T., von Unger, H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsforschung und Prävention. In M.T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Verlag Hans Huber.

### Dr. Lydia Kater-Wettstätt

ist Verwaltungsprofessorin für Trans- und Interkulturelle Bildung und Sachunterricht am Institut für Integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und deren Umsetzung und Herausforderung in der Lehrerbildung, damit verbunden z. B. die Frage nach Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Rolle reflexiver Praxis.

### Dr. Henrike Terhart

ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung und Migration am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind theoretische und methodische Fragen zu Bildung und Migration, Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft und Professionalisierung in transnationaler Perspektive.

Björn Risch/Alexander Engl/Marc B. Rieger/Britta Rudolf/  
 Marie Schehl

## Reallabor Queichland – gemeinsames Gestalten einer Lernumgebung im Kontext Nachhaltigkeit

### Zusammenfassung

Im Reallabor Queichland werden im Dialog zwischen Wissenschaft, Schule und Zivilgesellschaft, MINT-spezifische Angebote im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu den Sustainable Development Goals 6 („Sauberes Wasser“), 13 („Klimaschutz“) und 15 („Leben an Land“) erarbeitet sowie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Im Rahmen von partizipativen und transdisziplinären Designprozessen werden Bildungskonzepte neu diskutiert, um so gesellschaftliche Veränderungen zu mehr Nachhaltigkeit zu initiieren. Um Menschen anderer Regionen und Länder die Möglichkeit zu eröffnen, an den vor Ort im Reallabor stattfindenden Aktivitäten zu partizipieren beziehungsweise sie sogar aktiv mitzugestalten, werden ausgewählte Lernressourcen über Open Educational Resources (OER), wie beispielsweise Wikiversity, zur Nutzung sowie zur Bearbeitung bereitgestellt. Das übergeordnete Ziel des Reallabors Queichland ist es, möglichst vielen Menschen ein problemorientiertes und aktives Erschließen von forschungsbasiertem Wissen über die Vorgänge in der Umwelt zu ermöglichen.

**Schlüsselworte:** *Reallabor, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Partizipation*

### Abstract

In the Real-World Laboratory Queichland, MINT-specific approaches are developed in the context of Education for Sustainable Development (ESD) and made accessible to the public in a dialogue between science, schools and civil society on the Sustainable Development Goals 6 (“Clear Water”), 13 (“Climate Action”) and 15 (“Life on Land”). Within the framework of participatory and transdisciplinary design processes, educational concepts will be discussed in order to initiate social changes towards greater sustainability. People from other regions and countries can not only participate in activities taking place on site in the real-world-laboratory, they can also actively shape them. Selected learning resources are made available for use and processing via Open Educational Resources (OER), such as Wikiversity. The overall goal of the Real-World Laboratory Queichland is to enable as many people as possible to actively develop research-based knowledge about environmental processes in a problem-oriented way.

**Keywords:** *Real-World Laboratory, Education for Sustainable Development, Participation*

### Was ist ein Reallabor?

Um eine Transformation der Gesellschaft hin zu mehr Nachhaltigkeit zu gestalten, bedarf es in der Forschung neue Ansätze und Methoden (WBGU, 2011). In diesem Zusammenhang gewinnt der transdisziplinäre und transformative Forschungsansatz der Reallabore sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Forschungslandschaft zunehmend an Popularität (Wagner, Schöpke, Stelzer, Bergmann, & Lang, 2016; Schöpke, Stelzer, Bergmann, Singer-Brodowski, Wanner, Caniglia & Lang, 2017; Wagner, 2017). Reallabore wollen Räume für nachhaltige Veränderungsprozesse eröffnen, „in denen explizit Transformationsprozesse angeregt und wissenschaftlich untersucht werden sollen“ (Wagner, 2017, S. 82). Transformationsprozesse erfordern die Veränderung von Lebensweisen, Rahmenbedingungen und Entscheidungsstrukturen sowie gesellschaftlichen Wertesystemen (Beecroft, Trenks, Rhodius, Benighaus & Parodi, 2018). In diesen gesellschaftlichen Kontexten führen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Interventionen im Sinne von Realexperimenten durch, um über soziale Dynamiken und Prozesse zu lernen (Schneidewind, 2014). Die transdisziplinäre Kooperation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Ko-Design) stellt dabei den zentralen Forschungsmodus im Rahmen von Reallaboren dar, die in den Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen eines Reallabors sichtbar werden (Schöpke et al., 2017). Im Rahmen partizipativer Methoden, beispielsweise durch Austauschformate zwischen Wissenschaftler/innen und Bürger/innen, können zum einen die verschiedenen Wissensbestände aller Beteiligten erschlossen werden (Eckart, Ley, Häußler & Erl, 2018) und zum anderen ermöglichen diese Formate ein Forschen und Lernen auf Augenhöhe (Albiez, König & Potthast, 2016). So können gemeinsame Projekte im Ko-Design als partizipative Methode initiiert werden. Die Reallaborarbeit umfasst sowohl die Produktion von Erkenntnissen und neuem Wissen (Forschungsziele), das Anstoßen von realen Transformationsprozessen (Praxisziele) als auch die Vermittlung von vorab definierten Inhalten (Bildungsziele) (Defila & Di Giulio, 2018; Beecroft et al., 2018; Arnold & Piontek, 2018). Bildungsziele gelten jedoch bisher eher als ein randständiger Aspekt von Reallaboren, dem

in der bisherigen Forschung wenig Aufmerksamkeit zukam (Beecroft & Parodi, 2016; Beecroft et al., 2018; Singer-Brodowski, Beecroft & Parodi, 2018). Als Bildungsorte stellen sie jedoch eine ideale Basis für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in einer authentischen Lernumgebung dar. So können Reallabore gleichzeitig der Ort für transdisziplinäre Forschung und forschendes Lernen im Sinne einer BNE sein (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015). Ein Reallabor als solches stellt jedoch kein Bildungsangebot dar (Singer-Brodowski, Beecroft & Parodi, 2018). Es sollte vielmehr als ein Bildungsort mit einer kontextualisierten Lernumgebung verstanden werden. Genau an dieser Stelle setzt das Reallabor Queichland an. Um für eine Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren, ist es entscheidend, dass im Rahmen einer BNE das Umweltbewusstsein und die Handlungskompetenz von Bürgerinnen und Bürgern gefördert und in Schulen, Kitas, außerschulischen Bildungseinrichtungen und Universitäten vermittelt werden (vgl. Bildungsziele). Das Identifizieren von systemischen Zusammenhängen in Bezug auf globale Nachhaltigkeitsherausforderungen sowie die Entwicklung entsprechender Kompetenzen im Umgang mit diesen, bedarf dabei geeigneter didaktischer Formate (vgl. Forschungsziele). Wird dadurch eine Transformation der Gesellschaft hin zu mehr Nachhaltigkeit ermöglicht, stellen diese didaktischen Formate transformative Methoden dar (vgl. Praxisziele). Abgrenzend zu partizipativen Methoden, bei denen die aktive Beteiligung im Fokus steht, zielen transformative Methoden auf eine Veränderung ab. Eine Auswahl an didaktischen Formaten werden im Reallabor Queichland entwickelt, evaluiert und etabliert, mit der Perspektive einen wechselseitigen Nutzen für Wissenschaft und Gesellschaft zu bewirken.

### Das Reallabor Queichland

Im Stadtgebiet von Landau in der Pfalz wurde 2018 auf einer Fläche von circa sechs Hektar das Reallabor Queichland eingerichtet (vgl. Abb. 1). Im Reallabor Queichland werden im Dialog zwischen Wissenschaft, Schule und Zivilgesellschaft, MINT-spezifische Angebote im Kontext einer BNE zu den Themen Wasser, Luft und Land erarbeitet sowie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Inhalte basieren dabei auf den Sustainable Development Goals (SDGs) 6 („Sauberes Wasser“), 13 („Klimaschutz“) und 15 („Leben an Land“).

Die inhaltliche Ausrichtung der Aktivitäten im Reallabor orientiert sich an der auf der Fläche bereits vorhandenen Infrastruktur. So erfolgte im Jahr 2017, gefördert durch das Programm „Aktion Blau Plus“ des Landes Rheinland-Pfalz, die Renaturierung des bis zu diesem Zeitpunkt begräbten und eingeschnittenen Flusses „Queich“ sowie die Erstellung eines Umweltparcours mit zehn Stationen zum Thema Wasser im Kontext Nachhaltigkeit (vgl. Abb. 2). Zentraler Ausgangspunkt für eine Vielzahl der Bildungsangebote im Reallabor Queichland ist der zu einem Umwelt-Schülerlabor ausgebauter Zirkuswagen „Freilandmobil“ (vgl. Abb. 3). Ziel des Reallabors Queichland ist es, möglichst vielen Menschen ein problemorientiertes und aktives Erschließen von forschungsbasiertem Wissen über die Vorgänge in der Umwelt zu ermöglichen. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen wird im Rahmen von begleitenden Evaluationsstudien ermittelt. Zur Umsetzung des Projektvorhabens wurde ein Transformations-Labor eingerichtet. Hierbei handelt es sich um ein integrierendes und regulierendes Element innerhalb des Reallabors. Die Mitglieder des Transformations-Labors koordinieren die einzelnen Reallabor-Aktivitäten gemeinsam und richten sie nach Kriterien der Partizipation und Nachhaltigkeit aus. Auf diese Weise übernehmen sie im Reallabor Queichland die Aufgabe der Moderation aller Beteiligten. Die Implementation des Reallabors wird von der Stadt Landau explizit unterstützt, auch weil hierdurch ein positiver Beitrag zur Stadtentwicklung geleistet wird.

### Partizipation im Reallabor

Das Reallabor Queichland bietet einen idealen Ausgangspunkt für die Initiierung von gesellschaftlichen Partizipationsprozessen, welche im Folgenden dargestellt werden. Für alle Beteiligten werden so Gestaltungsräume in Form einer zukunftsorientierten Begegnungsstätte geschaffen. Um allen Interessierten von Anfang an ein Mitspracherecht bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte des Reallabors Queichland zu ermöglichen, wurde eine Online-Bürgerbefragung durchgeführt. Ziel der Bürgerbefragung war unter anderem den Bekanntheitsgrad der Reallabor-Fläche zu ermitteln, eine Rückmeldung zu den von uns vorgeschlagenen Inhalten (Wasser, Land und Luft) zu erhalten sowie Themen- und Gestaltungswünsche der Befragten zu erheben. Darüber hinaus wurde die Technikbereitschaft (Neyer, Felber & Gebhardt, 2012) sowie das Umweltbewusst-



Abb. 1: Karte der Fläche des Reallabors Queichland. Quelle: Hirtl





Abb. 2: Station ‚Renaturierung‘ des Umweltparcours mit den Aktivelementen einer Tischwippe links und zwei Daumenkinos rechts. Quelle: Schehl



Abb. 3: Umwelt-Schülerlabor ‚Freilandmobil‘ auf dem Gelände des Reallabors Queichland. Quelle: Engl

sein mit entsprechenden Skalen ermittelt (Jugendliche: Bogner & Kaiser, 2012; Erwachsene: Bogner & Wiseman, 2006). Bis Ende März 2019 wurden die Antworten von 192 Probanden – mit einem medianen Alter von 27 Jahren (16–93 Jahre) – ausgewertet. 20 % der Befragten wohnen im an die Reallabor-Fläche angrenzenden Stadtgebiet. 84 % kennen die Fläche des Reallabors, 53 % den Umweltparcours, 40 % die SDGs und 95 % halten die vorgeschlagenen Themen für relevant. Laut den Antworten im freien Kommentarfeld sind die Befragten im Bereich „Wasser“ zusätzlich interessiert an Angeboten zu den Themen Wasserreinigung, Gewässeranalytik und Wasserverbrauch. Die Probanden wünschen sich im Bereich „Land“ Angebote zu den Themen Ökologie von Pflanzen, Tieren und Lebensräumen, Abfall, Plastik sowie Tierschutz. Im Bereich „Luft“ interessieren sie sich besonders für die Themen Klimawandel und Luftqualität. Die Ergebnisse der Ausprägungen des Umweltbewusstseins und der Technikbereitschaft sind mit ihren Subskalen in Abb. 4 dargestellt. Die Beteiligten weisen eine ausgeprägte Umweltschutzpräferenz und eine geringe Umweltausnutzungspräferenz vor. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Stichprobe eine Positivauswahl darstellen kann, da Personen mit einer höheren Umweltschutzpräferenz eher bereit sind, sich freiwillig an einer Befragung im Kontext der Nachhaltigkeit zu beteiligen. Außerdem trägt die soziale Erwünschtheit zu einem gewissen Maß zum Antwortverhalten bezüglich des Umweltbewusstseins bei (Oerke & Bogner, 2013). Hinsichtlich des Konstrukts der

Technikbereitschaft weisen die Probanden eine neutrale Technikakzeptanz auf, sind jedoch von ihrer Technikkompetenz durchaus überzeugt.

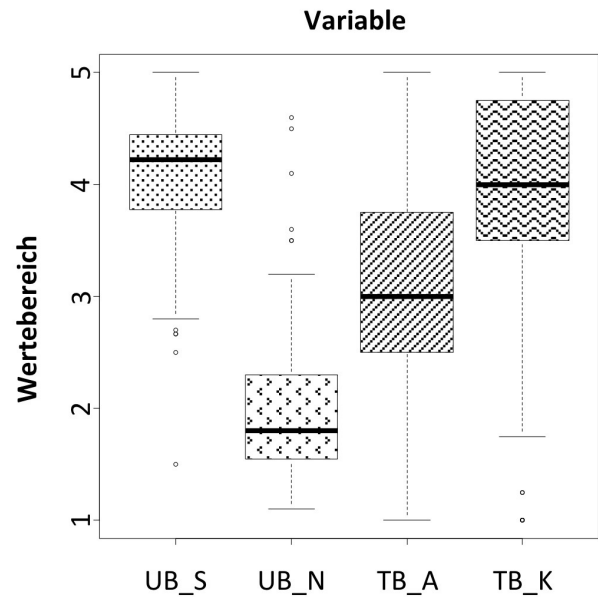


Abb. 4: Boxplot Diagramme von links nach rechts zu den Variablen des Umweltbewusstseins mit den Subskalen der Umweltschutz-Präferenz (UB\_S) und Naturausnutzungs-Präferenz (UB\_N) sowie der Technikbereitschaft mit den Subskalen der Technikakzeptanz (TB\_A) und Technikkompetenzüberzeugung (TB\_K). Ein hoher Zahlenwert bedeutet eine hohe Ausprägung der Variable. Quelle: Engl

Im Rahmen der Partizipationsprozesse im Reallabor Queichland stellt die Bürgerbefragung eine vorgeschaltete Stufe der Konsultation dar, die als Ausgangspunkt für die weitere Ausgestaltung der konkreten Angebote dienen soll. Die Partizipationsprozesse im Reallabor Queichland können grundsätzlich auf zwei Ebenen betrachtet werden: (1) Partizipation in Bezug auf den Grad der Intensität der Beteiligung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten und (2) Partizipation in Bezug auf die Zielebene innerhalb der Bildungsangebote. Zur Analyse des Beteiligungsgrads bei der Generierung der Angebote im Reallabor Queichland wird auf das Fünf-Stufenmodell von Meyer-Soylu, Parodi, Trenks & Seebacher (2016) zurückgegriffen. Dazu wurden die Stufen Information, Kooperation, Kollaboration und Empowerment (ebd.) übernommen und auf die Bildungsangebote im Reallabor übertragen. Die indirekte Einflussnahme durch Konsultation wird aufgrund der bereits durchgeführten Bürgerbefragung nicht weiter berücksichtigt (siehe oben). Für die zweite Ebene der Partizipation, also innerhalb der Bildungsangebote, wird zusätzlich Bezug auf das Modell des partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten von Mayrberger (2012) genommen. Die fünf, für das Reallabor Queichland definierten Stufen der Partizipation, orientieren sich an unterschiedlichen Lernformen von ‚erfahren‘ bis hin zu ‚engagieren‘.

- **erfahren** – Informationsangebote, wie beispielsweise Vorträge, Informationsstände oder Science Slams, die vom Transformations-Labor initiiert werden. Bürgerinnen und Bürger informieren sich über Sachverhalte im Kontext Nachhaltigkeit. Die Generierung der Angebote erfolgt ohne Entscheidungsmacht und Dialog.



- **entdecken** – Aktivangebote, die vom Transformations-Labor initiiert werden. Bürgerinnen und Bürger haben die Möglichkeit sich aktiv umweltbezogenes Wissen anzueignen. Beispiele sind Formate mit angeleiteten Experimentierereinheiten. Die Entwicklung der Angebote erfolgt ohne Entscheidungsmacht und Dialog.
- **erforschen** – Kooperationsangebote, die sich durch eine gemeinsame Planung und Umsetzung auszeichnen und vom Transformations-Labor initiiert werden. Beispielhaft können in Workshops zu problembezogenen umweltspezifischen Fragestellungen gemeinsame Lösungsansätze erarbeitet werden. Bei der Entwicklung der Angebote liegt die Entscheidungsmacht größtenteils beim Transformations-Labor. Ein Dialog zwischen den Beteiligten findet statt.
- **entwickeln** – Kollaborationsangebote, die vom Transformations-Labor unterstützt und gefördert werden. Die Idee zum Angebot stammt dabei von den Bürgerinnen und Bürgern. Ein Beispiel aus dem schulischen Bereich stellt die Methode Service Learning im Kontext Nachhaltigkeit dar. Die Entscheidungsmacht verteilt sich gleichmäßig auf das Transformations-Labor und die Zivilgesellschaft, ein Dialog kommt zustande.
- **engagieren** – Initiativangebote, die aus eigener Motivation von Bürgerinnen und Bürgern selbstständig geplant und durchgeführt werden. Dies können Angebote wie Dreck-weg-Tage, Tauschbörsen oder Führungen sein. Durch das autonome Handeln kommt es zu keinem Dialog. Gegebenenfalls wird das Transformations-Labor über die Angebote informiert. Die Entscheidungsmacht wurde vollständig auf die Zivilgesellschaft übertragen.

### **Digitalisierung als Weg zu einer weltgesellschaftlichen Partizipation**

Um Menschen anderer Regionen und Länder die Möglichkeit zu eröffnen, an den vor Ort im Reallabor Queichland stattfindenden Aktivitäten zu partizipieren beziehungsweise sie sogar aktiv mitzugestalten („Weltgesellschaftliche Partizipation“), werden Ausschnitte aus den Reallabor-Angeboten über Open Educational Resources (OER), wie beispielsweise Wikiversity, zur Nutzung sowie zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Ein zentraler Fokus des Reallabors Queichland liegt in der Verknüpfung der virtuellen mit der realen Welt. Deshalb wurde eine öffentlich zugängliche VR-Lernumgebung („Virtual Environment“) erstellt. Hierbei kommt eine nicht-immersive 360° VR Galerie zum Einsatz, welche von jedem Endgerät mit Internetzugang über den normalen Monitor abgerufen werden kann. Die Lernangebote sind multimedial aufbereitet, sodass neben Experimentieranleitungen und Abbildungen auch Tutorialvideos sowie je nach Bedarf implementierte 3D-Animationen zur Verfügung stehen. Die Nutzerinnen und Nutzer befinden sich (virtuell) vor Ort auf dem Gelände und können durch eine interaktive Oberfläche gezielt Lerninhalte zur weiteren Bearbeitung auswählen. Alle relevanten Informationen werden über die Plattform „Wikiversity“ kommuniziert. Der Zweck dieser Plattform besteht darin, sowohl Informationsmaterialien als auch explizite Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung oder Selbstaneignung von Wissen bereitzustellen, die Plattform zur Weiterentwicklung dieser Materialien zu nutzen

und Forschungsvorhaben sowie deren Ergebnisse zu hosten (Lawler, 2008). Diese Lehr-Lernmaterialien stehen der Öffentlichkeit (dem Prinzip von Wikipedia folgend) zur Einsicht und Erweiterung frei zur Verfügung. Dies ermöglicht einen Entwicklungsprozess von Materialien, da die Lernenden ihre neu gewonnene Expertise in die Materialien einfließen lassen und Ergänzungen vornehmen können. Hierfür ist es allerdings essenziell, dass internationale Sprachbarrieren überwunden werden. Das in Wikiversity verortete Projekt „Wikiversity translations“ ermöglicht, die einsprachigen Materialien für zwischensprachliche Diskurse und internationale Interaktionen aufzubereiten. Diese Übersetzungen werden von Nutzerinnen und Nutzern und interessierten Leserinnen und Lesern in internationaler Kooperation sprachlich korrigiert, was wiederum das Übersetzungstool sowie die weltgesellschaftliche Partizipation an den Angeboten des Reallabors Queichland fördert. Insgesamt entsteht so internationale OER, in welchen die Lernenden realweltliche Probleme im originalen (aber virtuell projizierten) Raum erfahren, die darin erlernte Lösung in ihrer realen Umgebung umsetzen und eigene Erkenntnisse mit der Weltgesellschaft teilen können. Es resultiert eine weltgesellschaftliche Partizipation an der Umsetzung und Weiterentwicklung von Lernangeboten – die Nutzerinnen und Nutzer entwickeln sich von Lesenden zu Autorinnen und Autoren.

Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung drückt die internationale Staatengemeinschaft ihre Überzeugung aus, dass sich die globalen Herausforderungen nur gemeinsam lösen lassen (BMZ, 2017). Wir versuchen durch den Einsatz der oben dargestellten digitalen Elemente hierzu einen Beitrag zu leisten. So können die im Reallabor Queichland gewonnenen Erkenntnisse und Lösungsideen zu Umweltprozessen und -problemen, beispielsweise zur Aufbereitung von Trinkwasser, in Regionen kommuniziert werden, die davon unmittelbar betroffen sind und keine Möglichkeit haben diese Problematiken vor Ort zu erforschen und zu lösen. Sie profitieren so von der lokalen Forschung im Reallabor Queichland und können gewonnenes Wissen direkt in die Praxis umsetzen. Ihnen werden Lösungsmöglichkeiten zugänglich gemacht, die vor Ort von jeder Person durchführbar sein könnten. So kann gewährleistet werden, dass das Wissen aller Beteiligten, sowohl aus der Forschung als auch der Praxis, durch Rückkopplungseffekte die Handlungsbasis für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur erschafft.

### **Langfristigkeit und Übertragbarkeit**

Das Reallabor Queichland kann als Ausgangspunkt für die Entstehung einer lokalen (realen) und gleichzeitig globalen (virtuellen) Bildungslandschaft im Sinne einer BNE fungieren. Während Bürgerinnen und Bürger der lokalen Umgebung an konkreten (realen) Angeboten auf der Fläche des Reallabors Queichland forschend-entwickelnd partizipieren können, werden mittels Virtualisierung und dem Einsatz von OER auch Menschen weltweit dazu eingeladen, sich an den Maßnahmen sowie an der Weiterentwicklung des Reallabors zu beteiligen beziehungsweise an den erarbeiteten Lösungsideen zu partizipieren. Perspektivisch sollen so Wege aufgezeigt werden, wie MINT-spezifische Angebote im Kontext einer BNE gestaltet werden sollten. Dabei stehen Aspekte wie systemisches Denken, Umgang auch mit Nichtwissen und Unsicherheiten, das

Aufzeigen beziehungsweise Ausprobieren von Partizipationsmöglichkeiten und die kritische Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen im Zentrum zukünftiger Konzeptionen.

Das Projekt „Reallabor Queichland: WassErforschen – Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer authentischen Lernumgebung“ wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) gefördert (Az: 34236).

## Literatur

- Albiez, M., König, A. & Potthast, T. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Reallaboren – Die bildungsbezogenen Angebote des „Energielabors Tübingen“ in der Kinder-Uni Tübingen. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 25(3), 41–45.
- Arnold, A. & Piontek, F. M. (2018). Zentrale Begriffe im Kontext der Reallaborforschung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen – Eine Methodensammlung* (S. 143–154). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_8)
- Beecroft, R. & Parodi, O. (2016). Reallabore als Orte der Nachhaltigkeitsforschung und Transformation – Einführung in den Schwerpunkt. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 25(3), 4–8.
- Beecroft, R., Trenks, H., Rhodius, R., Benighaus, C. & Parodi, O. (2018). Reallabore als Rahmen transformativer und transdisziplinärer Forschung: Ziele und Designprinzipien. In R. Defila, & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen – Eine Methodensammlung*. (S. 75–100). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_4)
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017). *Der Zukunftsvertrag für die Welt – Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 16.07.2019 [http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschuere\\_flyer/infobroschuere/Materialie270\\_zukunftsvertrag.pdf](http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschuere_flyer/infobroschuere/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf)
- Bogner, F. X. & Kaiser, F. G. (2012). Umweltbewusstsein, ökologisches Verhalten und Umweltwissen: Modell einer Kompetenzstruktur für die Umweltbildung. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rorgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 163–182). Münster: Waxmann.
- Bogner, F. X. & Wiseman, M. (2006). Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26(4), 247–254. <https://doi.org/10.1007/s10669-006-8660-9>
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2018). Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen – Eine Methodensammlung* (S. 9–35). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9>
- Eckart, J., Ley, A., Häußler, E. & Erl, T. (2018). Leitfragen für die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Reallaboren. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen – Eine Methodensammlung*. (S. 105–135). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_6)
- Lawler, C. (2008). Action research as a congruent methodology for understanding wikis: the case of Wikiversity. *Journal of Interactive Media in Education*, 13(1). Zugriff am 27.03.2019 <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2008-6/> <https://doi.org/10.5334/2008-6>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21(1), 1–25.
- Meyer-Soylu, S., Parodi, O., Trenks, H. & Seebacher, A. (2016). Das Reallabor als Partizipationskontinuum – Erfahrungen aus dem Quartier Zukunft und Reallabor 131 in Karlsruhe. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 25(3), 31–40.
- Neyer, F. J., Felber, J. & Gebhardt, C. (2012). Entwicklung und Validierung einer Kurzskaala zur Erfassung von Technikbereitschaft. *Diagnostica*, 58(2), 87–99. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000067>
- Oerke, B. & Bogner, F. X. (2013). Social desirability, environmental attitudes, and general ecological behaviour in children. *International Journal of Science Education*, 35(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.566897>
- Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M., Caniglia, G. & Lang, D. J. (2017). *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Schneidewind, U. (2014). Urbane Reallabore – ein Blick in die aktuelle Forschung. *Planung neu denken*, 27(3), 1–7.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren – Reallabore als Katalysator für eine lernende Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 16(1), 10–23. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2015-1-10>

Singer-Brodowski, M., Beecroft, R. & Parodi, O. (2018). Learning in real-world laboratories: A systematic impulse for discussion. *Gaia – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(1), 23–27. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.S1.7>

Wagner, F. (2017). Reallabore als kreative Arenen der Transformation zu einer Kultur der Nachhaltigkeit. In J.-L. Reinermann & F. Behr (Hrsg.), *Die Experimentalstadt – Kreativität und die kulturelle Dimension der Nachhaltigen Entwicklung* (S. 79–94). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14981-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14981-9_5)

Wagner, F., Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M. & Lang, D. J. (2016). BaWü-labs on Their Way. Progress of Real-World Laboratories in Baden-Württemberg. *Gaia – Ecological Perspectives for Science and Society*, 25(3), 220–221. <https://doi.org/10.14512/gaia.25.3.21>

WBGU (2011). *Hauptgutachten Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen.

## Prof. Dr. Björn Risch

Universität Koblenz-Landau, AG Chemiedidaktik, Leitung des Zentrums für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten, befasst sich im Rahmen seiner Forschung u. a. mit der Gestaltung von (differenzierten) Lernmaterialien im Kontext Nachhaltigkeit sowie der Einbindung von BNE in die Lehrkräftebildung und den naturwissenschaftlichen Unterricht.

## Alexander Engl

Universität Koblenz-Landau, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, AG Chemiedidaktik, hat Biologie und Chemie für das Lehramt an Gymnasien studiert und ist seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter. Für seine Promotion entwickelte und evaluierte er das Unterrichtskonzept „Chemie Pur – Unterrichten in der Natur“. Weiterhin arbeitet er in den Projekten „Open MINT Labs“ sowie „Reallabor Queichland“ mit.

## Marc B. Rieger

Universität Koblenz-Landau, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, AG Chemiedidaktik, studierte Geographie und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien. Seit Ende 2018 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Reallabor Queichland. Sein Fokus liegt in der Entwicklung von digitalen Lernumgebungen und Analysetools für das Reallabor.

## Britta Rudolf

Universität Koblenz-Landau, Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL), studierte Biologie und Mathematik für das Lehramt an Gymnasien. Seit 2018 koordiniert sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin das Projekt „Reallabor Queichland“.

## Marie Schehl

Universität Koblenz-Landau, Geschäftsführerin des Zentrums für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL), hat unter anderem das Masterstudium „Umwelt & Bildung“ an der Universität Rostock abgeschlossen und promoviert aktuell zum Thema „BNE im Fach Naturwissenschaften“. Sie ist eine der Leiterinnen des Projekts „Reallabor Queichland“.

## Globale Partizipation der Zivilgesellschaft und indigene Völker

INFOE steht für „Institut für Ökologie und Aktions-Ethnologie“, eine Organisation, die 1987 gegründet wurde und die in Deutschland die erste ihrer Art war, die indigene Völker (Ureinwohner/innen) weltweit bei der Verteidigung ihrer natürlichen Lebensgrundlagen und Menschenrechte unterstützt. Von Anfang an war INFOEs Ansatz also ein globaler. Es ging und geht um das Aufdecken und Aufzeigen weltweiter Zusammenhänge: „Was hat eine Coladose mit dem tropischen Regenwald zu tun?“ war die Leitfrage einer unserer ersten Ausstellungen und die Antwort verwies auf die Mitverantwortung der europäischen Verbraucher/-innen.

Mit dem 500sten Jahrestag des Beginns der Kolonisierung Amerikas 1992 bekam das Thema indigene Völker so viel Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit wie davor und danach nicht mehr. In der deutschen Fachöffentlichkeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass die 350 Millionen Angehörigen indigener Völker aller Kontinente die Hauptleidtragenden des weltweiten Hungers nach Erdöl, Erdgas, Uran, Kohle und anderen Rohstoffen sind. Auf der Berliner Strahlenopfer-Konferenz und beim *World Uranium Hearing* in Salzburg berichteten Angehörige der Hopi Nordamerikas, der Nenzen aus der russischen Arktis, der australischen Aborigines, und dutzender anderer indigener Völker aller Kontinente einer erschütterten Fachöffentlichkeit davon, wie es an jedem Glied der nuklearen Kette – Uranbergbau, Uranverarbeitung, Atomtests, Lagerung von Nuklearabfall – fast immer indigene Völker trifft. Obwohl sie nur fünf Prozent der Weltbevölkerung ausmachen, sind sie rund vier Fünftel der Betroffenen. Und in anderen Sektoren – Erdöl, Großstaudämme, Bergbau etc. sieht es ähnlich aus.

### Indigene Völker – eine globale Bewegung

Waren anfänglich noch Briefpost, Faxgerät und Telefon die Kommunikationsmittel der Wahl, veränderte die Verbreitung des Internets in universitären und NGO-Kreisen zu Beginn der 90er Jahre alles. Plötzlich waren die Indigenen nicht nur sehr nahe gerückt, sondern als globale Bewegung, die wir seitdem nach Kräften unterstützt haben, greif- und erfahrbar geworden. Seit den 80er Jahren schon waren Indigene regelmäßige Teilnehmer der UN-Arbeitsgruppe für indigene Bevölkerungen (damals mieden die Staaten noch nach Kräften das Wort ‚Völker‘/ ‚peoples‘, aus dem indigene Völker das Recht auf Selbstbestimmung ableiten). Sie verhandelten in UN-Institutionen beharrlich über einer UN-Erklärung der Rechte indigener Völker, die nach einem Vierteljahrhundert Verhandlung 2007 endlich verabschie-

det wurde. Sie stritten für die Einrichtung eines ständigen UN-Forums für indigene Angelegenheiten; sie wurden aktive Unterhändler bei den UN-Klimaverhandlungen und den Verhandlungen um die Biodiversitätskonvention. So ist mit den Jahren die offizielle Anerkennung indigener Völker auf zwischenstaatlicher und internationaler Ebene immer weitergewachsen; mit dem UN-Gipfel über indigene Völker 2014 als vorläufigen Gipfelpunkt, wo erstmals Vertretende indigener Völker an einer UN-Generalversammlung teilnehmen durften. Mittlerweile ist ihre Beteiligung an internationalen Prozessen als eigene Gruppe neben Staaten und NGOs die Regel und nicht mehr die Ausnahme. INFOE hat seit mittlerweile anderthalb Jahrzehnten ihre Teilnahme an diesen Prozessen regelmäßig praktisch unterstützt, gemeinsam mit anderen NGOs, die der überschaubaren Community der Unterstützer indigener Völker angehören. Immer ist dabei selbstverständlich, dass INFOE zwar mit Rat und Tat zur Seite steht, sich aber nicht herausnimmt für die Indigenen zu sprechen, wie dies allzu oft in der Geschichte der Fall war.

### Anerkennung indigener Rechte – Lippenbekenntnis oder Realität?

Auf internationaler Ebene sind essenzielle Forderungen indigener Völker, wie etwa die Anerkennung des Umstands, dass Projekte, die ihre Territorien betreffen, ihre freie, vorherige und informierte Zustimmung (*Free, Prior and Informed Consent, FPIC*) brauchen weitgehend anerkannt, selbst Verbände der Öl- und Bergbauindustrie – unser „Hauptgegner“ für viele Jahrzehnte – erkennen es mittlerweile teilweise an.

Doch eine komplett andere Frage ist es, ob und wie im konkreten Fall solche Rechtsprinzipien umgesetzt werden. Daher ist es nicht allein damit getan, wenn von internationalen Organisationen und Industrieverbänden wohlfeile Erklärungen und Policies verabschiedet werden. Zwar haben mittlerweile praktisch alle großen Lebensmittelkonzerne FPIC in ihren Policies anerkannt, doch als wir 2016 die UN-Arbeitsgruppe für Wirtschaft und Menschenrechte bei der Erarbeitung eines Berichts unterstützten, der den Zucker- und Palmölsektor in Augenschein nahm, stellte sich heraus, dass die UN bisher kaum Mittel geschaffen haben, um die Einhaltung dieser Policies einzufordern und zu kontrollieren. Selbst wenn Staaten FPIC in der Gesetzgebung festgeschrieben haben, ist die Praxis oftmals, dass man einfach versucht, Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Gemeinschaft mit Versprechungen oder Dro-

hungen eine Unterschrift abzuluchsen, mit der man dann anschließend die Lizenz für alles zu haben glaubt, oft im Tausch für den Bau von Schulen oder Straßen – Aufgaben, die eigentlich der Staat ohnehin zu erfüllen hätte.

Die entscheidenden Auseinandersetzungen finden also nach wie vor vor Ort statt – dort wo indigene Gemeinschaften leben, dort wo sie konkret um die Wahrung ihrer Land- und Menschenrechte kämpfen. Auch hier sind INFOE und seine Partner als Verbündete und Unterstützer tätig. So wie bei den Wampis in Peru, den Jurana in Brasilien, den Subanon auf den Philippinen und den Embera Chami in Kolumbien, vier indigene Völker, die ihre eigenen Regeln und Protokolle dafür entwickelt haben, wie *Freie, Vorherige und Informierte Zustimmung* auszusehen hat. Gewalt und Druck zum Trotz beharren sie darauf, dass Konzerne und Regierungen ihre Regeln anerkennen müssen, wenn sie mit ihnen verhandeln wollen. Dazu gehört natürlich auch das Recht, am Ende einer Verhandlung doch „Nein“ zu sagen oder sich eine Verhandlung gegen den eigenen Willen nicht aufzwingen zu lassen.

Auseinandersetzungen finden auf allen Kontinenten statt, in Entwicklungs- wie auch in Industrieländern – wie der Widerstand gegen die Dakota-Access-Pipeline und die Keystone-XL-Pipeline durch das Gebiet, das laut dem Vertrag von Fort Laramie von 1868 zwischen den Lakota/Sioux und den Vereinigten Staaten auf immer der Great Sioux Nation gehören sollte. 2015 machte der Widerstand weltweit Schlagzeilen, als sich trotz massiver Polizeigewalt Angehörige hunderter India-

nerstämme aus ganz Nord- und Südamerika dem Widerstand anschlossen und das Projekt zunächst zu stoppen schienen aber dann mit der unerwarteten Wahl Trumps erleben mussten, wie sich Staat und Konzerne ein weiteres Mal straflos über ihre Rechte hinwegsetzen. Doch trotz aller Rückschläge geht der Widerstand beharrlich weiter.

In anderen Teilen der Welt ist die Lage nicht minder dramatisch, etwa in den Bergbau-, Öl- und Gasfördergebieten Russlands, von wo Deutschland den Großteil seiner Rohstoffe bezieht, und das mit erheblicher Unterstützung des deutschen Staates und tatkräftiger Lobbyarbeit von Ex-Kanzler Gerhard Schröder. Im autoritären Russland Putins gibt es jedoch kaum offene Proteste von Indigenen, sodass die dortige Realität nur sehr selten Schlagzeilen macht. Hier beharrlich am Ball zu bleiben und dicke Bretter zu bohren, auch wenn die Lage wenig hoffnungsvoll erscheint und das Thema gerade keine Konjunktur hat – das ist es, was echte Partner ausmacht. Die Perspektive indigener Völker bemisst sich in Jahrhunderten. Auch wir sollten verstehen, dass wir das, was wir tun, in erster Linie für die Generationen tun, die nach uns kommen.

Johannes Rohr

[doi.org/10.31244/zep.2019.03.06](https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.06)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Martina E. Becker

### Begegnung – Erkundung – Erlebnis

Kulturwissenschaftliche Perspektiven zum deutsch-polnischen Schüleraustausch als Erfahrungsfeld von Lehrkräften

Interkultureller Kontakt zeigt sich derzeit angesichts der vielfältigen globalen Entwicklungen als mannigfacher Diskussionsgegenstand. Auch die deutsch-polnischen Beziehungen unterlagen in den letzten Jahrzehnten unterschiedlichen Annäherungs- und Entfernungsstadien. Der Blick auf Lehrkräfte, die maßgeblich für Austauschprojekte an Schulen dieser beiden Länder seit den 1970er Jahren verantwortlich zeichnen, fehlte jedoch bisher in der volkskundlich-kulturanthropologischen Forschung.

2019, 430 Seiten, br., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-4011-1

E-Book: 39,99 €, ISBN 978-3-8309-9011-6

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)



Lydia Kater-Wettstädt/Dennis Niemann<sup>1</sup>

## „Global Competence“ – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start

### Zusammenfassung

Die OECD hat in 2018 einen neuen Schwerpunkt für die internationale Vergleichsstudie PISA gewählt: Global Competence (GC). In diesem Beitrag stellen wir das Konzept der OECD in einer vergleichenden Analyse der Fassungen von 2016 und 2018 vor und diskutieren es kritisch in seiner Entwicklung. Eine zentrale Frage ist, warum sich mehrere Länder gegen diesen Schwerpunkt ausgesprochen haben, obwohl sich die OECD vor allem durch PISA als richtungweisende Instanz in der internationalen Bildungspolitik etablieren konnte. Die neue thematische Ausrichtung zeichnet sich als Herausforderung ab, als ein Spagat zwischen der etablierten Kompetenzorientierung geprägt von einem Leitmotiv des Humankapitals und der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildung auf der einen, und einer moralisch-normativen Neuorientierung über erstrebenswerte Bildung auf der anderen Seite.

**Schlüsselworte:** OECD, PISA, Globale Kompetenz, Schulleistungsstudien, internationale Bildung

### Abstract

The OECD introduced in 2018 a new cross-curricular competence for PISA: Global competence (GC). In our contribution, we introduce the concept by comparing two versions from 2016 and 2018 and discuss it in its development. A core question is why several countries decided not to take this competence test, although the OECD, especially through PISA, is now a dominant actor in international education policy. The new domain seems to be challenging, as a balancing act between the competence orientation based on the main ideas of human capital and economic value of education on the one hand and a new highly normative orientation in valuable education on the other hand.

**Keywords:** OECD, PISA, Global Competence, Assessment of school performance, international education

### Einleitung: OECD's Global Competence

In der ersten Jahreshälfte 2018 hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) turnusgemäß eine neue PISA-Erhebung durchgeführt, deren Ergebnisse Ende 2019 veröffentlicht werden sollen.<sup>2</sup> Zum siebten Mal vermisst die OECD die Bildungsleistungen nationaler Schulsysteme, indem umfassende Daten zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Kernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben und ausgewertet werden. Gegenstand der Erhebungen sind ebenfalls Faktoren, wie Klassengröße, sozioökonomischer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie Daten zu den nationalen Bildungssystemen, die mögliche Erklärungen für die beobachteten Schülerleistungen liefern können. Neu in PISA 2018 ist die Erhebung einer Global Competence (GC), die danach fragt, inwiefern junge Menschen in der Lage sind, sich in Situationen mit kulturell anderen respektvoll, verständnisvoll, erfolgreich und verantwortungsbewusst im Sinne der Nachhaltigkeit zu verhalten (OECD, 2018, S. 4). GC ist dabei ein Konzept, welches im Verlauf seiner Entwicklung stark an den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen angelehnt wurde und eine neue Orientierung innerhalb PISAs widerspiegelt (Engel et al., 2019). Diese Entwicklung ist insbesondere interessant, weil die Implementation eines solchen normativen Konzeptes in einer interkulturell so groß angelegten Erhebung neu ist und eine Orientierung hin zu einer Werteglobalisierung aufdeckt. Neu ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass sich zahlreiche Teilnehmerstaaten, die zuvor regelmäßig an PISA teilnahmen, dem Testbereich der GC entziehen. So haben sich z. B. England, Deutschland, Frankreich, Dänemark, Finnland und die USA entschieden, den kognitiven Test zu GC nicht zu erheben; Schottland, Australien und Kanada nehmen wiederum teil.<sup>3</sup> Die Entwicklung ist überraschend, da die OECD immer wieder Zusatzinhalte einbezogen hat, die eine kontinuierliche Ausweitung von PISA darstellten und von den Teilnehmerstaaten größtenteils mitgetragen wurden. So inkludierte PISA in vorherigen Zyklen die Domänen „fächerübergreifende Problemlösefähigkeit“, „Umgang mit Informationstechnologien“, „financial literacy“ und „kollektive Pro-

blemösefähigkeit“. Im Verhältnis zu den meisten dieser Zusatzerhebungen wurde jedoch die GC in der aktuellen Runde lediglich von 28 Ländern/Regionen (davon 10 OECD-Mitgliedsländer) einbezogen (Auld & Morris, 2019). Die übrigen 81 Teilnehmer lehnten den kognitiven Testbereich ab. 51 Staaten setzen aber den Fragebogen zu Einstellungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ein. Diese Daten sind nicht öffentlich zugänglich. Wir beziehen uns hier und im Weiteren aufgrund der bisher eher geringen Aufarbeitung auf Sekundärliteratur sowie auf Auskünfte involvierter Akteure, die an den Entscheidungsprozessen zur Umsetzung der PISA-Studien in Deutschland beteiligt waren. Die Information konnten unter Zusicherung der Anonymität über informelle Anfragen eingeholt werden.

Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung der Einführung eines solchen Themenbereichs für das Globale Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Ablehnung einer Mehrheit von Studienteilnehmerstaaten sollen in dem vorliegenden Beitrag zwei zentrale Aspekte thematisiert werden. Zum einen beleuchten wir das Konzept Global Competence selbst im Vergleich der beiden veröffentlichten Fassungen der OECD-Umsetzungsplanungen. Zweitens versuchen wir uns der Frage anzunähern, warum sich zahlreiche Staaten dem GC-Test zunächst entzogen haben. Am Beispiel Deutschlands werden wir die Gründe für die Ablehnung nachzeichnen. Insgesamt ist dieser Prozess bei näherer Betrachtung überraschend intransparent und die Informationslage gering. In einem ersten Schritt soll jedoch die Bedeutung von PISA herausgearbeitet werden, da sich aus dieser auch die Relevanz der GC-Diskussion innerhalb der OECD und den Staaten speist.

Zum Zwecke der Untersuchung haben wir die publizierten Dokumente der OECD, die GC konzeptionell ausbuchstabieren, inhaltlich vergleichend analysiert: Im Prozess lagen zwei Publikationen der OECD vor, eine Vorversion aus 2016 sowie die offizielle Endversion 2018, die grundlegende Konzepte und das Design der GC-Untersuchung in PISA umreißen (Sälzer & Roczen, 2018). Für unsere Einschätzungen zur deutschen Nicht-Teilnahme haben wir veröffentlichte Stellungnahmen sowie direkte, nicht publizierte Information der zuständigen bildungspolitischen Institutionen in Deutschland herangezogen.

### **PISA – eine ‚Rezeptionsgeschichte‘**

Die fortschreitende Globalisierung ringt auch nationalen Bildungssystemen immer wieder Veränderungen ab. So reifte bei nationalen Entscheidungsträgern verstärkt die Überzeugung, dass die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit in einer globalisierten Welt von der Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems determiniert wird. Mit dieser Einschätzung ging ein zunehmendes Interesse einher, die Performanz von Bildungssystemen international zu vergleichen. Die OECD reagierte auf diese Entwicklung und generiert mit dem *Programme for International Student Assessment (PISA)* vergleichbare Bildungsdaten, aus denen sie politische Handlungsempfehlungen ableitet, um Schulsysteme leistungstärker machen zu können (Fraser & Smith, 2017).

In der (bildungs-)politikwissenschaftlichen Literatur wurde gezeigt, dass die Auffassung von Bildung und Bildungszielen im internationalen Diskurs von PISA und dem darin transportierten Bildungsverständnis, welches Bildung als entscheidendes Mittel zur Generierung von Humankapital abfasst, maßgeblich mitgeprägt wurde (Martens et al., 2010; Breakspear, 2012; Auld & Morris, 2019). So macht der weithin bekannte „PISA-Schock“ von 2001 beispielsweise den massiven Einfluss der internationalen Bildungsstudie auf das deutsche Bildungssystem, dessen Reformimpulse wissenschaftlich aufgearbeitet wurden, deutlich (Tillmann et al., 2008; Niemann, 2015). Die Wirkungskraft von PISA ist dabei immer im Zusammenhang mit der Arbeit der OECD zu sehen, denn sie konzeptualisiert die vergleichende Bildungsstudie, interpretiert die Ergebnisse und übersetzt sie in Handlungsempfehlungen für Staaten und Bildungseinrichtungen. Die OECD weist die Rolle eines Policy-Akteurs zwar von sich (Schleicher & Zoido, 2016), zahlreiche nationale Bildungsreformen sind dennoch (un-)mittelbar auf ihre Empfehlungen zurückzuführen.

Mit ihrem PISA-Projekt etablierte die OECD methodisch belastbare Vergleichsdimensionen für Bildungsleistungen und konnte auf dieser Grundlage nationale Bildungssysteme bewerten und „Best Practices“ für hohe Bildungsperformanz ableiten. Insbesondere im Zusammenhang mit fortschreitender Globalisierung und der postulierten Wissensgesellschaft, wuchs der bildungspolitische Stellenwert von PISA (Rubenson, 2008). PISA war somit ein Türöffner für die OECD, um im bildungspolitischen Diskurs eine zentrale Rolle einnehmen zu können. Das Bildungs-Portfolio der OECD wurde sukzessive erweitert und schließt mittlerweile mit TALIS und AHELO auch die Bereiche der Hochschul- und Erwachsenenbildung, sowie mit „PISA for Development“ speziell den Globalen Süden mit ein (Addey, 2017; Ward & Zoido, 2015).

Kritische Stimmen sahen in dieser regelrechten OECD-Fixierung des Bildungsfeldes einen Ausdruck eines neoliberalen Weltbildes und einer Subsumtion von Bildung unter rein ökonomische Verwertbarkeitserwägungen (Meyer & Benavot, 2013). Denn historisch gesehen muss die OECD immer noch als Organisation fokussierend auf wirtschaftliche Entwicklung begriffen werden, die Bildung vorrangig als Mittel für individuelle Prosperität und als Treiber für volkswirtschaftliches Wirtschaftswachstum sieht. Die OECD betont seit Mitte der 1990er Jahren zunehmend, dass Bildung der Schlüssel für den künftigen Wohlstand von Nationen ist und mit der Generierung von Humankapital in einer globalisierten Welt verknüpft ist (Henry et al., 2001; Sellar & Lingard, 2013). Vor diesem ideologischen Hintergrund ist PISA auch nicht einfach ein neutrales Testregime, sondern evaluiert Bildung aus einer Perspektive des Utilitarismus (Grek, 2009), auch wenn die OECD ausdrücklich betont, dass Bildung ebenso dem sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft dient (OECD, 2010). Sozialen Zusammenhalt definiert die OECD jedoch auf wirtschaftliche Faktoren bezogen: Eine Gesellschaft ist kohärenter, wenn gleiche akademische Chancen gegeben sind, die letztendlich (individuell) wirtschaftlichen Erfolg fördern.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei zentrale Beobachtungen ableiten, die für die Bewertung des neuen GC-Konzepts der OECD relevant sind. Erstens ist es der OECD mit PISA gelungen, die Bildungspolitiken zahlreicher (Mitglieds-)

Länder nachhaltig zu beeinflussen und zu einer zentralen Akteurin im bildungspolitischen Feld zu werden. Zweitens, als eine direkte Konsequenz aus dem ersten Punkt, hat die OECD durch PISA (und ihre anderen Bildungsaktivitäten) ein Bildungsverständnis mitgeprägt, welches im Prinzip ausschließlich auf die ökonomischen Effekte von Bildung gerichtet ist. Studien zeigen, dass Staaten mit anderen Sichtweisen auf Bildung sich dem OECD-Verständnis angenähert haben (Bieber et al., 2014). Ferner beeinflusste die OECD, wie Bildungsleistung messbar gemacht werden kann. Die PISA-Indikatoren sind hinsichtlich der Erhebung von Performanz anerkannter Standard in der empirischen Bildungswissenschaft.

Ein näherer Blick auf das neue OECD-Konzept weist auf Neuerungen hin, die den Ansatz der Messung einer GC für Staaten scheinbar weniger attraktiv machen. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen, die von PISA erhoben werden, ist GC offenbar ein schwer greifbares Konzept, das in seiner Normativität auch eine Art Werte-Dominierung sichtbar macht (Grotlüschen, 2019).

### Das Konzept ‚Global Competence‘ und die Umsetzung

Den Ausgang nahm das Konzept zur Messung von kulturellen Kompetenzen unter anderem in den Wünschen der Mitgliedsstaaten, die damit 2013 an die OECD herangetreten sind (Schleicher, 2018, S. 200). Die OECD begründet die Notwendigkeit und damit die Einführung der neuen curricular übergreifenden GC mit dem übergeordneten Ziel, harmonisch in multikulturellen Gemeinschaften in einer interdependenten Welt zusammenzuleben.<sup>4</sup> Auch der Erfolg in einem sich verändernden Arbeitsmarkt,

die effektive und verantwortliche Nutzung von Medienplattformen und die Unterstützung der SDGs werden als Aspekte von GC benannt (Engel et al., 2019).

Es wird deutlich, wie allumfassend dieses Konstrukt generell angelegt ist. Nicht nur Bereiche der interkulturellen Kompetenz, Umgang mit Vielfalt, Medienkompetenz oder der Umgang mit der Digitalisierung von Lebenswelten werden adressiert, sondern auch noch die Einlösung der 17 SDGs wird angesprochen.<sup>5</sup> Damit positioniert sich die OECD selbst als die zentrale Instanz, die gewissermaßen die Umsetzung der SDGs überprüft und eine Bewertung vornimmt (Auld & Morris, 2019). In einem Erstentwurf 2016 schien GC vor allem die bildungspolitische Reaktion auf das Faktum von Migrationsgesellschaft(en) zu sein (Schleicher, 2018). Eines der ersten offiziellen Dokumente zur Verortung des neuen Testbereiches wurde 2016 auf der OECD-Homepage publiziert.<sup>6</sup> Dieser erstmalige nach außen kommunizierte Aufschlag weist zur vorliegenden Fassung zur Vorstellung des Kompetenzschwerpunktes (OECD, 2018) jedoch fundamentale Veränderungen auf. Es zeigt sich nicht nur ein gravierender Wandel der Domäne GC selbst, sondern auch, dass es sich hierbei keinesfalls um ein etabliertes Konzept handelt, das problemlos in messbare Kategorien überführt werden konnte. Bereits der veränderte Titel „Global competency for an inclusive world“ (2016) hin zu „Preparing our youth for an inclusive and sustainable world“ (2018) weist auf die Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und die Etablierung einer pädagogischen Agenda des „Preparings“ hin. Nicht nur die explizit pädagogische Adressierung der Vorbereitung auf eine entsprechende Kompetenz, die die Schule explizit in die Verantwortung nimmt, sondern auch das Ziel einer nachhaltigen Welt werden darin deutlich und damit eine normative Rahmung pädagogischer Praxis und eine

2016	2018
Dimensions of global competence:  Skills: – analytical and critical thinking, – ability to interact respectfully, appropriately and effectively, – empathy, – flexibility  Knowledge and understanding: – knowledge and understanding of global issues, – intercultural knowledge and understanding  Attitudes: – openness towards people from other cultures, – respect for cultural otherness, – global mindedness, – responsibility	Dimensions of global competence:  – 1. Examine issues of local, global and cultural significance, – 2. Understand and appreciate the perspectives and world views of others, – 3. Engage in open, appropriate and effective interactions across cultures, – 4. Take action for collective well-being and sustainable development  Building blocks of global competence: – knowledge about the world and other cultures, – skills to understand the world and to take action  Attitudes: – openness, – respect for people from different cultural backgrounds, – global mindedness, – valuing human dignity and diversity

Tab. 1: Das Modell der GC, Quelle: eigene Darstellung

Erweiterung der Zieldimension. In den einleitenden Worten des Dokumentes wird in der Fassung 2018, anders als in 2016, der Schulterschluss zu den SDGs gesucht und sogar begründet, dass das Ziel „Quality Education“ die Aufnahme und Umsetzung der GC inspiriert habe. Diese situative Aktualisierung legt offen, dass dies nur schwerlich adäquat wissenschaftlich und theoretisch fundiert konzeptualisiert werden kann. In der weiteren Einführung wird in der aktuellen Fassung anders als noch in 2016 eine legitimatorische Argumentation aufgefächert, die die Wichtigkeit des Konzeptes („The importance of an international global competence assessment“) unterstreicht und weiter ausführt, warum es gebraucht wird und standardisiert gemessen werden sollte. Die Skepsis und eine Gegenargumentation, die im Prozess deutlich geworden sein muss, werden damit vorweggenommen. Bildungspolitische Implikationen, die in 2016 schon zu Beginn programmatisch postuliert werden, werden der Legitimation des Schwerpunktes nun nachgeordnet. Die Veränderungen, die sich im Titel und den Vorworten bereits andeuteten, schlagen sich entsprechend in der Definition von GC nieder. In der Ausgabe von 2016 heißt es: „Global competence is the capacity to analyze global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate and effective interactions with others from different backgrounds on the basis of a shared respect for human dignity“ (OECD, 2016, S. 4). Im Jahr 2018 wird GC dann folgendermaßen definiert: „Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being“ (OECD, 2018, S. 4). Eine theoretische Verortung des Konzeptes wird darüber hinaus nicht vorgenommen und bleibt damit notwendigerweise interpretationsoffen und generalisierend.

Während also der Schwerpunkt in der älteren Version noch auf kritischem Analysieren, Interkulturalität und deren Auswirkungen im globalen Kontext lag, verschiebt sich der Fokus auf die Multidimensionalität des Konzeptes und es werden die lokale Ebene und Nachhaltigkeitsaspekte in der Ausgabe von 2018 ergänzt. Gleichzeitig findet eine Reduktion um die kritische Analyse und die Wertedimension „respect for human

dignity“, an der bereits erkennbar wird, wie eng Wertvorstellungen mit Kompetenzmessung hier gedacht wurden und werden, statt. Abgebildet durch die Hinweisbox zu „Defining culture“, fungiert Kultur als zentrales Differenzkriterium. In der Beschreibung 2018 wird aber eine Relationierung von Kultur als „nur noch“ individueller Hintergrund einer Person vorgenommen. In 2016 fungiert „cultural otherness“ noch als ein globales Kriterium (s. auch bei „attitudes“), worin sich ebenfalls eine theoretische Adaption des Grundkonzeptes zeigt. Entsprechend ist die Modellierung der Kompetenz im Prozess angepasst worden, was die tabellarische Gegenüberstellung der Kompetenzmodellierungen zeigt. Die OECD unterscheidet in der ersten Version noch systematisch Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen, während sich in der zweiten Fassung holistische Kompetenzformulierungen finden, die nicht mehr zwischen Fähigkeiten und Wissen unterscheiden.

Im direkten Vergleich der beiden Modellierungsansätze zeigt sich eine deutliche Umstrukturierung der Kompetenzschwerpunkte: In 2018 werden vier übergeordnete Kompetenzen identifiziert, die jeweils mit konkreten Beispielen unterlegt werden, wobei die vierte fast gänzlich neu dazugekommen ist. Die „building blocks“ werden erst nach den Zielkompetenzen ausbuchstabiert, womit der Versuch einer Schärfung des Konzeptes offenbar wird. Mit der neuen Modellierung wird neben dem Wissen und Verstehen, welches 2016 im Fokus steht („knowledge and understanding“) ein zweiter Fokus auf aktives Handeln („engaging“, „take action“) eingeführt. Außerdem gibt es auch Anpassungen im Bereich der „attitudes“, z.B. wird „responsibility“ ersetzt durch „valuing human dignity“. Es zeigt sich so eine Veränderung hin zu einem stärker aktivischen Kompetenzverständnis, das von Imperativen bzw. „Operatoren“ geprägt ist. In mehreren hervorgehobenen Informationsboxen („Integrating global and intercultural issues in the curriculum“, „Pedagogies for promoting global competence“) wird 2018 zudem das „Preparing“, also die Veränderung von pädagogischer Praxis, hervorgehoben und auf die Implikationen auf unterschiedlichen Systemebenen hingewiesen. Dabei lässt sich vor allem feststellen, dass es um die Vermittlung der entsprechenden „attitudes“ und „values“ geht, die damit, obwohl sie explizit als nur bedingt erhebbar („values beyond the scope“, OECD, 2018, S. 22) reflektiert werden, (als Kern) der Erhebungsmotivation fungieren. In „group-based cooperative work“ oder „organised discussions“ können „students [...]

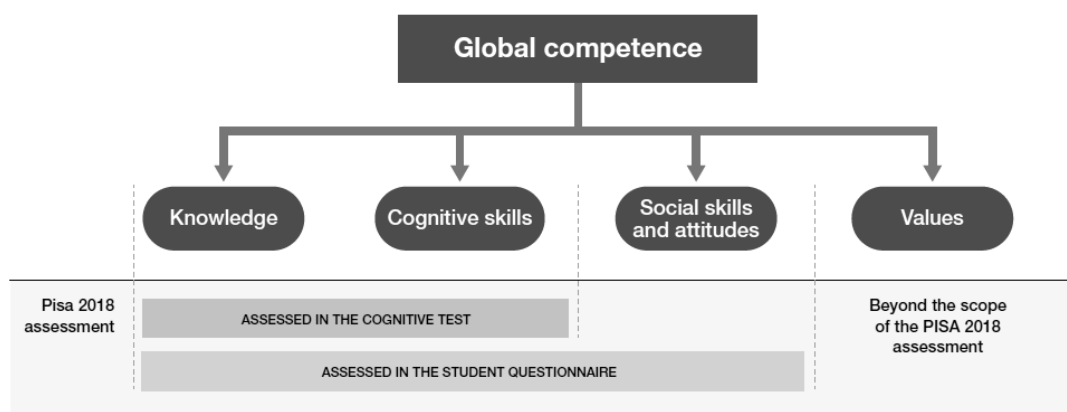


Abb. 1: Das Modell der GC und die Erhebungsstrategie, Quelle: OECD, 2018, S. 22



voice their differences, biases and culturally determined beliefs" (ebd., S. 16). Hier wird ein pädagogisches Instrumentarium vorgestellt, mit dem GC vermeintlich gefördert werden kann; in dem aber Kultur erneut als Differenzkriterium deterministisch angelegt ist. Insgesamt wird viel Bewegung in der Konzeptualisierung und die Notwendigkeit einer Schärfung, z. B. durch die ausführlichen und beispielhaften Illustrationen deutlich, wie sich die jeweilige Kompetenz äußert. Das schlägt sich wiederum auch in der Darstellung der Erhebungsstrategie nieder. Der Fokus des Kompetenztests wurde auf ‚knowledge‘ und ‚cognitive skills‘ gelegt, die wiederum abgegrenzt werden von ‚social skills and attitudes‘, die nur im Schülerfragebogen erhoben werden sollen.

Der ‚kognitive Test‘ konzentriert sich auf das Konstrukt ‚global understanding‘, definiert als eine Kombination aus Hintergrundwissen und kognitiven Fähigkeiten zur Lösung globaler und interkultureller Probleme (ebd.). Der Schülerfragebogen erhebt Selbstauskünfte „on students' awareness of global issues and cultures, skills (both cognitive and social) and attitudes, as well as information from schools and teachers on activities to promote global competence“ (ebd.).

Vergleicht man die dargestellten Erhebungsstrategien wird zum einen eine Reduktion der Selbstauskünfte (z. B. um ‚empathy‘, ‚responsibility‘), die Integration der neuen Kompetenzschwerpunkte und damit eine inhaltliche Verschiebung sowie eine Distanzierung zur Messung der Wertedimension deutlich. Im Rahmen der Erhebung wird konkret dem Bereich Sprache merklich weniger Relevanz zugewiesen (Reduktion der vorgestellten Items um mehr als die Hälfte zwischen 2016 und 2018); Zustimmungsitems wurden überwiegend zu Selbstbeschreibungsisitems und Formulierungen, die einen stark personenbezogenen Lehrerfokus hatten, wurden rhetorisch stärker auf die Lehrpraxis und die Institution Schule bezogen. In 2016 wird ein Frageblock wie folgt gerahmt: „Thinking about teachers in your school: to how many of them do the following statements apply?“ Z. B. „They say negative things about people of some cultural or ethnic group“ (OECD, 2016, S. 33). Diese Skala wird in 2018 von 14 auf vier vorgestellte Items gekürzt und stattdessen zunächst gefragt „Do you learn the following in school?“ Wie insgesamt mit dem Faktor soziale Erwünschtheit umgegangen wird, bleibt ungeklärt. In Bezug auf die Erhebung der Werte wird 2016 unterstrichen, dass „values are essential in the context of conceptualising the capacities which enable respectful participation in multi-cultural communities“ (OECD, 2018, S. 17). In 2018 zeigt sich ein defensiveres Bild, denn dieser Teil fehlt in der aktuellen Fassung, wenn auch von der grundsätzlichen Agenda, dass Werte eine zentrale Rolle spielen, nicht abgewichen wird und der Weg zum richtigen Unterrichten von Werten und Einstellungen geebnet wird (Box „Teaching attitudes and values related to global competence“). Was die OECD im ersten Entwurf noch beabsichtigt zu erheben („Assessing what teachers can do ...“, OECD, 2016, S. 18), wird in 2018 bereits als Implikationen postuliert. Mit dieser Vermengung eines Versuchs theoretischer Kompetenzmodellierung und pädagogischen Ratschlägen wird die Ambivalenz des Instrumentes sichtbar: Nicht nur das Konstrukt selbst ist eine Entscheidung für die Auslegung desselben, es wird auch durch das Definieren von Agenden, wie die Systeme sich anzupassen haben, deutlich, obwohl die OECD, wie

oben erwähnt, doch die Rolle des Policy-Akteurs von sich weist. Mit dieser Herausstellung der Menschenrechte, dem Bezug zu den SDGs und dem Mehrwert kultureller Vielfalt (OECD, 2018, S. 20) positioniert sie sich normativ und politisch. Die teilweise starken Veränderungen zwischen 2016 und 2018 unterstreichen, was Sälzer und Roczen (2018) bereits konstatierten: GC ist theoretisch noch unscharf und selbst Gegenstand der Entwicklung geworden. Es wurde letztlich eine Entscheidung getroffen, die sich auf einen Modellierungsversuch bezieht. Parallelen zu den Ausarbeitungen des PISA-Konsortiumsmitglieds Boix-Mansilla (Boix-Mansilla & Jackson, 2011)<sup>7</sup> sind eindeutig und stellen durch die Festlegung auf einen Modellierungsversuch die internationale Anschlussfähigkeit deutlich in Frage. Damit geht nämlich einher, dass eine Verortung im Rahmen vorliegender pädagogischer Debatten (z. B. Asbrand, 2014; Overwien, 2016) – auch im internationalen Kontext – nur begrenzt vorgenommen und die letzte Entscheidung nicht mit Verweis auf eben jene Debatten begründet wird (dazu auch Sälzer & Roczen, 2018). Besonders auffällig ist zudem ein weiteres Prozessmerkmal der Entwicklung, die Grotlüschen (2018) in ihrer ebenfalls vergleichenden Analyse herausarbeitet: Ausgerechnet in einer Domäne, die sich einem friedlichen und konstruktiven Miteinander widmet, wurden Positionen und Theorien aus dem Globalen Süden weitgehend eliminiert. Während in der ersten Fassung noch Bezüge zu postkolonialer oder feministischer Theorie gefunden werden können, ist dies für die finale Fassung kaum mehr der Fall, in einer Informationsbox findet sich lediglich noch ein kurzer Verweis auf das „Ubuntu“-Konzept (OECD, 2018, S. 19). Ihr Fazit: „Overall the western, cognitive and rational, late modern discourse seems to be dominant“ (Grotlüschen, 2018, S. 185). Somit wird die idealtypische Vorstellung global kompetenter SchülerInnen fest in westlich-liberalen Traditionen verankert, welche die ohnehin Privilegierten weiter privilegiert (Auld & Morris, 2019). Dieser Bias hätte auch im Sinne methodologischer Reflexionen im GC-Konzept von PISA aufgegriffen werden müssen (z. B. Gankam Tambo, 2018; Scharfenberg et al., 2018; Scheunpflug et al., 2015). So müsste im Rahmen dieses Kompetenzbereichs z. B. davon ausgegangen werden, dass non-formalen und informellen Lernprozessen besondere Bedeutung zukommt. „Über die relativen Effekte dieser Prozesse und die Anschlussfähigkeit der entwickelten Kompetenzen ist bislang wenig bekannt“, stellen Scheunpflug et al. (2015, S. 14) im Rahmen von methodischen Überlegungen zum Beitrag von (inter-)nationalen Large-Scale Assessments zur Bildungsqualität fest.

Vor dem Hintergrund des bisherigen OECD-Leitbilds (s. o.) werden mit der GC neue Wege beschritten: Sie widmet sich einem Bereich, in dem „die wissenschaftliche Theoriebildung [...] noch relativ am Anfang steht“ (Sälzer & Roczen, 2018, S. 302). Inkonsistent ist beispielsweise auch, dass Annahmen über Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als Einflussgröße des Bildungserfolgs die Narrative zwar strukturieren, aber nicht explizit gemacht und damit auch nicht mitgedacht werden (vgl. z.B. zur Bedeutung interkultureller kommunikativer Kompetenz, KMK, 2012). Dies hat zur Konsequenz, dass gestellte Testaufgaben teilweise stark textlastig sind (s. ZIB, o. J.), sie entsprechend mit der Lesekompetenz korrelieren und so vor allem nicht-muttersprachliche Lerner benachteiligen könnten.

Außerdem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Übersetzungsabweichungen im Instrument, die sich wiederum auf die Vergleichbarkeit der quantitativen Ergebnisse auswirken (Scharfenberg et al., 2018) sowie zu einer Verzerrung der Messung führen und das Ziel einer sensitiven Interkulturalität letztlich konterkarieren. Außerdem steht damit auch die Validität des Konstruktes in Frage (Heine, Weis & Reiss, in Vorb.). Mit der GC wird stattdessen der Wunsch nach dem harmonischen interkulturellen Miteinander, also dem „sozialen Wie“, implementiert. Die OECD geht damit einen großen Schritt in Richtung globalem Wertekonsens: „Teaching youth to use human rights as a frame of reference for their behaviour [...]. Globally competent learners should not only have a positive attitude towards cultural diversity [...], but should also value cultural diversity as an asset for societies and desirable goal for the future“ (OECD, 2018, S. 19). Das übergeordnete Ziel und die Erhebungsmotivation sind damit als grundlegend normativ zu beschreiben. So konstatieren auch Heine, Weis und Reiss (in Vorb.), dass das theoretische Rahmenkonzept in hohem Maße normativ im Sinne einer Festlegung von bestimmten (westlichen) Wertevorstellungen ist, womit die Gefahr einer ethnozentrischen Sicht auf interkulturelle Differenzen verbunden ist.

### Die Rezeption von Global Competence aus deutscher Sicht

Bei der GC-Messung handelt es sich um ein unscharfes und problembehaftetes Konstrukt. Dementsprechend wurde es von zahlreichen PISA-Teilnehmerstaaten kritisch gesehen und nicht in Gänze implementiert. So hat sich auch Deutschland dazu entschieden, in PISA 2018 GC nicht testen zu lassen. Gravierende Einwände für die deutsche Nicht-Teilnahme waren nach vorliegenden vertraulichen (und anonymen) Stellungnahmen insgesamt eher konzeptioneller und prozessualer Natur. So wurde die Ambivalenz zwischen Einstellungen, Werten und Kompetenzen bis zuletzt nicht hinreichend vonseiten der OECD aufgelöst. Die Anerkennung der Wichtigkeit einer Ausrichtung von Bildung im Sinne einer interkulturellen Verständigung und nachhaltigen Entwicklung stand jedoch nicht grundsätzlich in Frage. Die Teilnahme Deutschlands an den Einstellungserhebungen zu GC verleiht dem Ausdruck. Verbunden sei damit auch die Hoffnung, dass die Erhebungsinstrumente zur Messung der GC für PISA 2021 verbessert werden können.

Darüber hinaus sorgt die beliebige Konzeptualisierung mit Blick auf den internationalen Diskurs um ‚global citizenship education‘, ‚global learning‘, ‚intercultural education‘ oder ‚education for sustainable development‘ für ein Übersetzungs- und Anschlussfähigkeitsproblem. Welche Ausgangslage hat dieser Lernbereich überhaupt in den unterschiedlichen Ländern und von welchem Grad der Implementierung kann ausgegangen werden? Für Deutschland lässt sich auf bildungspolitischer Ebene festhalten, dass der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2016), das einzige national vorliegende Instrument zur Implementierung eines ähnlich gelagerten Kompetenzmodells ist. Außerdem liegt im Anschluss an die SDGs der nationale Aktionsplan zur Umsetzung einer BNE vor (Nationale Plattform Bildung

für nachhaltige Entwicklung, 2017). In einigen Kerncurricula ist BNE in den fachübergreifenden Kompetenzformulierungen angekommen (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a & b). In unterschiedlichen Bundesländern gibt es zudem konkrete Programme und Aktivitäten zur Implementierung von BNE (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21, 2008)<sup>8</sup> und auch zur Umsetzung des Orientierungsrahmens (Engagement Global, o. J.); von einer ansatzweise konsistenten Implementierung kann jedoch nicht gesprochen werden (z. B. Brock et al., 2018). Eine Testung mit dieser konzeptionellen „Neuschöpfung“, die im deutschen Diskurs viele Äquivalente hat, käme so einem „Überfall“ auf die Akteure gleich, da in den jeweiligen bildungspolitischen Rahmenvorgaben diese Verpflichtung möglicherweise gar nicht oder nur bedingt vorhanden ist. Gleichzeitig wird aus den Stellungnahmen klar, dass die Prozessqualität selbst bemängelt wird, wie der Verzicht auf umfassende Feldtests zugunsten einer Pilotstudie in wenigen ausgewählten Ländern. Es blieben zudem Fragen zur Durchführung der Tests, ob z. B. ein weiterer Testzeitpunkt festgelegt werden müsse, zu lange ungeklärt, wodurch ein Mehraufwand für die Schulen zu befürchten war. Insgesamt ist, im Gegensatz zu den bisherigen Testdimensionen, die GC nur unzureichend spezifiziert worden und weist eine geringe Konstruktvalidität auf (Sälzer & Roczen, 2018). Die Qualität dieses neuen Testbereiches weicht damit auf unterschiedlichen Ebenen von den bisherigen ab.

### Fazit und Ausblick

In der Zusammenschau zum Konzept der GC wird dreierlei deutlich: Erstens hat sich die OECD erstmals für ein Modellierungskonzept einer Kompetenzdomäne entschieden, das international unterschiedlich verhandelt und interpretiert wird, eines das zudem empirisch nicht valide konzeptualisiert ist. Dies steht im Kontrast zu den bisherigen Erhebungsschwerpunkten. Zusätzlich scheint die zugrundeliegende GC-Definition der OECD keine Konsensmeinung zu sein, was sich auch durch die Nicht-Teilnahme zahlreicher Staaten ausdrückt (Engel et al., 2019). Zweitens legt sie damit einen internationalen Wertestandard zugrunde, der auf ein bestimmtes gesellschaftliches Miteinander gerichtet ist. Gerade vor dem Hintergrund der mangelnden inhaltlichen und methodologischen Reflexionen und der damit kritisch zu betrachtenden internationalen Vergleichbarkeit ist dieser Aspekt besonders kritisch zu sehen. Bestehende nationale Entwürfe, auch aus dem globalen Süden, werden entweder gar nicht oder nur marginalisiert betrachtet, da sie keinerlei Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung üben. Drittens konnte im Rahmen dessen eine gewisse Prozess- und Aufgabenqualität nicht gewährleistet werden, wie Stellungnahmen beteiligter Akteure verdeutlichen, die nicht auf Konsensbildung unter den beteiligten Ländern, sondern vielmehr auf eine normative Setzung zielte. Mit diesem normativ-politischen Vorstoß deuten sich eine veränderte Ausrichtung und vielleicht auch ein verändertes Selbstverständnis der OECD an. Da die vorgebrachte Kritik offensichtlich und naheliegend war, bleibt die Frage, warum die OECD an dem konzeptionell unausgereiften Modell der GC in PISA 2018 festhielt, auch durch eine hohe Intransparenz und marginale Quellenlage, offen. Die

OECD agiert in diesem Rahmen in jedem Fall in einer aktiven, gestaltenden Rolle, die eigene Impulse gegen eine Vielzahl von Vorbehalten durchsetzt. Obwohl das Konzept GC theoretisch nicht umfassend fundiert ist, die Operationalisierung des Konzeptes theoretisch und methodisch bedingt reflektiert wird und widerstreitende Auffassungen deutlich geworden sind, hat sich die OECD auf ein Konzept festgelegt und versucht eine Definition durch die Integration in PISA zu etablieren. Addey (2017) gibt zu bedenken, dass mit der Steuerung der OECD ein „very narrow framework of educational values“ implementiert wird, „which does not sufficiently recognise the complexity of learning and teaching“ (S. 311). Gilt es doch die historische Gewachsenheit der OECD als Wirtschaftsinstitution nicht zu vergessen, die eine gute Ausbildung als Ressource für wirtschaftliche Prosperität betrachtet. Dass mit der Erhebung der GC globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung prominente Unterstützung bekommen haben, ist, trotz des holprigen Startes, vielleicht dennoch ein guter Anfang um die Zukunftsfähigkeit der Bildung noch stärker in den Fokus zu rücken und sich zu der Frage, welche die zentralen Herausforderungen sind, auf die Schule und Unterricht vorbereiten sollten, positionieren zu müssen.

## Literatur

- AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 (2007). *Programm Transfer 21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Berlin.
- Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 10–15.
- Auld, E. & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677–698. <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>
- Bieber, T., Martens, K., Niemann, D. & Windzio, M. (2014). Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 141–166. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0513-6>
- Boix-Mansilla, V. B. & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Asia Society*. Zugriff am 17.08.2018 <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
- Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2002). Internationale Schulleistungsforschung: Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage, S. 251–267). Weinheim: Beltz.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, 71, 1–31.
- Brock, A., Haan, G. de, Ertzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.) (2018). *Wegmarken zur Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt7n>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn & Berlin.
- Engagement Global gGmbH (o. J.). *Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung: Die Projekte der Bundesländer und ihre Erfolgsfaktoren*. Zugriff am 14.09.2018. <https://www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html>.
- Engel, L. C., Rutkowski, D. & Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Fraser, P. & Smith, W. C. (2017). The OECD diffusion mechanisms and its link with teacher policy worldwide. *International perspectives on education and society*, 31, 157–180. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792016000031009>
- Gankam Tambo, I. (2018). Operationalisierung einer postkolonialen Theorieperspektive im Kontext international-vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Tertium Comparationis*, 24(1), 32–56.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA „Effect“ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100>
- Heine, J.-H., Weis, M. & Reiss, K. (Manuskript in Vorb.). *Erfassung von fachübergreifenden Kompetenzen in internationalen Schulleistungstudien*.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (Hrsg.) (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: IAU Press/ Pergamon.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.) (2007). *PISA zufolge PISA: Hält PISA, was es verspricht? / PISA according to PISA: Does PISA keep what it promises?* Münster: LIT Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*.
- Martens, K., Nagel, A.-K., Windzio, M. & Weyman, A. (Hrsg.) (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (2013). PISA and the Globalization of Education Governance: Some Puzzles and Problems. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (S. 7–26). Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.1057/9780230281295>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildung in Regionen, & Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Bonn.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a). *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht*. Zugriff am 17.08.2018 <http://www.cuvo.nibis.de/>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10*. Deutsch. Zugriff am 17.08.2018 <http://www.cuvo.nibis.de/>.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(2), 141–157.
- OECD (2010). *Education Today 2010. The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/edu\\_today-2010-en](https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-en)
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world. Programme for International Student Assessment*. Paris.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. PISA*. Zugriff am 14.09.2018 <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Piacentini, M. (2017). Developing an International Assessment of Global Competence. *Childhood Education*, 93(6), 507–510. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398564>
- Rubenson, K. (2008). OECD Education Policies and World Hegemony. In R. Mahon & S. McBride (Hrsg.), *The OECD and Transnational Governance* (S. 242–259). Vancouver: UBC Press.
- Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018: Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 299–316. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0818-y>
- Scharfenberg, J., Keller-Schneider, M., Weiß, S., Hellsten, M. & Kiel, E. (2018). Konstruktion von Vergleichbarkeit. Messtheoretische Reflexionen zur Verwendung measurement-invariance-abgesicherter Skalen in quantitativ-länderübergreifenden Settings. *Tertium Comparationis*, 24(1), 57–83.
- Scheunpflug, A., Stanat, P., Thiel, F., Kuper, H. & Hannover, B. (2015). Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungserträgen durch Assessments – Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(4), 13–20.
- Schleicher, A. (2018). *World Class*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch20>



Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The policies that shaped PISA, and the policies that PISA shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Hrsg.), *The handbook of global education policy* (S. 374–384). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch20>

Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA. New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>

Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern* (Vol. 43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91127-4>

Ward, M. & Zoido, P. (2015). PISA for Development. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(4), 21–25.

### Anmerkungen

- 1 Die Arbeit von Dennis Niemann wird gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 374666841 – SFB 1342.
- 2 Zum jetzigen Zeitpunkt liegt der „Analytical framework“ für die Erhebung 2018 vor: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1572469604&id=id&accname=guest&checksum=1B6323DFFB920E2C49FC90738CE620A6> (Zugriff am 30.10.2019)
- 3 <https://www.bbc.com/news/business-42781376> (Zugriff am 28.08.2018)
- 4 <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> (Zugriff am 07.09.2018)
- 5 Das vierte Ziel nachhaltiger Entwicklung, die ‚quality education‘ greift diese Aspekte bereits auf, z. B. „promotion of a culture of peace and non-violence, appreciation of cultural diversity“ (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, Zugriff am 07.09.2018).
- 6 Das Dokument ist online nicht mehr zugänglich, eine PDF-Version kann bei Interesse von der Autorin Lydia Kater-Wettstädt bezogen werden.

7 Das Edsteps Konsortium, auf deren Arbeit sich die beiden Autoren explizit beziehen, ist fast ausschließlich aus dem amerikanischen Raum. Es bildet demnach keinen internationalen Konsens ab.

8 Eine aktuelle Übersicht siehe z. B. auch unter <https://www.bne-portal.de/de/vernetzen/gute-praxis> (Zugriff am 17.08.2018).

### Dr. Lydia Kater-Wettstädt

verwaltet seit November 2019 die Professur ‚Trans- und Interkulturelle Bildung und Sachunterricht‘ am Institut für Integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg. Sie promovierte im Bereich Erziehungswissenschaften zum Thema ‚Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen‘ an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsinteressen sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in der Lehrerbildung, Lernprozesse und ihre Reflexion sowie Flucht und Migration in Unterricht und Lehr- und Lernmaterialien.

### Dr. Dennis Niemann

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien und an dem von der DFG geförderten Sonderforschungsbereich 1342 ‚Globale Entwicklungsdynamiken von Sozialpolitik‘ an der Universität Bremen. Er absolvierte sein Politikstudium ebenfalls an der Universität Bremen und promovierte 2014 zum Thema ‚Instruments of IO Governance. OECD Influence on German Education Policy‘. Forschungsinteressen sind Theorien Internationaler Beziehungen, internationale Organisationen, Global Governance, Internationale Bildungspolitik und qualitative Methoden.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Sabine Schmölder-Eibinger, Muhammed Akbulut, Bora Bushati (Hrsg.)

### Mit Sprache Grenzen überwinden Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration

Die Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre haben die Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Schulen sowie in Institutionen der Erwachsenenbildung maßgeblich verändert. Dieser Band bietet einen Überblick über bestehende Konzepte und Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Flucht und Migration. Er bietet darüber hinaus diskurskritische Perspektiven darauf, wie sprachliches Lernen und Wertebildung in einer Migrationsgesellschaft aussehen sollte.

2019, 242 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4042-5  
E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9042-0

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)



Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /  
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

## Bericht über die Konferenz ‚Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?‘ vom 21. bis 24.02.2019 in Kassel

Vom 21. bis 24.02.2019 fand an der Universität Kassel mit über 400 Beteiligten die Konferenz „Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?“ statt. Deren Ziele bestanden unter anderem darin, Bildung im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation kritisch zu reflektieren, politischer zu denken sowie bestehende Herausforderungen für Bildungsansätze und -angebote zu diskutieren. Dies sollte im Austausch zwischen Bildungsakteurinnen und -akteuren aus den unterschiedlichsten Bereichen erfolgen. Zielgruppe der Konferenz waren deshalb Menschen, die sich theoretisch und/oder praktisch mit Bildungsprozessen beschäftigen und sich als interessiert an BNE, Globalem Lernen und einer kritisch-emanzipatorischen Bildung wahrnehmen. So trafen sich Bildungsakteurinnen und -akteure aus dem schulischen und außerschulischen Bereich, aus sozialen Bewegungen und der Wissenschaft, um über die Ausrichtung und Potenziale einer machtkritischen Bildungsarbeit im Kontext sozial-ökologischer Transformation zu diskutieren. Die Tagung wurde primär von Mitgliedern des Konzeptwerks Neue Ökonomie (Leipzig), der Politikdidaktik der Universität Kassel und des Forums für kritische politische Bildung ausgerichtet. Vorbereitung und Organisation der Konferenz wurden von einer Vielzahl weiterer Personen bzw. Organisationen unterstützt, die ebenfalls das genannte Spektrum an unterschiedlichen Hintergründen aufweisen.

Die Programmgestaltung zielte auf eine Bandbreite an Formaten und Inhalten, um nicht nur den unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten, sondern vor allem der Komplexität der Leitfrage gerecht zu werden. Wie nämlich verhält es sich um Bildungsprozesse angesichts multipler Krisen? Wie verhindern, dass die Krisenrhetorik in ein instrumentelles Verhältnis von Bildung und politischen Zielen umschlägt? Wie eine Zukunft offen und demokratisch gestaltbar halten, wo doch die Bearbeitung ökologischer, ökonomischer und sozialer Krisen dringende Fluchtpunkte u. a. von Bildungsarbeit darstellen? Die Angebote bezogen sich daher sowohl auf die Analyse und Kritik bestehender Strukturen und Denkmuster als auch auf mögliche Alternativen zu diesen.

Die Konferenz wurde mit einer Podiumsdiskussion mit Akteurinnen und Akteuren aus Bereichen der formalen und non-formalen Bildung eröffnet: Bettina Lösch (Forum für kritische politische Bildung & Universität Köln), Murat Akan (KATE e. V.), Wulf Bödeker (Bildungsministerium NRW & Vorsitzender des Fachforums Schule der Nationalen BNE-Plattform) und Dorothee Häußermann (Bewegungsakteurin, aktiv bei u. a. Ende Gelände und Klima\*Kollektiv) diskutierten Bildung in ihren unterschiedlichen Formen und ihrem möglichen Beitrag zu einer sozial-ökologischen Transformation. Vertieft und kontrovers erörtert wurden hierbei zum einen das Span-

nungsverhältnis zwischen formaler und mitunter bestehende Machtverhältnisse reproduzierender Bildung und dem für eine Transformation notwendigen Einbezug formaler Bildung. Zum anderen wurden auch zwei mögliche Fokussierungen von Bildungsarbeit diskutiert – die theoretische Bezugnahme auf Ursachen und Lösungen und die Orientierung an konkretem Tun. Das weitere Programm war geprägt von Impulsvorträgen und Workshops, die das weite Feld sozial-ökologischer Transformation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten (u. a. wachstumskritische, postkoloniale oder queer-feministische Ansätze) sowie von selbstorganisierten Austauschräumen. Das abendliche Kulturprogramm griff die Themen der Tagung ebenfalls auf: So betrieben die Teilnehmenden im Rahmen eines Fahrradkinos selbst den Projektor für thematisch passende Kurzfilme, diskutierten einen Interviewfilm zu Globalem Lernen oder besuchten zahlreich das von Teilnehmenden im Vorfeld konzipierte Forumtheater. Durch die Theatergruppe wurden dabei strukturelle Probleme und bestehende Machtverhältnisse im Kontext von sozial-ökologischer Bildungsarbeit auf der Bühne sichtbar gemacht und gemeinsam mit dem Publikum Handlungsalternativen veranschaulicht. Um ein Kennenlernen und den Austausch zwischen den Teilnehmenden zu initiieren, gab es die Möglichkeit, sich über die gesamte Konferenz einer Bezugsgruppe zuzuordnen. Diese Gruppen boten die Möglichkeit, sich über die bisherigen (beruflichen) Erfahrungen, über Inhalte und Methoden der Workshops und Vorträge auszutauschen und sich für Kooperationen zu vernetzen. Das von Studierenden aus geretteten Lebensmitteln zubereitete Essen bot ebenfalls eine willkommene wie konsequente Alternative zum gewohnten universitären Konferenzbetrieb. Ein Highlight war zudem der Besuch von vier Schülerinnen und Schülern der Kasseler *Fridays for Future*-Gruppe, die für ihre mitreißende Rede und ihr Engagement vom Publikum mit stehender Ovation bedacht wurden.

Rückblickend waren vor allem zwei Punkte von besonderem Interesse: Die *Fridays for Future*-Gruppe sowie zahlreiche auf der Konferenz anwesende Akteurinnen und Akteure aus vielfältigen politisch aktiven Gruppen wiesen darauf hin, dass gerade in sozialen Bewegungen individuelle und kollektive Bildungsprozesse initiiert werden. Sie stellen damit (sowohl aus wissenschaftlicher, aber auch aus bildungspraktischer Perspektive) einen potenziellen Bildungsraum dar, der bei Diskussionen um BNE und Globales Lernen neben schulischer und außerschulischer Bildung sowie informellem Lernen, stellenweise zu wenig Beachtung erhält. Ebenfalls wurde im Plenum deutlich, dass die in der Podiumsdiskussion bereits diskutierte Spannung zwischen der Forderung, BNE bzw. Globales Lernen als verpflichtendes Thema in institutionalisierter Bildung zu implementieren und der Forderung, gerade diese zunächst

grundlegend verändern oder gar abschaffen zu müssen, bevor wirkliche Bildungsprozesse ermöglicht werden können, auch die Konferenzteilnehmenden zum konstruktiven Streit anregte. Dies weist zurück auf den Konferenztitel und die darin gestellte grundsätzliche Frage nach einer Indienstnahe von Bildung für bestimmte externe Ziele. Auf der Konferenz wurde deutlich, dass die Debatte über die Relevanz epochaltypischer und generationsübergreifender Schlüsselprobleme immer auch die Gewaltförmigkeit und Exklusivität der bestehenden Ordnung mit zu thematisieren hat und dies im Rahmen einer kritischen Prüfung und Politisierung von BNE geschieht. Dabei geht es um einen sensiblen Umgang mit Instrumentalisierungsversuchungen von Bildung, sodass die Antwort auf die Frage nach einem guten Leben für alle im politischen Streit verhandelt und nicht expertokratisch vorentschieden und dann mithilfe von Bildungsarbeit implementiert wird (Beispiele solcher Implementierungsversuche machte etwa David Löw Beer in seinem Impulsvortrag zum Thema). Dazu gehört jedoch auch die Frage danach, wer auf dieser Konferenz vielleicht keine Stimme bekam, nicht gehört wurde oder ausgeschlossen blieb.

Notwendig wäre eine stärkere Repräsentanz von Perspektiven des globalen Südens sowie nicht-akademischen und (post-)migrantischen Positionen gewesen. Wünschenswert wären auch mehr Einblicke in die Perspektive von Lehrkräften gewesen, die trotz der Teilnahme von ca. 100 Lehrpersonen im Hintergrund blieb. Insofern bleibt das Fragezeichen im Titel der Konferenz bestehen und gibt vielmehr Anlass für die daran anschließende Arbeit.

Mehr Informationen zu den Organisatorinnen und Organisatoren, den Inhalten der Konferenz (z. B. Video der Podiumsdiskussion, Podcast) und ein daraus hervorgegangenes Positionspapier können auf der Konferenzhomepage eingesehen werden: <http://www.bildung-macht-zukunft.de>.

*Anne-Katrin Holfelder, IASS Potsdam &  
Sebastian Jacobs, Universität Siegen  
doi.org/10.31244/zep.2019.03.08*

## Gemeinsames Globales Lernen für den Klimaschutz. Die GLOBAL EDUCATION WEEK 2019 und das Studienbegleitprogramm STUBE Hessen

Die Schüler/-innen der Fridays-for-Future-Bewegung fordern Klimagerechtigkeit und sprechen damit ein Kernproblem der aktuellen Klimaschutzdebatte an: Viele Länder des Globalen Südens tragen nur in geringem Maße durch Emissionen zum Klimawandel bei, werden von dessen Folgen jedoch mit besonderer Härte getroffen. Das Globale Lernen will die Perspektiven der betroffenen Länder stärker in den Mittelpunkt rücken. Im Dialog über den weltweiten Klimaschutz ist es wichtig, dass allen Akteurinnen und Akteuren Gehör verschafft wird. Weltweite Partnerschaften müssen ernst genommen werden, wenn das Ziel der Klimagerechtigkeit erreicht werden soll. Zugleich betont Globales Lernen, dass der Klimawandel sich nicht nur auf ökologischer Ebene auswirkt. Genauso sind die soziale und wirtschaftliche Ebene betroffen. Das Zusammendenken dieser drei Aspekte – ökologisch, sozial und wirtschaftlich – ist auch für den Nachhaltigkeitsbegriff der UN-Agenda 2030 grundlegend.

Die diesjährige GLOBAL EDUCATION WEEK läuft unter dem Motto ‚Wake up! Letzter Aufruf für den Klimaschutz‘. Der Zusammenhang zwischen ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Nachhaltigkeit soll auch hier betont werden. Die Aktionswoche wird von dem europaweiten Global Education Network beim Nord-Süd-Zentrum des Europarates getragen und in Deutschland vom World University Service (WUS) koordiniert ([www.globaleducationweek.de](http://www.globaleducationweek.de)). Schulen, Universitäten, lokale Initiativen und Verbände werden im Aktionszeitraum vom 18. bis zum 24. November 2019 dazu eingeladen, sich mit eigenen Beiträgen zu beteiligen: mit Workshops, Videoclips, Ausstellungen und andere Aktivitäten, die zum Klimaschutz aufrufen und informieren.

Die GLOBAL EDUCATION WEEK bezieht sich auf die UN-Agenda 2030. Diese wurde im September 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet und folgt dem Motto „leave no one behind“. In siebzehn Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) werden Maßnahmen formuliert, deren Umsetzung bis 2030 erfolgen und allen Menschen weltweit ein würdiges Leben ermöglichen soll. Neben Themen wie der Bekämpfung von Armut und Hunger, Gesundheitsfürsorge und Bildung werden auch ökologische Themen behandelt: Maßnahmen für den Klimaschutz werden in Ziel 13 formuliert. Die Ziele 14 und 15 fordern einen achtsamen Umgang mit den Ressourcen und dem Leben im Wasser und an Land.

Neben den UN-Nachhaltigkeitszielen und der Komplexität des Nachhaltigkeitsbegriffes steht der Wissensaustausch zwischen Akteur/-innen aus Ländern des Globalen Südens und Nordens im Zentrum der Aktionswoche. Wie fruchtbar ein solcher Wissensaustausch sein kann, zeigt das WUS-Projekt STUBE Hessen – ein Studienbegleitprogramm für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in Hessen ([www.stube-hessen.de](http://www.stube-hessen.de)). Neben Seminaren und Akademien, die am Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und den SDG ausgerichtet sind, bietet STUBE eine Förderung

berufsvorbereitender Praktika- und Studienaufenthalte (bPSA) in den Herkunftsländern der Studierenden. Die STUBE Veranstaltungen und die Förderung von Aufenthalten in den Herkunftsländern verzahnen BNE: Das in Deutschland erarbeitete und reflektierte Wissen wird bei einem geförderten Aufenthalt im Globalen Süden angewandt. Die Teilnehmenden tragen somit zur Entwicklung des eigenen Landes bei und es wird eine nachhaltige Berufsperspektive für die Zeit nach dem Studium geschaffen.

Einer der Studierenden, den STUBE Hessen im Rahmen des bPSA-Programms unterstützt, ist Monir Hossen. Er studiert ‚Economic Behaviour and Governance‘ an der Universität Kassel. Im Zuge seiner Masterarbeit forscht Hossen zu den volkswirtschaftlichen Kosten des Klimawandels für sein Heimatland Bangladesch. Seine Forschung beruht auf der zuvor dargelegten Problematik der Klimagerechtigkeit: eine Situation, in der Länder des Globalen Südens die Folgen eines Problems tragen, das größtenteils von Ländern des Globalen Nordens verursacht wird. Zu seiner Forschung bewegte ihn die persönliche Erfahrung von Umweltverschmutzung, Flusserosion und Naturkatastrophen, wie beispielsweise Wirbelstürmen und Sturmfluten. Da die Landwirtschaft im ländlich geprägten Bangladesch nach wie vor von großer Bedeutung ist, haben diese Umstände verheerende Auswirkungen auf die Bevölkerung und die aufschwingende Wirtschaft des Landes. In seiner Masterarbeit evaluiert Hossen daher, inwieweit finanzielle Hilfen aus dem Ausland dabei unterstützen können, die Folgen der Erderwärmung abzufangen. Aktuell erhebt der Student dazu Daten vor Ort in Bangladesch.

STUBE Hessen-Teilnehmende profitieren vom inhaltlichen Austausch untereinander und bringen ihre Erfahrungen und Kenntnisse vielfach als Multiplikator/-innen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ein. Auch im Rahmen der GLOBAL EDUCATION WEEK stehen sie wieder gerne als Expert/-innen zur Verfügung.

Im Zuge beider Projekte wird ökologische, soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeit zusammengedacht und ein Dialog zwischen Akteur/-innen des Globalen Südens und Nordens ermöglicht. Hierbei zeigt sich, wie Bildung einen Beitrag zu mehr Klimagerechtigkeit leisten kann.

*Katharina Schäfer,  
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd &  
Eileen Paßlack,  
Studienbegleitprogramm (STUBE) Hessen für Studierende  
aus Afrika, Asien und Lateinamerika;  
World University Service – Deutsches Komitee e. V.,  
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd,  
[www.informationsstelle-nord-sued.de](http://www.informationsstelle-nord-sued.de)  
[doi.org/10.31244/zep.2019.03.09](https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.09)*

## Rezensionen

### Susanne Krogull (2018): *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*, Wiesbaden: Springer VS. € 49,99

Bei der Studie mit dem Titel ‚Weltgesellschaft verstehen‘ handelt es sich um die Dissertationsschrift der Autorin. Susanne Krogull widmet sich in dieser den Erfahrungen von jungen Erwachsenen (zwischen 16 und 27 Jahren) aus drei verschiedenen Ländern (Bolivien, Deutschland, Ruanda), die an „(entwicklungspolitisch motivierten) Begegnungsreise[n] im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext“ (S. 33) teilgenommen haben. Erforscht wird, welche Perspektiven auf Weltgesellschaft Jugendliche haben, die im Rahmen einer solchen Reise einen wirtschaftlich und kulturell anderen Lebenskontext erfahren haben. Krogull beschreibt, dass es darum geht, das Verständnis dieser jungen Erwachsenen „hinsichtlich ihrer Sicht auf Prozesse der Globalisierung und der Entwicklung zur Weltgesellschaft zu untersuchen“ (S. 35).

In der Einleitung verortet die Autorin ihre Studie erziehungswissenschaftlich mit Blick auf Lernherausforderungen in einer globalisierten Welt und legt ihrer Arbeit das Luhmann'sche Verständnis der Weltgesellschaft zugrunde. Konzeptionell werden Bezüge zu Globalem Lernen und politischer Bildung entfaltet, theoretisch wird das Forschungsinteresse an die erziehungswissenschaftliche Globalisierungsforschung, die empirische Jugendforschung und die internationale Austauschforschung angebunden. Die Studie folgt dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma. Es wurden 26 Gruppendiskussionen geführt, von denen 20 in das Sample aufgenommen wurden. Darunter sind sechs Gruppen aus Bolivien, neun Gruppen aus Ruanda und fünf Gruppen aus Deutschland. Krogull wertet die auf diese Weise gewonnenen Erzählungen zu der jeweiligen Reise mit der Dokumentarischen Methode aus und rekonstruiert daraus die Orientierungen der Jugendlichen im Hinblick auf Globalisierung und Weltgesellschaft. In einem Unterkapitel (S. 58 ff.) reflektiert die Autorin die spezifischen Herausforderungen einer auf diese Weise in einem fremdsprachlichen Kontext und insbesondere dem von weiteren Differenzen (wie z. B. Hautfarbe, kulturelle Ausdrucksformen) geprägten Nord-Süd-Kontext durchgeführten empirischen Forschung und begründet dahingehende forschungspraktische Entscheidungen.

Den Kern der Studie stellt die Darstellung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 2 dar. Die Ergebnisse liegen in Form einer sinngenetischen Typologie „Konstruktion der Weltgesellschaft“ vor, deren Kern eine über das gesamte Sample sichtbare Orientierung an Differenz ist. Diese Basistypik spezifiziert Krogull in mehreren Dimensionen und erläutert in dreierlei Hinsicht unterschiedliche Modi der Orientierung an Differenz: hinsichtlich der Lokalisierung von Differenzen (z. B. im persönlich erfahrbaren Nahraum), der Ordnung von Differenzen (z. B. in Form von Hierarchisierungen) und der Nutzung von Differenzen (z. B. zur Stabilisierung des eigenen Weltbildes). Es folgt eine weitere Verdichtung der Ergebnisse durch die Beschreibung relationaler Verknüpfungen der in diesen drei Dimensionen sichtbaren Modi untereinander. So erläutert Krogull beispiels-

weise, dass eine Wahrnehmung von Differenzen auf Ebene des Nahraums idealtypisch mit einem hierarchisierenden Blick auf konstruierte Nord-Süd-Dichotomien (z. B. entwickelt-unterentwickelt) und der hierdurch erlangten Stabilisierung der eigenen Perspektive korrespondiert. Interessanterweise deutet sich der Autorin nach in allen auf diese Weise konstruierten Idealtypen an, dass vor der Reise bestehende Orientierungsmuster durch eine Begegnungsreise nicht fundamental verändert werden, sondern dass im Gegenteil diese den Modus der Auseinandersetzung mit Weltgesellschaft im Kontext der Reise zentral prägen. In dieser Hinsicht ist ein weiterer Befund der Studie von Relevanz: Krogull beschreibt, dass der organisationale Rahmen, in dem die Reise stattfindet, die Auseinandersetzung stärker beeinflusst als die national-kulturelle Zugehörigkeit (vgl. S. 200). So ist es der Studie nach von zentraler Bedeutung, ob Jugendliche beispielsweise im Kontext der Schule oder als Pfadfindergruppe an einer Begegnungsreise teilnehmen. Im dritten Kapitel schließt die Autorin die empirischen Ergebnisse durch die Rezeption verschiedener theoretischer Reflexionskontexte (z.B. alteritätstheoretisch, kommunikationstheoretisch) an unterschiedliche Diskurslinien an und gelangt damit zu einer weiterführenden Generalisierung. Diskutiert werden die zentrale Stellung der Erfahrung von Differenz in Begegnungsreisen, die sich in der Studie empirisch andeutenden Bedingungen eines weltgesellschaftlichen Lernens im Reisekontext sowie darauf aufbauend in allgemeinerer Perspektive die Frage nach einer Theorie weltgesellschaftlichen Lernens bzw. die „Frage, wie Weltgesellschaft gelernt werden kann“ (S. 226). Abgerundet wird die Arbeit im vierten Kapitel durch Anregungen für Theoriebildung, Forschung und pädagogische Praxis. Die Linien der Arbeit werden hier als Fazit zusammengeführt und im Sinne eines Ausblicks weitergedacht.

Mit der Studie ‚Weltgesellschaft verstehen‘ leistet Susanne Krogull einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Potentiale und Grenzen des Lernens in Nord-Süd-Begegnungskontexten und liefert darüber hinaus wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Entwicklung einer Theorie weltgesellschaftlichen Lernens. Mit ihrer empirischen Forschung widmet sie sich damit einem für die Praxis des Globalen Lernens relevanten Thema und erarbeitet – wie im Buch sichtbar wird – wichtige theoretische Anreicherungen in allgemeinerer Perspektive. Trotz unglücklicher Formatierungsfehler in der Kapitelnummerierung, die die Orientierung innerhalb der Studie für Lesende erschweren, ist die Lektüre in verschiedener Hinsicht ertragreich: für alle, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit weltgesellschaftlichem Lernen beschäftigen, sowie für Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis zu Begegnungs- und Austauschkontexten. Interessant und anregungsreich ist die Studie ferner für alle, die empirische Forschung in einem von Differenzen geprägten Rahmen wie dem Nord-Süd-Kontext durchführen.

*Marina Wagener*

[doi.org/10.31244/zep.2019.03.10](https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.10)



**Dialogforum „Bund trifft kommunale Praxis“ – Inklusive Kinder- und Jugendhilfe aktiv miteinander gestalten (Hrsg.) (2018). Dokumentation der Plattform für öffentlichen Erfahrungsaustausch „Perspektivplanung in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen und Hilfen zur Verselbstständigung“ am 8./9. März 2018. Veranstaltung des Dialogforums „Bund trifft kommunale Praxis“ in Kooperation mit dem Bundesverband für Erziehungshilfe – AFET. Difu-Impulse 7/2018. Berlin. Bestellbar unter [difu.de/12374](http://difu.de/12374) (16,99–20,00€).**

Die Publikation dokumentiert eine Fachtagung des Deutschen Instituts für Urbanistik. Deren primäres Ziel war der Dialog zwischen leitenden Fach- und Führungskräften verschiedener sozialer Einrichtungen in öffentlicher wie auch freier Trägerschaft, Sozialämtern, kommunalen Spitzenverbänden, Landesjugendämtern und Wissenschaft zu Fragen der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich aktueller Herausforderungen, die sich aus der Fluchtmigration junger Menschen nach Deutschland ergeben.

Die verschiedenen Beiträge des Bandes nehmen in verschiedener Art und Weise Bezug auf die Perspektivplanung in der Arbeit mit jungen Geflüchteten, auf diesbezügliche (infra-)strukturelle Gegebenheiten und Herausforderungen, auf das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ausländerrecht, auf geeignete Wohnformen, auf die Herausforderungen von Übergängen nach dem Schulabschluss oder nach der Beendigung von Jugendhilfe und nicht zuletzt auf Familienkontexte und andere Einflussfaktoren. Die Struktur der Publikation zeigt dabei teilweise sehr deutlich die Logik der dokumentierten Veranstaltung; für Leserinnen und Leser, die die Tagung nicht besuchten, schränkt dies die Nachvollziehbarkeit des Aufbaus und der Inhalte leider teilweise ein.

Im ersten Beitrag gibt Heike Schmid-Obkirchner einen knappen und sehr informativen Überblick über relevante Themen der Fluchtmigration von Kindern und Jugendlichen nach Deutschland. Betrachtet werden die Gruppe der Flüchtlinge selbst, einschlägige Gesetze aus dem Bereich der Asylgesetzgebung und Bundesprogramme sowie weitere Themen auf Bundesebene, die für die Kinder- und Jugendhilfe von zentraler Relevanz sind. Die Autorin erläutert dabei jeweils nicht nur den aktuellen Stand, sondern auch entsprechende zurückliegende Veränderungen und Entwicklungslinien.

Der zweite Beitrag stellt das Protokoll einer Podiumsdiskussion zur kommunalen Integration junger Geflüchteter dar. Die Redner/-innen sprechen über den Ist-Stand aus Sicht der Kommunen, der Jugendämter, der freien Träger, des Bundesverbandes für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, des Deutschen Städtetages und des BMFSFJ. Besprochen werden daneben verschiedene Herausforderungen und Probleme sowie Perspektiven und Möglichkeiten, diesen zu begegnen bzw. sie zu beheben. Strukturell wird hier zwar jeder einzelne Redebeitrag der Podiumsdiskussion im Detail dokumentiert, eine Zusammenschau der Aspekte oder eine Zusammenfassung bleibt jedoch aus.

Reinhold Gravelmann setzt sich in seinem Beitrag mit dem Begriff der „Perspektivplanung“ auseinander. Er weist auf die Notwendigkeit hin, bei jeglicher Planung den jeweils avisierten Kontext genau zu berücksichtigen, und zwar sowohl in räumlicher Hinsicht (z.B. städtische vs. ländliche Region) als auch in persönlicher Hinsicht (z.B. Aufenthaltsstatus). Daran

anschließend geht er auf Verselbstständigungsprozesse sowie Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Perspektivplanung ein, die er an den Beispielen der Wohnraumschlussintegration und der beruflichen Integration verdeutlicht.

Es folgen Protokolle aus elf Arbeitsgruppen zu verschiedenen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Perspektivplanung. Mehrheitlich werden hierbei neben einer allgemeinen Auseinandersetzung entsprechende Beispiele für Projekte oder Maßnahmen vorgestellt, die einen breiten Einblick in die aktuelle Praxis geben. Gelegentlich werden daran anknüpfend Handlungsempfehlungen für Einrichtungen und/oder pädagogische Fachkräfte sowie Forderungen an politische Entscheidungsträger formuliert.

Zu den behandelten Themen gehören unter anderem die Frage nach dem Potenzial ehrenamtlicher Arbeit mit jungen Geflüchteten und den Herausforderungen für die Ehrenamtlichen selbst, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Traumas, Fragen nach Extremismus und Radikalisierung sowie die Gruppe der im Feld tätigen Pädagoginnen und Pädagogen selbst und die Frage, wie deren Professionalität gestärkt werden kann.

Die folgenden beiden Beiträge der Publikation stellen wiederum Zusammenfassungen der bereits skizzierten AGs bereit. Neben einer Beschreibung der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte werden offen gebliebene Fragen sowie Forderungen an politische Entscheidungsträger formuliert und weiterer Diskussions- und Handlungsbedarf (auf politischer und auf Einrichtungsebene) identifiziert.

In seinem die Publikation abschließenden Beitrag geht Hubertus Schröder auf „aktuelle integrationspolitische und -soziologische Diskurse“ (S. 154) ein, „die eine Rahmung auch für eine interkulturell orientierte Jugendhilfe bilden“ (ebd.). Dabei nimmt er eine sehr interessante gedankliche Wendung zu einer „postmigrantischen Gesellschaft“ (ebd.) vor: anhand einschlägiger Studien identifiziert er passende Gegenpole zu dem „alten Narrativ“ („Deutschland ist kein Einwanderungsland“; S. 155) und schlägt daraus folgend Grundideen vor, durch die ein entsprechendes neues Narrativ gekennzeichnet sein kann und sollte. Diese Wendung vollzieht der Autor auch auf konzeptioneller Ebene, indem er den Perspektivwechsel von der Integration zur Inklusion ausformuliert. Daran anknüpfend zeigt er den Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu einer inklusiven Gesellschaft auf und richtet den Blick auf verschiedene Handlungsfelder, die in dieser Hinsicht erfolgversprechende Ansatzpunkte bereithalten.

Insgesamt empfiehlt sich der Band hauptsächlich für Leserinnen und Leser, die einen breiten Einblick in die aktuelle Praxis der Kinder- und Jugendhilfe oder diesbezügliche Handlungsempfehlungen suchen.

*Evi Plötz*

[doi.org/10.31244/zep.2019.03.11](https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.11)

## Schlaglichter

**Datenblatt Entwicklungspolitik (red.):** Das Welt- haus Bielefeld hat eine aktualisierte Version des „Datenblatts Entwicklungspolitik“ mit den neuesten statistischen Daten (veröffentlicht überwiegend von den UN und ihren Unterorganisationen) über weltweite Entwicklungen auf übersichtliche Weise erstellt und publiziert. Es soll helfen, Veröffentlichungen, Vorträge und Veranstaltungen auf eine zeitnahe empirische Basis zu stellen oder Angaben aus Schulbüchern zu aktualisieren.

Statistiken und Daten ersetzen keine Theoriebildung, keine ethische Bewertung, keine Bereitschaft zum entwicklungspolitischen Engagement. Sie können aber helfen, unser Wissen und unsere strategischen Überlegungen auf eine bessere, empirische Basis zu stellen. Download: [http://www.welt- haus.de/fileadmin/user\\_upload/Bildung/Datenblatt-Entwick- lungspolitik.pdf](http://www.welt- haus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwick- lungspolitik.pdf)

**Europäische Datenbank Globales Lernen (ENG- LOB) (red.):** Die viersprachige Datenbank ENGLOB die mit Kooperationspartnern wie beispielsweise dem Nord-Süd-Zen- trum des Europarates in Lissabon erstellt wurde, bietet einen kostenfreien Zugang zu einem Portal, das dem Erfahrungsaus- tausch und dem Aufbau von globalen Lernpartnerschaften auf kommunaler, regionaler, nationaler und vor allem auf europä- ischer Ebene dient. Zudem finden sie in der Datenbank Infor- mationen zu den Themen des Globalen Lernens. Gerne kön- nen Sie ihre Organisation kostenfrei registrieren, wenn diese zum Globalen Lernen arbeitet und in der Datenbank gelistet werden soll.

**SIIVE-Winter School 2019 (red.):** Die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft ver- anstaltete vom 5.-6. Dezember 2019 in Frankfurt am Main die Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In der aktuellen Forschungsdebatte gilt es inzwischen als Konsens, dass sich weder ‚Kontext‘ noch ‚Kultur‘ als gegebene oder nat- ürlliche Entitäten verstehen lassen, welche Phänomene ‚erklä- ren‘ oder ‚determinieren‘ würden. Im Zentrum stand dieses Jahr deswegen die Frage nach den im Feld entwickelten Strate- gien des Umgangs mit diesen Aspekten vergleichender For- schung. In den einzureichenden Beiträgen zur Winter School wurde daher reflektiert, welche Ansätze und Umgangsweisen es dazu gibt und wie sie sich in unterschiedlichen Forschungsde- signs implementieren lassen. Weitere Informationen zur Ver- anstaltung finden Sie unter: <https://ice.dipf.de/de/veranstal- tungen/winter-school-2019-1>

**Podcast zu transformativer Bildung von ebasa (red.):** Seit einiger Zeit kann beobachtet werden, dass sich Akteure aus der Bildungslandschaft verstärkt auf den Transformationsbe- griff beziehen und von „transformativer Bildung“ sprechen. Aber was bedeutet eigentlich „transformativa Bildung“ und wie ist das Aufkommen dieses Begriffs zu erklären? Im ersten Pod- cast von Ebasa – einem gemeinnützigen Verein mit Sitz in Mainz, der sich aus ethnologischer Perspektive für nachhaltige

Entwicklung und Globales Lernen einsetzt – wurden diese Fra- gen elf Personen gestellt, die an der Konferenz „Bildung – Macht – Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transfor- mation“ mitgewirkt haben. Die Konferenz fand Ende Februar 2019 in Kassel statt und brachte Akteure aus der schulischen und außerschulischen Bildung, dem akademischen Bereich und politischen Bewegungen zusammen. Zu finden ist der Podcast unter: <http://www.ebasa.org/2019/05/28/podcast1/>

**Dokumentation der Fachtagung „Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (September 2019, Servicestelle Friedensbildung) (red.):** Online abrufbar ist nun die Tagungsdokumentation der von der Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg gemein- sam mit zahlreichen Netzwerkpartner/Innen im vergangenen September veranstalteten Fachtagung zu den 17 SDGs im Ta- geszentrum „Haus auf der Alb“. Die Broschüre beinhaltet Bei- träge der drei Hauptreferenten: Prof. Uli Jäger (Berghof Foun- dation) für die Friedensbildung, Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten) für das Globale Lernen und Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan (FU Berlin – Institut Futur) für die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darüber hinaus finden Sie darin die Ergebnisse aus den Diskussionsforen do- kumentiert sowie die Kontaktdaten der Organisationen, die sich im Rahmen eines „Markt der Möglichkeiten“ mit ihren Angeboten präsentierten: [https://www.friedensbildung-bw.de/ fileadmin/friedensbildung-bw/redaktion/Materialien/Doku- mentation-Tagung\\_20180927-28-final.pdf](https://www.friedensbildung-bw.de/ fileadmin/friedensbildung-bw/redaktion/Materialien/Doku- mentation-Tagung_20180927-28-final.pdf)

**Bundesfachtagung Globales Lernen 2019 in Wien und Salzburg (red.):** Die Strategiegruppe Globales Lernen in Österreich lud dieses Jahr zwei Mal zur Bundesfachtagung ein – am 18./19. Oktober in Wien und am 20. November in Salz- burg. Die Tagung regt eine Auseinandersetzung mit der ethi- schen Dimension der 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der Globalen Agenda 2030 an und fragt nach der gemeinsamen Verantwortung für die Umsetzung der Ziele. Wie können wir als Individuen und als Gesellschaft Ver- antwortung übernehmen und in unseren Handlungsfähigkei- ten gestärkt werden? Welche Möglichkeiten gibt es, Bildungs- prozesse zu Fragen von Umweltgerechtigkeit, sozialer Gerechtigkeit und globaler Verantwortung anzuregen? Weitere Infos unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/termine/ver- anstaltungen/globaleslernen\\_bft2019.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/termine/ver- anstaltungen/globaleslernen_bft2019.html)

**Global Education Week 2019 (red.):** Die europaweite GLOBAL EDUCATION WEEK fand vom 18. bis 24. No- vember 2019 statt. Das Motto lautete: „Wake Up! Letzter Auf- ruf für den Klimaschutz!“. Dieses Jahr wird von der Infor- mationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service (WUS) dazu aufgerufen, Aktivitäten für den Klima- schutz durchzuführen. Schulen, Universitäten, lokale Initiati- ven und Verbände können sich mit eigenen Beiträgen betei- ligen: mit Workshops, Videoclips, Ausstellungen etc., die

informieren und dazu anregen, das Klima zu schützen. Weitere Infos und eine Sammlung aller diesjährigen Projektbeiträge sind abrufbar: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/global-education-week>

**Jahresbericht des Centre for Global Education (red.):**

Das „Centre for Global Education“ mit Sitz im irischen Belfast hat seinen Jahresbericht für 2018 veröffentlicht. Der Bericht enthält Einzelheiten zu vergangenen Aktivitäten: beispielsweise zum erfolgreichen Abschluss des „Global Learning Programme“ und den Start eines neuen Schulprogramms mit dem Titel „Connecting Classrooms through Global Learning“ (CCGL). Außerdem wird in der Rückschau über die beiden Ausgaben der halbjährlich erscheinenden Open-Access-Zeitschrift „Policy and Practice: A Development Education Review“ berichtet. Mit dieser Zeitschrift existiert ein Medium, das die Entwicklungspädagogik darin unterstützt, neue Forschungsergebnisse zu veröffentlichen und eine Plattform für den wissenschaftlichen Diskurs zu bieten.

**Neue Ausgabe „Policy & Practice“ (red.):** Das Partnerjournal der ZEP „Policy & Practice – A Development Education Review“ hat in Zusammenarbeit mit der Development Studies Association Ireland (DSAI) eine neue Ausgabe veröffentlicht, die Zusammenhänge zwischen Konflikten, Sicherheit und Armut beleuchtet. Damit bezieht sich diese Ausgabe auf die im Oktober 2018 in Irland stattgefundene Konferenz „The Development, Conflict and Security Nexus: Theory and Praxis“. Das komplette Heft sowie das Archiv sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.developmenteducationreview.com/>

# TERTIUM COMPARATIONIS

## HerausgeberInnen

**Knut Schwippert (Koordinator)**  
Universität Hamburg

**inci Dirim**  
Universität Wien

**Sabine Hornberg**  
Technische Universität Dortmund

**Hans-Georg Kotthoff**  
Pädagogische Hochschule Freiburg

**Drorit Lengyel**  
Universität Hamburg

**Anatoli Rakhkochkine**  
Universität Erlangen-Nürnberg

**Isabell van Ackeren**  
Universität Duisburg-Essen

**Peter J. Weber**  
Hochschule Fresenius Köln



**Tertium Comparationis** veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Bezugsbedingungen und weitere Informationen online unter <https://www.waxmann.com/tc>



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)