



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

3 / 2022

45. Jahrgang

Lehrkräfteprofessionalität und Globales Lernen

Globales Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern:
zum Potenzial von Unterrichtsgegenständen

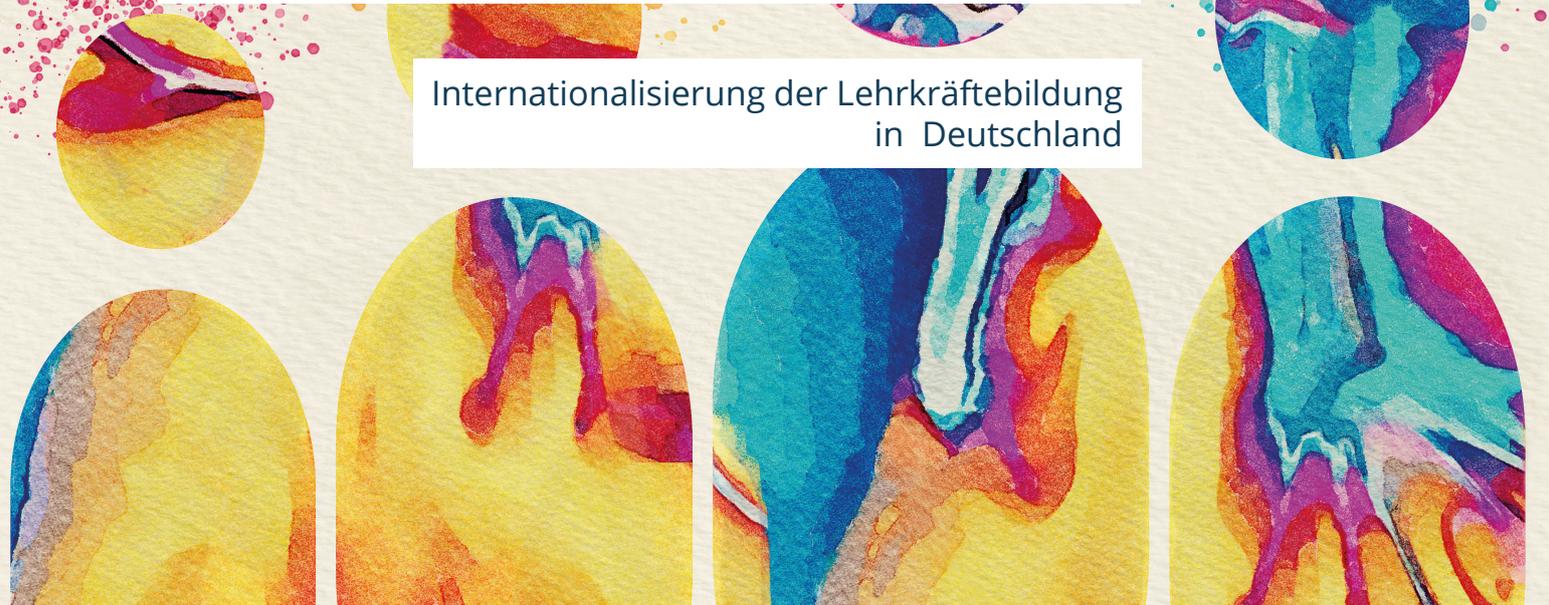
Kultureller Wandel für eine große Transformation
wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship
Education und gewaltfreier Kommunikation

Soziale Komplexität als Lehrherausforderung.
Eine empirische Untersuchung handlungsleitender
Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit
weltgesellschaftlicher Komplexität

Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung
mit schulischem Antisemitismus

Internationalisierung der Lehrkräftebildung
in Deutschland

WAXMANN



Schwerpunktthema dieses Heftes ist die Rolle und Bedeutung von Globalem Lernen für die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Die heutige Welt ist von Unsicherheit, Kontingenz sowie Komplexität angesichts weltgesellschaftlicher (Inter-)Dependenzen und Reziprozitäten in globaler Perspektive geprägt und muss als Weltgesellschaft interpretiert werden. Weltgesellschaftliche Bildung als bildungspolitischer Anspruch kann unter anderem durch schulisches und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften ermöglicht werden. Lehrerinnen und Lehrer sammeln selbst weltgesellschaftliche Erfahrungen und bilden entsprechende Überzeugungen aus. Gleichzeitig sind Lehrkräfte bedeutsam, um Schüler/-innen Kompetenzen zu vermitteln, diese Welt zu gestalten und auf weltgesellschaftliche Themen sensibel zu reagieren. Für Lehrkräfteprofessionalität ist es konstitutiv, dass Lehrkräfte ihren eigenen Erfahrungen und Überzeugungen selbstreflexiv begegnen. Gleichzeitig ist die Erwartung gegeben, dass Lehrkräfte einen Habitus ausgebildet haben, der Schülerinnen und Schülern weltgesellschaftliche Bildung ermöglicht. Ziel der vorliegenden ZEP-Ausgabe ist es, sich diesem Anspruch in theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Hinsicht zu nähern. In der Gesamtschau illustrieren insgesamt fünf Beiträge das Schwerpunktthema *Lehrkräfteprofessionalität und Globales Lernen*.

Caroline Rau geht in ihrem Beitrag der Frage nach, welches Potenzial Kulturobjektivierungen haben, die in geisteswissenschaftlichen Fächern in vielfältiger Weise als Unterrichtsgegenstände dienen: Wie können sie das Globale Lernen von Schülerinnen und Schülern anre-

gen? Dabei konzentriert sich die Autorin auf die Frage, wie mittels hermeneutischer Interpretation Kulturobjektivierungen genutzt werden können, um für ein hybrides Kulturverständnis empfänglich zu machen. Gleichzeitig plädiert sie dafür, mit den vielfältigen Lesarten, die sich im Rahmen von Deutungszuschreibungen herauskristallisieren, national-kulturelle Perspektiven zu überwinden. Die Autorin richtet ein besonderes Augenmerk darauf, die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Interpretation von Kulturobjektivierungen mit Praxisbeispielen aus der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne anzureichern.

Wie kann ein kultureller Wandel für die große Transformation angestoßen werden? Gregor Lang-Wojtasik und Ulrike Michalski wagen eine Antwort: Sie stützen sich auf Citizenship Education und Gewaltfreie Kommunikation. Wenn Facetten dieser beider Konzepte inkorporiert sind, können pädagogische Akteur/-innen als Change Agents aktiv sein und Wirkungspotenzial entfalten.

Dorothea Taube richtet ihren Blick auf die soziale und weltgesellschaftliche Komplexität, die mit globalisierungsbezogenen Fragestellungen verbunden sind. Mit einem qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungsdesign konnte sie herausarbeiten, wie Lehrkräfte mit dieser Form an Komplexität in Schule und Unterricht umgehen. Die Befunde zeigen, dass Komplexität konstruiert bzw. reduziert wird, in dem sich Lehrkräfte auf Eindeutigkeit fokussieren, eine Vielperspektivität einnehmen oder reflexivpriorisierend agieren.

Paula Rüß widmet sich der Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen Lehr-

kräfte zeigen, wenn ihnen in Schule und Unterricht Antisemitismus widerfährt. Mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang zeigt sie, dass Lehrkräfte unterschiedliche Modi im Umgang mit Antisemitismus aufweisen: z.B. suspendiert, restriktiv, sozial normalisiert und situationsbezogen. Sie beleuchtet, wie die Befunde für die Lehrkräftebildung fruchtbar gemacht werden können. Daneben legt sie dar, wie Lehrkräfte befähigt werden können, sich verstärkt für die Ausbildung demokratischer Werte von Schülerinnen und Schülern zu engagieren.

Im abschließenden Beitrag erläutern Gregor Lang-Wojtasik, Marcia Schillinger, Werner Heidermann, Beate Irion, Tim Kaiser, Sabine Lang, Gabriella von Lieres und Wilkau, Kristin Rheinwald sowie Markus Weininger, wie die Sustainable Development Goals (SDGs) die Internationalisierung der Lehrkräftebildung beeinflussen können. In diesem Zusammenhang stellen sie das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ vor, welches an der Pädagogischen Hochschule Weingarten initiiert worden ist.

Mit diesen Beiträgen möchten wir Anregungen für die Ausbildung eines Lehrkräftehabitus geben, der den globalen Herausforderungen in der Weltgesellschaft zuversichtlich und auch energisch entgegentritt, Schülerinnen und Schülern Kompetenzen vermittelt und eine hoffungsvolle Zuversicht mit auf den Weg gibt! Wir wünschen eine anregende Lektüre,

Caroline Rau & Annette Scheunpflug

Bamberg, im September 2022

doi.org/10.31244/zep.2022.03.01

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), Frida Link

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.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nutzer bzw. der Nutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

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

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

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

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

Titelbild: © Adobe Stock, Nr. 1046905417

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.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

3'22

Themen	4	Caroline Rau Globales Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern: zum Potenzial von Unterrichtsgegenständen
	10	Gregor Lang-Wojtasik & Ulrike Michalski Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation
	18	Dorothea Taube Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität
	25	Paula Rüb Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie
	29	Gregor Lang-Wojtasik et al. Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
VENRO	37	Druck von rechts – wie begegnen wir Rechtspopulismus und autoritären Einstellungen im Globalen Lernen?
VIE/BNE	38	„Wir lernen fürs Leben – und für die Schule“ – Lehrkräftefortbildungen in der beruflichen Bildung zu Globalem Lernen
	39	Der Klimawandel lässt uns „Alte“ nicht kalt! – Die „Oldies for Future-Nürnberg (O4F-N)“
	40	Rezensionen
	43	Schlaglichter

Caroline Rau

Globales Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern: zum Potenzial von Unterrichtsgegenständen

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet nach, wie in geisteswissenschaftlichen Fächern (z.B. Deutsch, Geschichte, Religionslehre, Musik) Schüler/-innen Globales Lernen ermöglicht werden kann. In diesem Zusammenhang wird konturiert, wie Schüler/-innen in ihrer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit im geisteswissenschaftlichen Unterricht unterstützt werden können. Der Fokus liegt dabei auf Kulturobjektivationen bzw. Unterrichtsgegenständen. Das Potenzial der selbigen für das Globale Lernen von Schüler/-innen gründet sowohl in der reflexiven Auswahl als auch in zahlreichen Lesarten, die Unterrichtsgegenständen aufgrund von Mehrdeutigkeit und Bedeutungs Offenheit zugeschrieben werden. Die Ausführungen werden durch unterrichtspraktische Beispiele aus unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Fächern illustriert.

Schlüsselworte: *Geisteswissenschaftliche Fächer, Globales Lernen, Kultur, Lehrkräfteprofessionalität, Weltgesellschaft*

Abstract

The article describes how you can enable global learning for students in humanities subjects (e.g. German, History, Religious Education, Music). In this context, the article outlines how students can be supported in their cultural-world-social identity work in the classroom. The focus is on cultural objectivities or teaching objects. The potential of these for pupils' global learning is based both on the reflexive selection and on the numerous interpretations attributed to teaching objects due to their ambiguity and open-endedness of meaning. The explanations are illustrated by examples of teaching practice from different humanities subjects.

Keywords: *Humanities Subjects, Global Learning, Culture, Teacher Professionalism, World Society*

Einleitung

In den letzten Jahrzehnten ist das Konzept des Globalen Lernens zu einem Bestandteil bildungspolitischer Konzeptionen und pädagogischer Praxis mit unterschiedlichen Adressat/-innen

avanciert (vgl. GENE, 2022). So finden die Themen „Globalisierung“, „Weltgesellschaft“ und „Globales Lernen“ unter anderem Anschluss an den schulischen Fachunterricht (vgl. für den Schwerpunkt Nachhaltigkeit z.B. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) 2016; vgl. beispielsweise für das Fach Deutsch u.a. Bach & Tilsner, 2021; Wintersteiner & Zelger, 2021; Wintersteiner, 2006). In unterrichtspraktischer Hinsicht bieten insbesondere die Fächer der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne (z.B. Deutsch, Geschichte, Ethik usw.) die Möglichkeit, Lernprozesse anzustoßen, die sich auf Globales Lernen beziehen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) 2016; vgl. hierzu u.a. kritisch anregend für das Fach Deutsch Rösch 2021). Beispielsweise wird im Fachprofil Deutsch des Lehrplans Gymnasium der Anspruch formuliert, weltgesellschaftliche Selbstverortungsprozesse bei Schüler/-innen anzuregen und Lernende Selbstbestimmung und Welterschließung erfahren zu lassen (vgl. ISB, 2022). Daneben sind mit dem Leitfach Deutsch folgende Erwartungen verbunden: Zum einen sollen fachbezogene Wissensbestände und Kompetenzen vermittelt werden. Zum anderen sollen Schüler/-innen im Fach Deutsch innerviert werden, „über sich und die Welt nachzudenken, ein politisches Bewusstsein auszubilden, die ästhetische Dimension zu entdecken und mit Sprache und Bild zu gestalten“ (Wintersteiner, 2021, S. 11f.).

Das Bildungspotenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen gründet auf der Einführung von Schüler/-innen über eine distinkte Kulturalität. Über Kultur(en) und deren Observanzen kommen Schüler/-innen mit Weltgesellschaft in Berührung. Mit dem Globalen Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern ist die Herausforderung verbunden, dass Schüler/-innen vor dem Hintergrund kulturell-differentieller Kontingenzerfahrungen weltgesellschaftliche Einheit kennenlernen (vgl. Abschnitt 1). Das hiermit verbundene Globale Lernen von Schüler/-innen unterstützen Lehrkräfte in zweierlei Hinsicht: durch die Auswahl von Unterrichtsgegenständen aus einem Kulturkanon (vgl. Abschnitt 2) sowie durch verschiedene Lesarten, die Unterrichtsgegenständen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und Bedeu-

tungsvielfalt zugeschrieben wird (vgl. Abschnitt 3). Im Beitrag wird die theoretische Annäherung an das Bildungspotenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen mit Praxisbeispielen illustriert.

Einführung in die Weltgesellschaft über distinkte Kulturalität

Aufwachsen und mit diesem verbundene Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse dimensionieren sich entlang mehrerer Bezugsgrößen. Hierzu zählen u.a.: Kultur und Weltgesellschaft. Mit der Inbeziehungsetzung dieser beiden Bezugsgrößen ist ein Anspruch verbunden. Heranwachsende sollen sowohl in der jeweils eigenen Kultur als auch in der Weltgesellschaft heimisch werden. Diesem Anspruch sind wiederum zwei Herausforderungen inhärent: Erstens, dass die Mitgliedschaften in der eigenen Kultur und in der Weltgesellschaft sich idealerweise einander nicht ausschließen, sondern einander befruchten und ergänzen. Zweitens, dass der Parallelität von kultureller Kontingenz und gesellschaftlicher Komplexität begegnet wird. Im Rahmen gesellschaftlicher Komplexität, die sich in der Einheit von Weltgesellschaft manifestiert, erfahren Heranwachsenden kulturelle Differenzen. Diese Kontingenzerfahrungen lösen die Homogenität kultureller Lebensentwürfe auf und ziehen gleichzeitig die Freiheit nach sich, kulturelle Lebensentwürfe im Rekurs auf ein Leben in der Weltgesellschaft selbst auszuarbeiten und zu gestalten (vgl. Treml, 1997). Neben das Wahrnehmen und Ertragen kultureller Differenzerfahrungen sowie neben den Entwurf einer eigenen kulturellen Subjektivität reiht sich so die Eigenkomplexitätserhöhung, um „anschlussfähig an die Evolution einer Weltgesellschaft, die prinzipiell opak und intransparent ist“ (Treml, 1997, S. 6), zu bleiben. Das wirkt einem Kulturessentialismus entgegen, der das eigene Nationale überhöht oder ethnozentristische Praktiken befeuert.¹

Lernen in Bezug auf Globalität und Weltgesellschaft gelingt über die Beschäftigung und Begegnung mit Kultur. Mittels Kulturobjektivationen, die Kultur(en) konstituieren, wird Globales Lernen gestaltet. Das Potenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen zeigt sich insbesondere dann, wenn Lernen in Bezug auf Globalität und Weltgesellschaft von der einen Kultur gelöst wird. So wird dem Anspruch Genüge geleistet, dass sich Weltgesellschaft aus mehreren Kulturen konstituiert, Menschen angesichts globaler Vernetzungsströme (trans-)kulturellen Hybridisierungsprozessen unterliegen (vgl. Bhabha, 2000; Welsch, 2012) und sich damit mehreren (Sozial-)Räumen zuordnen. Das Erreichen globalitäts-, sozial- und ökologiebezogener Ziele im geisteswissenschaftlichen Fachunterricht sind vor diesem Hintergrund also ohne eine Begegnung und Vermittlung mit Kultur nicht denkbar. Über die Beschäftigung mit dem Kulturellen werden Werte transportiert, die ein Leben in der Weltgesellschaft orientieren. Das setzt voraus, dass Lernende hinsichtlich verschiedener Merkmalsausprägungen von Kulturalitäten sprach- und reflexionsfähig werden und Differenzsetzungen wahrnehmen, vornehmen sowie gleichzeitig aber auch anerkennen.

Des Weiteren zeichnen sich Menschen dadurch aus, dass sie sowohl kulturgeprägt sind als auch kulturprägend agieren: Aufgabe des Globalen Lernens im geisteswissenschaftlichen Unterricht ist es, dass Lernende und Lehrende ihrer ei-

genen Kulturgeprägtheit und Kulturprägung reflexiv begegnen (vgl. Scheunpflug et al., 2020).

Gleichzeitig dient Kultur als Medium, mittels dessen soziale Ordnungen und Zuordnungen markiert werden. Wenn in geisteswissenschaftlichen Fächern Globales Lernen angeregt wird, können diese Ordnungsweisen expliziert und gegebenenfalls zu einer neuen sozialen Ordnung (hypothetisch) zusammengedacht werden (vgl. Timm, 2022; Scheunpflug et al., 2020). Denn „[d]iese Sinn- und Unterscheidungssysteme [...] [stellen] in ihrer spezifischen Form einer ‚symbolischen Organisation der Wirklichkeit‘ den notwendigen handlungskonstitutiven Hintergrund aller sozialen Praktiken dar [...]“ (Reckwitz, 2004, S. 7).

Aus pädagogischer Sicht berührt die Vereinigung von Kultur und Weltgesellschaft das Globale Lernen. Mit Globalem Lernen wird insbesondere die kulturell-weltbürgerliche Identitätsarbeit von Schüler/-innen in der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne unterstützt. Kulturobjektivationen, die Kultur konstituieren, sind in besonderer Weise geeignet, das Globale Lernen anzuregen. Damit Kulturobjektivationen in ihrer Funktion als Unterrichtsgegenstände allerdings eine Wirkung für die kulturell-weltgesellschaftliche Identitätsarbeit entfalten, ist es notwendig, dass Lehrkräfte aus der schier unendlichen Weite an möglichen Kulturobjektivationen reflexiv auswählen. Im folgenden Abschnitt wird nachgezeichnet, welche Überlegungen eine reflexive Auswahl begleiten.

Kulturkanon: durch die Auswahl von Kulturobjektivationen bzw. Unterrichtsgegenständen Globales Lernen unterstützen

Der Kulturkanon bzw. die ihn konstituierenden Kulturobjektivationen, die als Unterrichtsgegenstände Eingang in geisteswissenschaftlichen Unterricht finden, sollten auf ihr Potenzial für das Globale Lernen und die Anschlussfähigkeit an Weltgesellschaft hin befragt werden. Im Rekurs auf Transkulturalität und Hybridität von Kultur wird jüngst dafür plädiert, Unterrichtsgegenstände aus einem weltgesellschaftlichen Kanon zu nutzen (vgl. Scheunpflug et al., 2020) und diese Kulturobjektivationen unter den Gesichtspunkten des Globalen Lernens zu erschließen. Das erlaubt es, neue Gattungsformen, Erzählformen oder Texte mit verschiedenen Inhalten aus und über unterschiedliche Regionen der Welt kennenzulernen. Gleichzeitig werden über unterschiedliche Rezeptionserlebnisse und -eindrücke Facetten von globalen Weltverhältnissen und Deutungsangeboten seitens der Lernenden gesammelt, indem sie mit der Ästhetik ebendieser Kulturobjektivationen vertraut werden.

Dieser Anspruch an das fachliche Lernen wird in unterschiedlichen Fachdidaktiken bereits aufgegriffen: Beispielsweise wird für das Fach Deutsch hervorgehoben (hier: Lernbereich „Lesen und mit Literatur umgehen“), dass die Begegnung mit Texten der Weltliteratur zur Individuation, Persönlichkeitsbildung sowie zu Alteritätserfahrungen von Schüler/-innen beiträgt (vgl. Nagy & Wintersteiner, 2022b; Wintersteiner, 2022). Indem in Kulturobjektivationen explizit nach demjenigen gesucht wird, was Mitglieder der Weltgesellschaft verbindet (statt unterscheidet), wird das euro-, ethno- oder nationalorientierte bzw. das kulturell Eigene dekonstruiert. Eingang haben diese

Überlegungen auch in das Konzept einer „Transkulturellen Literaturdidaktik“ gefunden, weil diese sich „ebenso wie Globales Lernen für die Verflechtung und Durchmischung und Gemeinsamkeiten von Kulturen und Literaturen“ (Grobbaauer, 2022, S. 18) interessiert (vgl. hierzu auch Wintersteiner, 2022, 2006; vgl. Nagy & Wintersteiner, 2022a; Kepser, 2015; Dawidowski, 2015). Allerdings zeigen empirische Studien zur Kulturvermittlung im schulischen Kontext, dass eine Orientierung an kulturbezogener Kontingenz, mittels derer auch Anschlussperspektiven an weltgesellschaftliche und globale Entwicklung gewonnen werden könnten, weitgehend durch Lehrkräfte nicht aufgegriffen werden (vgl. Rau, 2021, S. 106–108; Kühn et al., 2021; Timm, 2021). Lehrkräfte wählen eher Kulturobjektivierungen aus, die dem Konzept einer distinkten Nationalkultur Vorschub leisten (vgl. Rau, 2020, S. 143–164).

Zum einen unterstützt die Auswahl an Kulturobjektivierungen aus einem Kulturkanon das Globale Lernen von Schüler/-innen. Zum anderen begünstigen die epistemischen Besonderheiten von Kulturobjektivierungen das Globale Lernen. Indem die Mehrdeutigkeit und Bedeutungsoffenheit von Kulturobjektivierungen berücksichtigt wird, werden Deutungsversuche, Lesarten sowie Sinnzuschreibungen herausgearbeitet, die Globales Lernen in besonderer Weise anregen. Hierauf wird im folgenden, dritten Abschnitt dieses Beitrags näher eingegangen.

Mehrdeutigkeit und Bedeutungsoffenheit von Kulturobjektivierungen für Globales Lernen nutzen

In geisteswissenschaftlichen Fächern kommen Schüler/-innen mit unterschiedlichen Kulturobjektivierungen bzw. Unterrichtsgegenständen in Berührung. Im Fach Deutsch sind das beispielsweise Gedichte, Photographien, Twittereinträge, InstagramPics, Photographien, Songtexte, Sachtexte usw. Zu den epistemischen Besonderheiten dieser Kulturobjektivierungen zählen die Mehrdeutigkeit und die Bedeutungsvielfalt. Wenn Kulturobjektivierungen als bedeutungsgeladene Interpretanda aufgefasst werden, wohnt ihnen Potenzial für das Globale Lernen inne. Mittels eines hermeneutischen Zugangs wird ihr Bedeutungsgehalt (vgl. Gadamer, 1975; Reckwitz, 2004) vor dem Hintergrund einer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit erschlossen. Das mit den epistemischen Besonderheiten von Kulturobjektivierungen verbundene Bildungspotenzial wird im Folgenden nachgezeichnet und mit unterrichtspraktischen Beispielen illustriert.

Ambiguität scheinbar universeller Symbole aufspüren

Kulturobjektivierungen verfügen über einen unendlichen Bedeutungshof. So werden Lesarten formuliert, je nachdem, welcher epistemisch-kontextuelle Zugang bei der Erschließung der Kulturobjektivierung gewählt wird. Wenn schulische Akteur/-innen Deutungsversuchen unternehmen, werden Geltungsansprüche erhoben. Diese können sich einander durchaus auch widersprechen. So besitzen beispielsweise Lesarten in bestimmten nationalen und kulturellen Kontexten Geltung, während das für den weltgesellschaftlichen Kontext nicht der Fall ist – und umgekehrt. Vor diesem Hintergrund sind Bedeu-

tungszuschreibungen sowie deren Geltungsansprüche situiert und kontextualisiert zu betrachten. Das Potenzial bei der Erschließung von Kulturobjektivierungen liegt darin, die situierte und kontextuelle Gebundenheit der Geltungsansprüche explizit zu machen und sowie Schüler/-innen in der Ausbildung ihrer Ambiguitätskompetenz zu unterstützen. So besitzen Kulturobjektivierungen ein Potenzial für das Globale Lernen von Schüler/-innen, wenn Lehrkräfte berücksichtigen, dass Symbole – also kleine erzählerische Bausteine von Artefakten, die einen Bedeutungsträger darstellen – keine universelle Geltung besitzen. Je nachdem wie Interpretierende Symbole kontextualisieren, erhalten Kulturobjektivierungen ganz unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen. Bedeutungszuschreibungen, die zwar auf demselben Symbol fußen, aber dennoch unterschiedlich kontextualisiert und damit dimensioniert werden, regen die Ambiguitätstoleranz und -kompetenz von Schüler/-innen an.

Praxisbeispiel: Der Schuh ist ein Symbol, das in verschiedenen Kontexten unterschiedlich bedeutungsaufgeladen ist. In der christlichen Tradition stellen Kinder am Nikolaus ihre Schuhe vor die Tür – im Glauben der Nikolaus würde ihnen Leckereien hineinlegen, womit an die Großzügigkeit als erstrebenswerten Wert erinnert wird. In der arabischen Tradition wird mit Schuhen Verachtung ausgedrückt, weil sich in ihm Schmutz und Unreinheit symbolisiert. Aus jüdischer Perspektive werden Schuhe im Kontext des Holocaust zum Symbol für die Ermordungen von Millionen von Jüdinnen und Juden wahrgenommen (vgl. z.B. Moses Schulsteins „Wir sind Schuhe“). Wenn Lehrkräfte den Inhalt des Symbols, das in einer Kulturobjektivierung aufscheint, als Bedeutungsträger aufgreifen, werden unterschiedliche Lesarten derselben Kulturobjektivierung im Fachunterricht diskursiv bearbeitet. Schüler/-innen werden so gleichberechtigt und gleichermaßen an der Decodierung von Artefakten beteiligt (vgl. für weitere Inhalte, die das Symbol „Schuhe“ in der Literatur transportiert, Heudecker, 2008).

Universelle Motive herausarbeiten

Die Mehrdeutigkeit von Kulturobjektivierungen bietet Raum für unterschiedliche Formen von Decodierung im geisteswissenschaftlichen Unterricht. Über die Decodierungsleistungen und die damit verbundenen Deutungsversuche wird sich im Rahmen der Anschlusskommunikation ausgetauscht, die der Rezeption der Kulturobjektivierung nachfolgt. Zentral sind dabei Leitfragen, die die Anschlusskommunikation orientieren: Welche fundamentalen, egalitären, kategorischen sowie unbedingten Themen wohnen Kulturobjektivierungen inne? Inwiefern finden universell gültige Motive (z.B. Wertschätzung, Solidarität, Respekt, Autonomie usw.) in Kulturobjektivierungen Niederschlag?

Praxisbeispiel: Zahlreiche Kulturobjektivierungen verfügen über kulturell universell gültige Motive. Zu diesen zählt u.a. die Emanzipation, mit der auf eine Gleichstellung verwiesen wird, mittels derer sich von Abhängigkeiten befreit wird. Viele Artefakte der neueren Rapszene greifen Themen auf, die junge Menschen zur Emanzipation ermutigen. Diesem Beispiel folgt auch Shirin David, die mit 2,85 Millionen Abonnent/-innen zu den größten und einflussreichsten YouTuber/-innen Deutschlands zählt.² Auf dieser Plattform

trendet sie regelmäßig mit ihren Songs, die von vielen, insbesondere jungen Menschen rezipiert werden. Der im Jahr 2021 veröffentlichte Song „Ich darf das“ wurde mittlerweile über 20 Millionen Mal bei YouTube gestreamt.³ Auch in diesem Song ermutigt sie Frauen, sich von (insbesondere männlichen) Machtstrukturen zu lösen und ein eigenes Interesse im Rahmen von Selbstermächtigungsprozessen zu verfolgen und sich zu emanzipieren. Der Song bedient damit zunächst einmal den Anspruch, Rezipierende in ihrer Individuation zu unterstützen. Im Unterricht könnte danach gefragt werden, wo Schüler/-innen Machtstrukturen erleben, wie sie sich aus diesen mit dem Ziel zur Individuation befreien können und wie die jeweilige Individuation facettiert werden könnte.

Kulturobjektivationen für Individuation und weltgesellschaftliche Selbstzuordnungsprozesse nutzen

Das Potenzial und eine Zielstellung des geisteswissenschaftlichen Unterrichts liegen darin, Schüler/-innen bei der Selbstzuordnung in eine ausdifferenzierte Gesellschaft zu unterstützen. So ist der Decodierung von Kulturobjektivationen inhärent, dass sie die Individuation sowie gleichzeitig weltgesellschaftliche Selbstzuordnungsprozesse von Schüler/-innen anregen. Die Individuation dockt damit sowohl auf der Subjektebene der Schüler/-innen als auch auf der sozial-kulturellen Ebene der Weltgesellschaft an. Die Beschäftigung mit Kulturobjektivationen und den mit ihnen transportierten Inhalten inspiriert Schüler/-innen zu einer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit zur Weltbürgerin bzw. zum Weltbürger.

Praxisbeispiel: Auf der einen Seite hat Shirin Davids Song „Ich darf das“⁴ ein großes Potenzial die Individuation von Rezipierenden im Hinblick auf emanzipatorische Selbstbestimmung anzuregen. Auf der anderen Seite birgt der Song auch eine Gefahr: Wer stets seinen eigenen Interessen folgt und auf sich selbst fokussiert bleibt, verliert möglicherweise das weltgesellschaftliche Gemeinwesen aus dem Blick. Indem Lehrkräfte explizit diese Leerstelle des Songs in den Blick nehmen, werden Schüler/-innen gleichzeitig auch für globale Werte, die an das Weltbürgertum anschließen, sensibilisiert. Im Kontext der Anschlusskommunikation an die Rezeption dieses Songs besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte gemeinsam mit Schüler/-innen überlegen, wie individuumsbezogene und weltgesellschaftliche Werte miteinander in Einklang gebracht werden können.

Universelle Werte eruieren

Auf der einen Seite werden Artefakte aus ihrem historischen Produktionskontext heraus verstanden. Auf der anderen Seite wächst der Bedeutungshof von Kulturobjektivationen, wenn auch der gegenwärtig-präsente Rezeptionskontext und die damit verbundene eigene situative sowie weltgesellschaftliche Lebenswirklichkeit von Schüler/-innen als Interpretationsfolie herangezogen wird. So sind Bedeutungszuschreibungen und der damit verbundene Erkenntnisgewinn unweigerlich mit der Subjektivität von Erkenntnissubjekten bzw. von Schüler/-innen verbunden. Das Erkenntnispotenzial von hermeneutischen Zugangsweisen wird vergrößert, je nachdem wie sich die Sub-

jektivität der Erkenntnissubjekte konstituiert bzw. konstituiert wird. Dabei kommt der Applikation eine herausragende Stellung zu (vgl. Gadamer 1974). In diesem Zusammenhang regen Lehrkräfte Schüler/-innen an, in Kulturobjektivationen universell gültige Werten und deren Lebensweltbezug aufzuspüren.

Praxisbeispiel: Daniel Schreiber legt mit „Zuhause“ (vgl. 2017) einen Essay vor, in dem er die Suche nach einem sinnstiftenden Ort in den Fokus rückt. Dabei geht er der Frage nach, warum und wie einzelne Individuen einen Ort suchen und finden, an dem sie bleiben möchten. In diesem Zusammenhang geht er auch der Frage nach, was persönliche Faktoren für die Entwurzelung eines jedes Einzelnen sind und wie ein Gefühl von Zuhause evoziert werden kann. Mit diesen Überlegungen greift er menschliche Suchbewegungen nach Zuhause auf. In Anlehnung an diesen Essay können Lehrkräfte mit Schüler/-innen herausarbeiten, welche universellen Werte ein Zuhause-Gefühl konstituieren und unterstützen. Als ein möglicher, universeller Wert könnten hier beispielsweise Freundschaften, Solidarität usw. in den Blick kommen.

Die Ausbildung einer weltgesellschaftlich-wertebasierten Haltung anregen

Lehrkräfte können aus einem großen Fundus an Kulturobjektivationen schöpfen, die als Unterrichtsgegenstände Verwendung finden. Wenn das weltgesellschaftliche Lernpotenzial von Kulturobjektivationen genutzt werden möchte, dann bedarf es allerdings einer reflexiven Auswahl an Kulturobjektivationen, die wiederum auf der Basis unterschiedlicher Wertkategorien vorgenommen wird. So kann gefragt werden, ob Kulturobjektivationen weltgesellschaftlich-generative Werte innewohnen und wenn ja, welche weltgesellschaftlich-generativen Werte bei der Decodierung der Kulturobjektivationen mittransportiert werden. Die Erschließung von Kulturobjektivationen trägt dann dazu bei, dass Schüler/-innen eine weltgesellschaftlich-wertebasierte Haltung ausbilden.

Praxisbeispiel: Ein bedeutsames Element Globalen Lernens ist es, Schüler/-innen für Herrschaftsverhältnisse zu sensibilisieren, damit sie ihnen reflexiv begegnen. Im Literaturunterricht könnten die Klassiker der Weltliteratur beispielsweise dahingehend untersucht werden, welche Rolle bestimmten Akteursgruppen im öffentlichen Raum zukommt. Als beispielhafter Unterrichtsgegenstand dient Homers Odyssee. Zahlreiche Lesarten der Odyssee sind zwischenzeitlich überliefert. Beard lenkt ihren interpretatorischen Blick in ihrem mittlerweile zum feministischen Klassiker avancierten Buch „FRAUEN & MACHT“ unter anderem auf das Schweigen von Frauen im öffentlichen Raum (vgl. 2018), das von Männern (häufig) evoziert und eingefordert wird. Im weiteren Unterrichtsgeschehen treten Lehrkräfte mit Schüler/-innen in den Austausch darüber, welche anderen, marginalisierten Akteursgruppe am öffentlich gesellschaftspolitischen Diskurs wenig bzw. gar nicht partizipieren und was hierfür mögliche Gründe aus einer weltgesellschaftlichen Perspektive sind.

Kulturobjektivationen globalgeschichtlich würdigen

Kulturobjektivationen, die zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden, stehen in einer unendlichen Fülle zur Verfügung.

Wenn das weltgesellschaftliche Lernpotenzial des geisteswissenschaftlichen Unterrichts ausgeschöpft wird, dann unterliegt diese Auswahl bestimmten Kriterien: Neben einer weltgesellschaftlichen Verortung ist die Würdigung von Kulturobjektivierungen für die Globalgeschichte ein weiteres wichtiges Kriterium. Konkret bedeutet das, dass Kulturobjektivierungen sowohl in ihrer räumlichen als auch in ihrer zeitlichen Besowie Entgrenzung wertgeschätzt werden. In der Konsequenz werden Kulturobjektivierungen nicht mehr ausschließlich nur in ihren historischen Kontext eingebettet und ihr Bedeutungsgehalt mit einer historisierenden Perspektive beleuchtet. Neben der inhaltsbezogenen Sache käme dann auch die Verbindungslinie der Kulturobjektivierung mit der weltgesellschaftlich-gegenwärtigen Situiertheit in den Blick. Die Klassiker besäßen dann nicht mehr nur Strahlkraft in ihrem Produktionskontext, sondern auch in ihrem Rezeptionskontext.

Praxisbeispiel: In unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Fächern kommen Schüler/-innen mit dem Christentum, der Reformation sowie mit der Herausbildung unterschiedlicher christlicher Konfessionen im Kontext der Reformation in Berührung. Zum einen können Lehrkräfte die Bedeutung der Reformation für das kulturelle, gesellschaftlich-politische sowie spirituelle Leben in historischer Perspektive nachzeichnen. Als exemplarische Unterrichtsgegenstände kommen hier beispielsweise Kulturobjektivierungen in den Blick, mittels derer Inhalte zur Reformation vermittelt werden können. Ein konkreter Unterrichtsgegenstand könnte hierfür z.B. die Luthergedenkstätten in Eisleben und Wittenberg sein, die das Leben und Schaffen Martin Luthers und Philipp Melanchthons illustrieren. Im Jahr 1996 wurden die Gedenkstätten auch mit dem UNESCO-Welterbetitel ausgezeichnet.⁵ Zum anderen können die Unterrichtsgegenstände auch in ihrer gegenwärtigen, weltgesellschaftlichen Bedeutung genutzt werden. Beispielsweise ist an die Predigtkirche in Wittenberg auch eine Schmähpastik angebracht, die ein antijüdisches Relief darstellt. Einerseits wird gefordert, die Plastik aufgrund des symbolhaft zur Schau getragenen Antijudaismus und Antisemitismus zu entfernen. Andererseits hat sich die Stadtverwaltung Wittenberg – auch in Anlehnung an das Urteil des Bundesgerichtshofes (BGH) der Bundesrepublik Deutschland – (zunächst) dazu entschlossen, das Relief nicht zu entfernen und stattdessen eine Erklärtafel zu installieren. Diese Erklärtafel weist auf den antijudaismusorientierten und antisemitischen Gehalt der Plastik hin und dient gleichzeitig als Mahnmal und Gedenktafel für die Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen und Juden.⁶

In diesem Zusammenhang könnten Schüler/-innen auf die besondere Rolle der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen werden, gegen Antijudaismus und Antisemitismus aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit einzutreten. In einem weiteren Schritt könnten Schüler/-innen für weitere antijudaismusorientierte und antisemitische Symbole und Motive hingewiesen werden, die allgegenwärtig sind und bzw. oder zur Gegenwartskultur zählen. Als konkrete Unterrichtsgegenstände können dann beispielsweise auch Kunstwerke gezeigt werden: exemplarisch kommen hier einige Kunstwerke der documenta fifteen in den Blick, die antijudaismusorientierte sowie antisemitische Inhalte aufweisen.⁷

Ausblick

Das Potenzial von Kulturobjektivierungen, die als Unterrichtsgegenstände Eingang in den geisteswissenschaftlichen Unterricht finden, ist für das Globale Lernen von Schüler/-innen groß. In unterschiedlichen unterrichtlichen Arrangements sowie in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fächern, kann das Globale Lernen von Schüler/-innen angeregt werden. Das Potenzial Globalen Lernens dürfte insbesondere dann genutzt und ausgeschöpft werden, wenn Globales Lernen als Querschnittsthema an die Themen des geisteswissenschaftlichen Unterrichts angebunden wird. Für das Professionsverständnis von Lehrkräften bedeutet das, dass sie Globales Lernen als konstitutives Element in den geisteswissenschaftlichen Fachunterricht einfließen lassen sollten. Der vorliegende Beitrag bietet hierfür Anregungen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel knüpft an die Studie von Rau (2020) an, in der die Kulturvermittlung in geisteswissenschaftlichen Fächern in Bezug auf epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften im Mittelpunkt steht. Diese Studienbefunde werden im vorliegenden Artikel im Hinblick auf das Globale Lernen weitergeführt, womit ein Beitrag zu einer Theorie kulturellen Lernens geleistet wird.
- 2 Vgl. hierzu den YouTube-Kanal von Shirin David: <https://www.youtube.com/c/ShirinDavid>, Zugriff am 15.08.2022.
- 3 Vgl. https://www.youtube.com/watch?v=DfjG9sfqs_Q, Zugriff am 22.11.2022.
- 4 Vgl. ebd.
- 5 Vgl. hierzu <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/luthergedenkstaetten-eisleben-und-wittenberg>, Aufruf am 15.08.2022.
- 6 Vgl. hierzu u.a. weitere Informationen zum Urteil des BGH in der Verhandlungssache VI ZR 172/20 ("Wittenberger Sau") http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=pm&pm_nummer=0057/22, die Pressemitteilung der Evangelischen Kirche Sachsen-Anhalts vom 26.07.2022 <https://ev-akademie-wittenberg.de/diskurs/expertengremium-legt-ab-schliessende-empfehlungen-fuer-den-weiteren-umgang-mit-der-judenfeindlich-en-schmaehplastik-an-der-wittenberger-stadtkirche-vor/> und die Presseerklärung zum BGH-Urteil zur Wittenberger Schmähpastik des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 14.06.2022 <https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/artikel/news/presseerklaerung-zum-bgh-urteil-zur-wittenberger-schmaehplastik/>, Aufruf am 15.08.2022.
- 7 Vgl. hierzu z.B. den Beitrag des Künstlerkollektiv Taring Padi auf der documenta fifteen <https://documenta-fifteen.de/lumbung-member-kuenstlerinnen/taring-padi/> sowie beispielsweise die Analyse dieser Documenta von Jens Wellhöner, welcher unter <https://www.ragesschau.de/inland/documenta-bilanz-101.html> abrufbar ist, Aufruf am 23.09.2022.

Literatur

- Bach, A. & Tilsner, U. (2021). *Globales Lernen im Deutschunterricht 8-10. Erkennen, bewerten, handeln. Arbeitsblätter zu zentralen Themen der nachhaltigen Entwicklung*. Augsburg: Auer Verlag.
- Beard, M. (2018). *FRAUEN & MACHT. Ein Manifest*. Aus dem Englischen von Ursula Blank-Sangmeister unter Mitarbeit von Janet Schüffel. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Dawidowski, Ch. (2015). Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Ein einführender Forschungsüberblick. In Ch. Dawidowski, A. R. Hoffmann & B. Walter (Hrsg.), *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 17–41). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 28). <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04180-4/11>
- Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3: G-H* (S. 1061–1074). Basel: Schwabe & Co.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Auflage, unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Auflage). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050*. Zugriff am 15.02.2023 <https://static1.squarespace.com/static/5f6dece4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>.
- Grobbauder, H. (2022). „Sich in die Welt hinaus lesen“ – Globales Lernen und Weltliteratur. In *Praxis Globales Lernen* (1), 15–18.
- Heudecker, S. (2008). Schuh. In G. Butzer & J. Jacob (Hrsg.), *Metzler Lexikon literarische Symbole* (S. 334–445). Stuttgart: Metzler.
- ISB (2022). *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. LehrplanPLUS*. Deutsch. Zugriff am 31.07.2022 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch>
- Kepser, M. (2015). Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfeldes. In Ch. Dawidowski, A. R. Hoffmann & B. Walter (Hrsg.), *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 77–106). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 28)
- Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2>
- Nagy, H. & Wintersteiner, W. (2022a). Figurationen des Fremden – Facetten des Eigenen. Zum Umgang mit weltliterarischen Texten im Deutschunterricht. *Praxis Globales Lernen* (1), 19–27.
- Nagy, H. & Wintersteiner, W. (2022b). Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Vorstellung eines Projekts. *Praxis Globales Lernen* (1), 7–13.
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
- Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 91–112. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y>
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rösch, H. (2021). Globales Lernen? Ein Kommentar zum Konzept des bundes deutschen Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung – Deutsch und seiner Implementierung. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 45(4), 22–33.). Innsbruck: Studien Verlag.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Rau, C. (2020). Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Schulmanagement-Handbuch* (S. 176). München: Cornelsen.
- Schreiber, D. (2017). *Heimat. Die Suche nach dem Ort, an dem wir leben wollen*. Berlin: Hanser.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015. Herausgegeben von ENGAGEMENT GLOBAL – *Service für Entwicklungsinitiativen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Timm, S. (2022). Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin. In Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Treml, A. K. (1997). Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 20(3), 2–7.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417294.25>
- Wintersteiner, W. (2006). Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. In *ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe* 12. Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, W. (2021). Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 45(4), 10–21). Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, W. (2022). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt & Celovec: Drava Verlag.
- Wintersteiner, W. & Zelger, S. (Hrsg.) (2021). *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik)*. Innsbruck: Studien Verlag.

Dr. Caroline Rau

ist Akad. Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u.a. die kulturbezogene Lehrkräfteprofessionalität in geisteswissenschaftlichen Fächern, die Heterogenität von Unterrichtsgegenständen sowie qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.

Gregor Lang-Wojtasik & Ulrike Michalski

Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation

Zusammenfassung

Die Welt befindet sich in fundamentalen Wandlungsprozessen, die schneller voranschreiten, als von der Weltgemeinschaft befürchtet und denen durch eine große Transformation im Sinne nachhaltiger Entwicklung begegnet werden soll. Um dies möglich zu machen, setzt die Weltgemeinschaft in ihrer Transformationsagenda auf kulturellen Wandel durch Achtsamkeit, Teilhabe und (Selbst-)Verpflichtung. Dieser soll durch weltbürgerliche Change Agents und Bildungsbestrebungen vorangebracht werden. Um die eigene Position in einer Welt mit anderen für die Überlebensfähigkeit des Planeten Erde justieren zu können, brauchen Menschen als potentielle Change Agents geschärfte Reflexionsoptionen, die durch einen Perspektivwechsel zu Transformation beitragen können. Die damit verbundenen Herausforderungen erhoffter und erwartbarer Veränderungen oder Wirkungen werden aus pädagogischer Perspektive beschrieben. Global Citizenship Education als konzeptionelles Angebot sowie gewaltfreie Kommunikation als Haltung und Methode werden auf ihr damit verbundenes Potenzial betrachtet.

Schlüsselworte: *Gewaltfreie Kommunikation, große Transformation, kultureller Wandel, weltbürgerliche Erziehung/Bildung*

Abstract

The world is undergoing fundamental processes of change that are happening faster than the global community feared and which are to be countered by a 'Great Transformation' in the sense of sustainable development. To make this possible, the global community's transformation agenda focuses on cultural change through mindfulness, participation and (self-)commitment. This is to be promoted through cosmopolitan change agents and educational efforts. In order to be able to adjust one's own position in a world with others for the survivability of planet Earth, people as potential change agents need sharpened options for reflection that can contribute to transformation through a change of perspective. The associated challenges of hoped-for and expected changes or effects are described from

an educational perspective. Global Citizenship Education as a conceptual offer and Nonviolent Communication as a method and attitude are examined for their associated potential.

Keywords: *Nonviolent Communication, Great Transformation, Cultural Change, Global Citizenship Education*

Welt im Wandel und große Transformation der Welt

Spätestens seit dem Weltklimabericht 2021 ist auch den letzten Zweifelnden klar: Rasante Wandlungsprozesse der Welt finden existenzbedrohend statt. Als Herausforderungen werden sie in zivilgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten um nachhaltige Entwicklung mit der Notwendigkeit „großer Transformation“ in Verbindung gebracht (WBGU, 2011). Dies findet sich in assoziierten Debatten um Lernen und Bildung wieder (Clemens et al., 2019). Die Weltherausforderungen werden mit Stichworten wie Klimawandel und -schutz, Migration und neue Heimaten, Frieden und Gewaltüberwindung, Überwindung von Armut und Hunger, Entwicklung und Umverteilung, Digitalisierung und konkrete Teilhabe charakterisiert (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 23). Mit Verabschiedung der *Sustainable Development Goals* (SDGs) im Jahr 2015 ist eine Transformationsagenda für die Weltgemeinschaft vorgelegt worden (UN, 2015). Damit existiert ein Fahrplan, wie soziale, ökologische und ökonomische Transformation gelingen könnte. Immanente Widersprüche erscheinen überwindbar, wenn Interdependenz und Zirkularität der formulierten Agenda kontinuierlich im Blick bleiben. Die Richtung ist klar. Nur: Wie ist der Weg vom Papier zum Handeln? Wo soll in welchen Zeiträumen mit welchen Schwerpunkten genau angesetzt werden? Wer sind die Akteur/-innen des Handelns und wie können diese kurz-, mittel- und langfristig zu Wandel motiviert sein, um Transformation möglich zu machen?

Zunächst ein genauerer Blick auf die Rahmenbedingungen: Menschen stehen im fortschreitenden 21. Jahrhundert vor der kommunikativen Herausforderung, dass ihnen zuneh-

mend (normative) *Orientierungspunkte* fehlen, um Entscheidungen für sich selbst, ein Zusammenleben mit anderen und gestaltende Überlebensoptionen des Planeten Erde zu treffen. Die sich immer stärker funktional ausdifferenzierende Weltgesellschaft (Luhmann, 1971) ist durch räumlich anmutende Grenzenlosigkeit, zeitliche Unbestimmtheit, sachliche Informationsflut und soziale Pluralität gekennzeichnet. Zugleich müssen sich Menschen zwischen Bewahrenswertem und Veränderungswürdigem entscheiden, um kognitiv, emotional und sozial überlebensfähig zu sein. Aus anthropologischer Perspektive brauchen sie eine gewisse Stabilität im Umgang mit den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen, eine kontrollierbare Gefühlswelt und überschaubare Kontakte mit anderen Lebewesen (Scheunpflug, 2001). Wenn nun bisher Bewährtes durch sich ereignende Wandlungsprozesse und geforderte Transformation im Sinne nachhaltiger Entwicklung infrage steht, der wahrgenommene Wandel immer stärker in das eigene Leben eingreift – z.B. durch zunehmende Wetterextreme und deren Auswirkungen – und zugleich fundamentale Transformationen gefordert werden, kann dies zu Überforderungen beitragen. Zudem treten mögliche Effekte – z.B. geringerer CO₂-Emissionen – erst zeitverzögert ein.

Gesellschaft ist ein in sich stabiles System mit Selbsterhaltungstendenzen. *Wandel* ist sozial und gesellschaftlich als Tatsache beschreibbar (etwas wandelt sich) und kann normativ angelegt sein (es soll sich etwas wandeln). Er braucht einen Ausgangspunkt, Kontextualisierung sowie Klarheit über erhoffte und erwartbare Veränderungen. *Transformation* geht über Wandel hinaus. Sie umfasst stets strukturelle Veränderungen (Drees & Nierobisch, 2017, S. 3), die umformend, umgestaltend oder als „Übergang, Umbruch, Zeitenwende“ (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 24) in den Blick kommen.

Große *Transformation* wird im aktuellen Diskurs an nachhaltige Entwicklung und/oder Zukunftsfähigkeit gekoppelt. Menschen wird beispielsweise das Angebot unterbreitet, „in die Kunst gesellschaftlichen Wandels“ (Schneidewind, 2018) eingeführt zu werden. Diese Offerte steht in einer langen Tradition z.B. der 24 Wendeszenarien der „Studie Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND & Misereror, 1996). Die damit einhergehende Agenda ist umfassend angelegt. Es wird dezidiert beschrieben, wo sich die Welt als Ganzes und der globale Norden mit besonderer zivilisatorischer Verantwortung auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene hinbewegen soll. Papier bleibt gleichwohl geduldig. Für den aktuellen nachhaltigen Transformationsdiskurs gilt im deutschsprachigen Raum ein Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen als leitend. Hier wird für einen neuen „Gesellschaftsvertrag“ (WBGU, 2011) plädiert, der an die Grundkonstanten europäisch-aufklärerischer und an den Menschenrechten orientierter Demokratie anknüpfen soll. Darin werden in einem „Transformationsquartett“ (WBGU, 2011, S. 23, S. 327ff.) vier Transformationsebenen in der Spannung von Gesellschaft und Bildung beschrieben: In welcher Welt leben wir (Transformationsforschung)? In welcher Welt wollen wir leben (Transformative Forschung)? Welche Bildungseinrichtungen ermöglichen Transformation (Transformationsbildung)? Welche Bildung hat transformative Potenzial (Transformative Bildung)? (ebd.; Lang-Wojtasik, 2019a, S. 12).

Kultur nachhaltigen Wandels durch Change Agents

Der beschriebenen Welt im Wandel, deren (selbst-)zerstörerische Grenzen immer sichtbarer sind, sollen nachhaltige Entwicklungsprozesse (Interdependenz von Ökologie, Ökonomie und Sozialem beachtend) entgegengesetzt werden, die zu Transformation beitragen. Zukunftsfähiger Wandel ist dabei auf eine Kombination aus veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und individueller Veränderung angewiesen. In beiden Bereichen sind Menschen aktiv, die in ihren jeweiligen Umwelten für nachhaltige Zukunftsfähigkeit eintreten. In dieser spannungsreichen Sowohl-als-auch-Perspektive kann *kultureller Wandel* erzeugt werden, der durch weltbürgerliche „Change Agents als Pionieren des Wandels“ (WBGU, 2011, S. 84ff., S. 256ff.), vorangebracht werden soll.

Mit Change Agents wird die Innovationshoffnung europäisch-aufklärerischer Tradition bemüht, die historisch paradox bleibt. Denn der Befreiung europäischer Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit stehen koloniale, imperiale oder autokratische Entwicklungen der letzten gut 500 Jahre gegenüber. Wandel muss somit nicht per se innovativ sein, sondern kann auch ein restauratives Potenzial entfalten. Dies sollte hoffnungsrelativierend im Hinterkopf präsent bleiben, wenn kultureller Wandel durch eine Kultur des Wandels gefordert wird und „Suchbewegungen für eine zukunftsfähige Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik, 2019a, S. 10) im Raum stehen. Zudem bleibt Folgendes fraglich:

- Von welchen Zeiträumen des Wandels oder der Transformation wird ausgegangen?
- Wie können Menschen zu Wandlungsprozessen angeregt werden, um Transformation überhaupt für wahrscheinlich halten zu können?
- Inwieweit ist es darauf aufbauend wahrscheinlich, dass sich andere Menschen von neuen Ideen und Narrativen zu eigenem Handeln und Neudenken anregen lassen?

Der im WBGU unterlegte Kulturbegriff hat eine funktionale Bedeutung jenseits nationaler Begrenzungen und stellt das gestaltungsfähige und gestaltbare Individuum als Citizen einer kosmopolitischen Perspektive in den Mittelpunkt. Die spannungsreiche Balance von Freiheit, Gleichheit und Souveränität stellt historisch-systematisch die demokratische Grundlage von Zukunftsfähigkeit für den gesamten Planeten dar. Das damit anmoderierte Transformationsprogramm nachhaltiger Entwicklung umfasst drei zentrale und interdependente Aspekte einer *Kultur des Wandels für Transformation* (WBGU, 2011, S. 2, S. 8, S. 282, S. 294):

- *Achtsamkeit* als zivilisatorische Grundlage gemeinsamer Überlebensfähigkeit (ökologische Verantwortung) im Umgang mit sich selbst, anderen Menschen sowie dem Planeten Erde.
- *Teilhabe* als Grundlage demokratischer Verantwortung für die Weltgemeinschaft, die in einer Wechselbeziehung zur Teilgabe steht, also der Bereitschaft des Gebens für andere, um selbst nehmen zu können.
- *(Selbst-)Verpflichtung* als freiheitliche Entscheidung, die individuelle und staatlich garantierte Freiheit stets an der

Freiheit der anderen auszurichten, um inter- und intra-generationelle Verantwortung für die Gestaltung lebenswerter Zukunft für alle zu übernehmen.

Bei allen Konkretisierungen zur anstehenden Transformation bleibt die herausfordernde Frage, wie Menschen zu Veränderungen motiviert sein können, die als sozialer Wandel oder gesellschaftliche Transformation sichtbar werden. Die erwähnten SDGs sind ein aktuelles Paradebeispiel dafür, wie schwer es ist, von der Abstraktheit schriftlich fixierter Kommunikation zu konkreten Handlungsschritten zu kommen. Es geht zum einen um veränderte Rahmenbedingungen durch politische Prozesse im Zusammenhang mit anderen relevanten Funktionssystemen (v.a. Ökonomie und Recht). Zum anderen sollen Menschen erreicht werden, die sich zu diesen neuen Kontexten verhalten müssen und von denen zugleich erwartet wird, dass sie in ein anderes Handeln kommen, das sich an veränderten Normsetzungen (hier v.a. Nachhaltigkeit) orientieren soll. Diese Herausforderung verstärkt sich, wenn das bekannte Problem – vom Denken und Wissen zum Handeln zu kommen – (WBGU, 2011, S. 255f.) an den Bildungsbereich delegiert wird, in dem dies als Aporie beschrieben worden ist. Immerhin geht es stets um Menschen, die mit ihren eigenen Köpfen denken und deren Lernprozesse sich linearer oder kausaler Planung entziehen. Dies verschärft sich angesichts der aktuellen Weltsituation, in der sowohl Zeitdruck, Debatten um Normen und Ziele, als auch die Trägheit von Entscheidungen bis zu Veränderungen immer wahrnehmbarer werden. Die bekannte Aporie kann somit noch präziser gefasst werden: Vor dem Wissen spielen Normen eine Rolle, die zu Haltungen beitragen, um Informationen auswählen zu können, die zur Generierung von Wissen beitragen und konkreten Handlungen beitragen können (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 169f.). Damit ist insbesondere der Bildungsbereich gefragt, didaktische und konzeptionelle Angebote für potentielle Change Agents zu machen.

Kultureller Wandel und Transformative Bildung

Um diesen Gedanken weiter zu verfolgen, konzentrieren wir uns im Folgenden auf den vierten Aspekt des erwähnten Transformationsquartetts: die „transformative Bildung“ (WBGU, 2011, S. 23, S. 327ff.). Sie steht diskursiv als Chiffre für pädagogische, erziehungswissenschaftliche und didaktische Überlegungen. In diesem Zusammenhang ist eingangs zu fragen, ob Bildung und Lernen nicht per se transformativ sind (Scheunpflug, 2019). Strukturelle Veränderungen mit Wandlungsprozessen für die umgebende Welt oder Gesellschaft werden stets erwartet und stellen sich ein: wenn auch unerwartbar und unplanbar. Doch können Bildung und Lernen zu einer Welt in einem nachhaltigen Transformationssinne beitragen? Wenn ja, wie? Inwieweit kann die Verbindung kognitiver, affektiver und sozialer Lern- und Bildungsprozesse zu veränderten Perspektiven auf die eigene Position in einer Welt mit anderen und die erhoffte Gestaltungsfähigkeit des Planeten Erde bezogen werden? Hilfreich zum Verständnis der unterliegenden Fallstricke sind interdisziplinär-bildungstheoretische (Koller, 2018) und andragogische Perspektiven (Mezirow,

1997; Kegan, 2000), die einen Beitrag zu den Debatten transformativer Erziehungswissenschaft leisten können (Singer-Brodowsky, 2016). Bei diesen Zugängen geht es v.a. um den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven auf die eigene Welt und jene mit anderen sowie den Grenzen und Chancen erzeugbarer Emanzipationsprozesse menschlicher Gemeinschaften. Dabei stehen Fragen im Raum, von welchen Rahmenbedingungen (Form und Zeitraum) ausgegangen wird und woraufhin transformiert werden kann und soll. Lernen ist eher auf eine Steigerung und strukturelle Veränderung innerer Komplexität bezogen, um äußerer Komplexität begegnen zu können. Bildung hat auch die erhoffte Weltveränderung in einem gesellschaftlichen Sinne im Blick, ohne Menschen in Bildungsprozessen durch bestimmte Vorstellungen zu überwältigen. Dabei wird klar, dass ein kausaler Durchgriff von Lernen und Bildung auf Welt- oder Gesellschaftsveränderung unwahrscheinlich ist.

Denn: jeder Erziehungsprozess unterliegt einem strukturellen „Technologiedefizit“ (Trembl, 1996/2006). Menschen sind – systemtheoretisch betrachtet – keine Trivialmaschinen, sondern rational denkende und agierende Personen (Luhmann & Schorr, 1982). Als Adressat/-innen und Adressierte halten sie (selbst)irritierend die Selbstreferenz sozialer und psychischer Systeme am Laufen. Sie sind – philosophisch-anthropologisch betrachtet – als „Homo Absconditus“ (Plessner, 1969/2003) charakterisiert, also als unverfügbare und unergründliche Wesen. In dieser Besonderheit können sie über die Einheit der Differenz ihres gegebenen biologischen Körpers und des sozial herzustellenden Leibes exzentrisch-positional reflektieren. Beide metatheoretischen Perspektiven (systemtheoretisch und philosophisch-anthropologisch) weisen darauf hin, dass Veränderungen, Wandel oder Transformation – auch im kulturellen Kontext – letztlich nur zu erhoffen, jedoch unplanbar sind. Das sind folgenreiche Hinweise, wenn es um geplante und nur partiell erwartbare Veränderungen durch Lernofferten oder Bildungsoptionen geht. Didaktisch betrachtet ist es gerade auf Basis dieser Kenntnisse zentral, Lehr-Lern-Prozesse sehr genau zu planen, um im Rückblick zu wissen, was erreicht wurde und was weiter im Blick bleiben muss.

Die Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wird noch wichtiger, wenn durch Bildung und Lernen planbare gesellschaftliche Veränderungen als Effekte vorgesehen sind. Dies lässt sich zum einen am Beispiel *reform-pädagogischer Konzeptionen* zeigen, über deren stärkere Berücksichtigung – je nach Couleur – eine andere Welt, bessere Bedingungen aus Sicht der Lernenden, stärkere Autonomie als Loslösung staatlicher Vorgaben oder emanzipatorische Entwicklungen (Datta & Lang-Wojtasik, 2002) eintreten sollen. Jenseits des Zielproblems bleibt der angenommene Zusammenhang gesellschaftlicher Veränderung durch alternative Bildungseinrichtungen und -angebote ein fragiles Unterfangen. Gleichwohl ist die Bedeutung reformpädagogischer Strömungen historisch und systematisch für Impulse im Bildungswesen und in ihrer Verbindung zu gesellschaftlichen Reformbewegungen unbestritten. Bedenkenswert bleibt dabei, Erhofftes und Erwartbares sowie Bildung und Gesellschaft von linearen und kausalen Vorstellungen zu entkoppeln. Vor einer ähnlichen Herausforderung stehen Konzeptionen und Anliegen der *Schulentwick-*

lung mit einer Konzentration auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Bohl et al., 2010). Erhoffte Veränderungen von Organisationen stehen in engem Zusammenhang mit der Wandlungsfähigkeit beteiligter Personen (Personalentwicklung) und der gewandelten Nutzung von Vermittlungsmedien (Unterrichtsentwicklung). In beiden Fällen menschelt es und Veränderungen sind von der eingangs beschriebenen Rationalität sowie Unverfügbarkeit geprägt.

Allerdings impliziert die Möglichkeit einer Bearbeitung von Herausforderungen unter der Prämisse verantwortlicher Achtsamkeit, Teilhabe und Verpflichtung – den drei beschriebenen Aspekten einer Kultur des Wandels für Transformation – in einem geschützten gemeinschaftlichen Rahmen noch keine gesellschaftliche Veränderung. Selbst wenn potentiell Lernende sich im beschriebenen Kontext zu verändertem Handeln entscheiden, muss damit kein zwangsläufiges Handeln außerhalb dieses Schutzraumes verbunden sein. Bemerkenswerterweise unterliegen viele Erwartungen im Rahmen betriebswirtschaftlich anmoderierter Steuerung durch Evaluation genau diesen Vorstellungen. Damit zusammenhängende Fragen von Veränderung und Wirkung werden aktuell im Bereich entwicklungspolitischer Inlandsarbeit als Teil der Entwicklungszusammenarbeit virulent. Dazu liegen interessante theoretische und empirische Erkenntnisse zum spannungsreichen Verhältnis erhoffter Wirkungsorientierung und ihrer Abbildbarkeit vor (Bergmüller et al., 2019). Im Kern wird klar, dass Bewusstseinsänderung nicht von oben verordnet, sondern nur immer wieder motivierend angeregt werden kann. Damit ist klar, dass zwar Ziele und Qualität von Bildungsmaßnahmen hilfreich sind, um Wirkungen zu erhoffen und daran ihre Planung auszurichten; die mitschwingende Erwartung auf sicheren Wandel wird gleichwohl stets enttäuscht, weil Menschen mit bestimmten Inhalten erreicht werden sollen, die sich möglicherweise in eine ganz andere Richtung entwickeln wollen. Und so sind „Ressourcen/Inputs“, „Activities“, „Outputs“, „Outcomes“ und „Impact“ (ebd., S. 26) zu bedenkende Aspekte und Zusammenhänge möglicher Lernprozesse für Bildung und gesellschaftliche Wirkungen. Sie sind lose gekoppelt, in multiperspektivische Zusammenhänge eingebunden und auf verschiedene Zeithorizonte bezogen. Damit Menschen zu Handlungen kommen, brauchen sie Orientierung zwischen einer Welt im Wandel und den Anforderungen großer Transformation. Ein Garant für erhoffte Gestaltung ist dies nicht. Denn Lernen und Bildung sind hochkomplexe Prozesse, in denen Transfer auf verschiedenen Ebenen stattfindet oder eben auch nicht. Global Citizenship Education und gewaltfreie Kommunikation scheinen dabei vielversprechende Angebote zu sein.

GCED: Global Citizenship Education

In den erwähnten interdependenten SDGs wird im vierten Oberziel das erhoffte und erwartete Potenzial von Bildung als Schlüssel für gesellschaftlichen Wandel in einem transformativen Sinne betont. Es wird als grundlegend beschrieben, dass alle Menschen unabhängig von ihrem Alter oder anderen Rahmenbedingungen Zugang zu universaler, inklusiver und qualitätsvoller Bildung haben müssen, um menschliche Entwicklung als Veränderung im Sinne der Menschenrechte voranzubringen. Zugleich wird in Unterziel 4.7 betont, wie wichtig es sei, dass

bis 2030 „alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UN, 2015, Ziel 4.7).

Die darin geforderte *Education for Sustainable Development* (ESD) ist konzeptionell holistisch und interdependent angelegt, soll auf allen denkbaren Ebenen von Erziehungs- und Bildungsprozessen – und damit über die Lebensspanne – ansetzen sowie gemeinsam und mit Nachdruck die Entwicklung kognitiver Fähig- und Fertigkeiten, soziales und emotionales Lernen und handlungsbezogene Dimensionen individueller und gesellschaftlicher Transformation voranbringen (UNESCO, 2021a, S. 2). Dieses ESD-Verständnis ist sehr nahe an Vorstellungen einer *Global Citizenship Education* (GCED) (UNESCO, 2015). Damit wird der Bogen weit über einen leistungsbezogenen und kognitivistisch verengten Kompetenzdiskurs hinaus gespannt. Denn GCED zielt darauf ab, Lernende jeden Alters zu befähigen, sowohl lokal als auch global eine aktive Rolle beim Aufbau friedlicher, toleranter, integrativer und sicherer Gesellschaften zu übernehmen (UNESCO, 2021b). Historisch wird damit ein Bogen zu Ideen antiker weltbürgerlicher Erziehung geschlagen (Seitz, 2021). Das darin angelegte kosmopolitische Innovationspotenzial gipfelt heute in folgender Vision, die folgenreich für Bildung und Lernen ist: Menschen sollen von internationalen Bürger/-innen zu transnationalen Weltbürger/-innen einer Weltgemeinschaft werden, die als Weltgesellschaft kommunikativ nationalstaatliche Grenzen überschreitet und deren Zukunft nur gemeinsam als möglich gilt (Wintersteiner et al., 2015). Bei jedem Bildungsangebot und jeder Lernofferte müsste – im Sinne des anmoderierten kulturellen Wandels durch eine Kultur des Wandels – geklärt werden, wie sich Bürger/-innen als Citizens zu sich selbst, mit anderen und bezogen auf das gemeinsame Überleben auf dem Planeten Erde vorstellen.

Inhaltlich-konzeptionell steckt im Anliegen einer GCED eine Menge von dem, was bereits Mitte der 1980er-Jahre bildungstheoretisch als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996) charakterisiert wurde. Wenn die unterschiedlichen historischen Traditionen gewürdigt werden, steckt in den verschiedenen konzeptionellen Querschnittszugängen eine systematische Chance, Überlebens Themen der Menschheit offensiv durch Bildungsbemühungen und Lernofferten anzugehen (Wintersteiner et al., 2015; Abdi et al., 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Globales Lernen und Menschenrechtsbildung, Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung, interkulturelle und differenzsensible Pädagogik lassen sich in vier normativen Leitlinien zusammenfassen, die sich heute als querschnittliche Überlebensbildung unter dem Oberbegriff GCED fassen lassen:

- Nachhaltigkeit als bewahrend-wertschätzende Intra- und Intergenerationalität von Mensch und (Um-)Welt.
- Gerechtigkeit als globale Gleichwürdigkeit im Sinne menschenrechtsbezogener Partizipation.
- Gewaltfreiheit als Kultur des Friedens.

- Partnerschaftlichkeit als kooperativer Umgang mit Anderen und Kultur(en) (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 30).

Im Kern geht es um den spannungsreichen Zusammenhang von Orientierungen und Gestaltungsoptionen, die sich mit universalem Interesse auf Überlebensfragen der Menschheit und des Planeten beziehen lassen. Diese basieren – zumindest implizit – auf der erwähnten Trias kulturellen Wandels: Zivilisatorische Achtsamkeit, demokratische Teilhabe, freiheitliche Verpflichtung. Das sozio-emotionale Selbst kann sich kognitiv mit Sachen beschäftigen und sein soziales Wesen im Horizont der anderen und mit Bezug zu planetarischen Bezügen justieren. Hier lässt sich ein Bogen zur Welt-im-Wandel am Beginn schlagen, der didaktisch begegnet werden kann (Lang-Wojtasik, 2019b). Diese konzeptionellen Chancen stehen den eingangs beschriebenen erziehungswissenschaftlichen Grenzen gegenüber. Dabei stellen sich zwei große Fragen:

- Wie können Menschen über ihre Position in einer Welt mit anderen reflektieren und zu Veränderungen im Sinne sozial-ökologisch-ökonomischer Tradition motiviert werden?
- Wie kann das Wandlungs- und Transformationspotenzial der Global Citizenship Education konkret auf die Beine gestellt werden?

Hier kommt die gewaltfreie Kommunikation als eine mögliche Antwort ins Spiel, die für Wandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen als relevant eingeschätzt wird. Im Kern globaler Lernprozesse bietet sie eine Haltung an, die sich an Menschenwürde orientiert und eine Einheit von Teilhabe, Verpflichtung sowie Freiheit als Freiheit der anderen umfasst (Lang-Wojtasik, 2017b).

GFK: gewaltfreie Kommunikation

Auf den ersten Blick ließe sich GFK als ein Konzept der Friedenspädagogik begreifen, weil der Begriff Gewaltfreiheit prominent gewählt ist. Dabei geht es jedoch um viel mehr. Gewaltfreiheit in der GFK orientiert sich an Gandhis Verständnis eines holistischen zivilisatorischen Wandels, der transformativ sein soll (Rosenberg, 2009, S. 22). Das Friedensverständnis geht dabei weit über die Abwesenheit von Krieg hinaus und sucht nach konstruktiven Gegenbewegungen zu einem Gewaltverständnis, das neben personellen Formen v.a. auch psychische, strukturelle und kulturelle Formen kommunikativ bearbeitbar macht. Es wird davon ausgegangen, dass Verbindung zu allem Lebendigen im Selbst, Gegenüber und der gemeinsam geteilten Welt möglich ist. Mit Verbindung können gemeinsam Wege gesucht und gefunden werden, die durch geteilte Macht und die Berücksichtigung der Befindlichkeiten aller Beteiligten konstruktive Wege der Veränderung sein können (Lang-Wojtasik, 2021). In diesem Sinne ist GFK ein Konzept für ein friedliches Miteinander, welches sozialen Wandel als Transformation zu friedlichem Miteinander in der Welt anstrebt (Rosenberg, 2009; Rosenberg & Seils, 2009): auch im Erziehungs- und Bildungsbereich (Rosenberg, 2004b). Um dieses friedliche Miteinander umsetzen zu können, braucht es eine dynamische Positionierung zu sich selbst, den anderen und der gemeinsam geteilten Welt. Dann ist

es möglich, achtsam miteinander und dem Planeten umzugehen, teilzuhaben und auch zu geben sowie sich selbst in Selbstbestimmung auf das zu verpflichten, was im Einklang mit eigenen Werten und Normen steht und die Welt im Sinne der Nachhaltigkeit weltbürgerlich voranbringen kann. So scheint es möglich, a) dass Menschen zu Veränderungen motiviert sind, die als sozialer Wandel oder gesellschaftliche Transformation sichtbar werden, und, b) dass Menschen für den kurz-, mittel- und langfristigen Wandel motiviert sind, um Transformation möglich zu machen.

GFK wurde ab den 1960er-Jahren durch den klinischen Psychologen und vergleichenden Religionswissenschaftler Marshall B. Rosenberg zusammengetragen. Das vor allem praktisch und Praxis reflektierend angelegte Konzept hat sich weltweit verbreitet. Rosenberg selbst hat keinen Fokus auf eine wissenschaftliche Fundierung gesetzt. Der internationale und deutschsprachige Stand der *GFK-Forschung* ist überschaubar und konzentriert sich v.a. auf praktische und Alltagspraxis reflektierende Fragen im Bereich der Sozial- und Bildungswissenschaften, Psychologie und im Gesundheitswesen, arbeitet mit multimethodischen Zugängen und bearbeitet explizite und implizite Wandlungs-, Veränderungs- und Transformationsanliegen. GFK wird in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten umgesetzt und diskutiert (Geiger & Baumgartner, 2015). Ein bedeutendes Aktionsfeld ist der Bildungsbereich (Orth & Fritz, 2013; Lang-Wojtasik, 2018; 2020), v.a. in der Fort- und Weiterbildung (Lindemann & Heim, 2016). In diesem Zusammenhang sind theoretische Überlegungen zu Fragen der Organisationsentwicklung relevant (Michalski, 2012; 2014). Die Quantität und Qualität empirischer Studien (Baumgartner et al., 2015) konzentrieren sich auf evaluative Fragen sowie Wirksamkeitsstudien. Auffällig ist die hohe Zahl von Qualifikationsarbeiten, die ein ausbaufähiges empirisches Interesse des Feldes erkennen lässt.¹

GFK ist Methode und Haltung zugleich. Als *Methode* umfasst GFK vier Schritte – Beobachtung, Befinden/Gefühle, Bedürfnisse, Bitte – deren Systematik auf drei Ebenen für Verbindung bedeutsam ist: Selbstklärung durch Selbstempathie, Verstehen/klärende Unterstützung für jemand anderen durch Empathie sowie aufrichtige Selbstmitteilung. Durch Übersetzung analytischer oder moralischer Bewertungen in Bedürfnisse geht es in der GFK darum, eine *Haltung* zu entwickeln, in der gewürdigt wird, was machbar ist und zu menschlicher Verbindung beiträgt (Lang-Wojtasik, 2018). Abgeleitet aus der Humanistischen Psychologie werden Menschen als grundsätzlich handlungsfähige Individuen in sozialer Gebundenheit mit anderen verstanden. Die Haltung ist davon geprägt, dass alle Menschen über gleiche Gefühle und Bedürfnisse verfügen. Es wird davon ausgegangen, dass über Empathie und Wertschätzung ein Kontakt zu sich selbst und anderen möglich ist. Grundsätzlich wird jeder Mensch als Lebewesen mit von allen geteilten Bedürfnissen anerkannt. Über Empathie ist eine Verbindung möglich, ohne dass dies eine generelle Zustimmung zum spezifischen Verhalten und den Strategien zur Bedürfniserfüllung bedeutet. Um diese Haltung der Empathie und des Miteinanders auf Augenhöhe zu leben, ist es das Anliegen der GFK, dass Menschen über Sprache mit sich selbst und anderen in eine konstruktive Beziehung treten können, um die eigene Position zur Welt mit anderen zu erschließen, zu gestalten und darüber zu einem Wan-

del von Gemeinschaft und Gesellschaft beizutragen. Dabei werden Win-win-Optionen für Konfliktlösungen angestrebt und Möglichkeiten transformativer Re-Orientierungen angenommen (Lang & Lang-Wojtasik, 2015).

Hier liegt die pragmatisch-praktische Chance des *kulturellen Wandels für gesellschaftliche Transformation*: In einem spezifischen Moment ihres Lebens (Jetzt) verändern Menschen ihre Beziehung zu sich selbst (Selbstepathie) und zur Wahrnehmung dessen, was in jemand anderem lebendig ist (Empathie) und teilen dies aufrichtig mit, um zu einem *Perspektivwechsel* als Wandel einer Beziehung beizutragen. Sie begeben sich auf einen Weg jenseits sicher geglaubter Vorurteile, Etikettierungen, Masken und Rollen. Sie wollen die Welt „mit anderen Augen“ (Plessner, 1982) sehen. Dazu bemühen sie sich, zunächst eine Bodenerdung für sich selbst im Hier und Jetzt zu erreichen. Dazu betrachten sie das Lebendige in sich selbst. Sie verzichten auf Urteile gegenüber sich und anderen und machen sich auf eine möglichst moralisch wertfreie Suche nach dem, was in ihnen etwas auslöst und Lebendigkeit schafft. Daraus entsteht die Chance für einen Perspektivenwechsel jenseits bekannter Dualismen. Sie überwinden Denkmuster, die sie bisher erfolgreich durch das Leben getragen haben und entdecken zukunftsfähige Alternativen. All dies entzieht sich weitgehend quantitativer Messbarkeit, weil es um stets neu zu justierende Veränderung von Haltungen geht. Zugleich liegen in den individuell und kollektiv beschriebenen Veränderungsprozessen qualitative Hinweise.

Die ange deutet achtsam-empathische Haltung zu sich selbst, den anderen und der sie gemeinsam umgebenden Welt, ermöglicht verantwortungsvolle Teilhabe und die Freiheit der (Selbst-)Verpflichtung gegenüber allem, was in einem selbst, anderen Menschen und der Welt lebendig ist. Ob aus dieser konkretisierten Kultur der Gewaltfreiheit kulturelle Wandlungsprozesse mit Transformationspotenzial resultieren, ist zurzeit unklar, doch das Verständnis von Wandel ist im GFK-Kontext stark mit erhofften Wirkungen verbunden, die praktisch hoch relevant sind. In einem genuin trainingsbezogenen Verständnis verbleiben die Vorstellungen des Wandlungspotenzials der Welt durch GFK auf einer individuellen und lebensweltbezogenen Ebene. An die v.a. praktisch orientierten GFK-Netzwerke lassen sich empirische Forschungsoptionen anschließen.

Nach GFK-Seminaren oder Übungsgruppen berichten Teilnehmende von Wirkungen in der Wahrnehmung und in ihrem Denken (z.B. Wenzel, 2017; Burleson et al., 2011), die in Untersuchungen statistisch bestätigt (z.B. Schirmer & Schall, 2015) und doch auch widersprüchlich sind (Altmann, 2010). Menschen gehen davon aus, etwas gelernt zu haben, mit dem sie – nicht selten – sofort das eigene Leben und die Welt mit anderen verändern wollen. Ob dies möglich ist oder langfristige Effekte hat, kann auf Grundlage der geringen Anzahl bisher durchgeführter und nicht konsistenter Untersuchungen nicht konstatiert werden. Insofern wirkt GFK im individuellen Kontext und es müsste geklärt werden, welche Auswirkungen damit verbunden sind. Es ist wahrscheinlich, dass Menschen den Blick auf die Welt verändern und somit auch Perspektivenwechsel für den aktuellen Stand und das erhoffte Veränderungspotenzial einer Welt im Wandel entwickeln können. Insofern bietet GFK eine Chance, den Blick auf die Welt zu ändern, den sozialen und kulturellen Wandel wahrzunehmen und eine eigene Position zu

wertebezogenen Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit einzunehmen. Dies müsste mithilfe narrativer Zugänge abbildbar sein, die sich auf den Zusammenhang von Input, Aktivitäten und Output beziehen ließen.

Die meisten Arbeiten beziehen sich auf Momentaufnahmen und es gibt einen erkennbaren Mangel an Längsschnittuntersuchungen (Fullerton, 2008, S. 18). Langfristig klingende Einschätzungen der GFK basieren daher eher auf anekdotischen Beispielen. Diese könnten als Erwartungen an die Wirkung von GFK zum Ausgangspunkt groß angelegter Evaluationen während und im Anschluss an Trainings sowie in weiteren zeitlichen Abständen gemacht werden. Dabei könnten z.B. Fragen nach Veränderungen im Konfliktverhalten, der Unterstützung demokratischer Prozesse oder der Selbsteinschätzung von Respekt- und Empathiefähigkeit eine Rolle spielen. Dies wären Hinweise auf den Zusammenhang von Output, Outcome und Impact.

GCED und GFK: transformativ zusammen denken?

Zusammenfassend bietet GFK Möglichkeiten, sich selbst im Miteinander der anderen und bezogen auf die gemeinsam geteilte Welt wertschätzend und empathisch reflexiv zu betrachten. Damit werden Chancen eröffnet, Werte und Normen auch des Diskurses einer Global Citizenship Education in ihrer Tragweite für Veränderung und Wirkungen mit anderen Augen zu sehen. Kultureller Wandel verbleibt dabei auf der Ebene des Einzelnen im Horizont der Anderen. Ermöglicht werden umfangreiche Perspektivenwechsel für reflexive Positionierungen. Wenn Citizenship im Konkreten des Jetzt beginnt und die Option des Nachdenkens über das abstrakte Ganze einschließt, bekommt auch die lange existierende Hoffnung in der Geschichte der Menschheit auf gesellschaftliche Veränderung in kosmopolitischem Sinne eine neue Bedeutung. In diesem Anliegen treffen sich GFK und GCED erkennbar. Dabei ist zu klären, ob es um die Veränderung der unmittelbaren Lebenswelt als Gemeinschaft mit anderen oder die grenzüberschreitende Weltgemeinschaft geht, die kommunikative Impulse an die Weltgesellschaft adressiert.

Die GFK-basierte Veränderung bedeutet Perspektivwechsel jenseits moralischer Bewertungen, Herzensveränderung durch Wertschätzung, Achtsamkeit und Empathie (Rosenberg, 2009). Dadurch soll ein Wandel der Welt mit anderen möglich sein (Rosenberg, 2004a). Die Möglichkeit zur Teilhabe an Wandel bezieht sich auf jeden und jede einzelne(n) von uns. Zunächst geht es darum, die eigene Lebenssicht und -welt zu verändern, um zu Veränderungen in der Gemeinschaft mit anderen und der Gesamtgesellschaft beizutragen. GCED bietet – in historisch-systematischer Perspektive – Chancen, über Bildung und Lernen jenes Transformationspotenzial zu bestärken, das im Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen der großen Transformation innovative Lösungen entwickeln hilft. Dadurch ist es möglich, den erhofften Kulturwandel der Achtsamkeit für Mensch und Welt in ökologischer Verantwortung, intragenerationelle Teilhabe aller Menschen für die Welt als demokratische Verantwortung und intergenerationelle Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen als Zukunftsverantwortung möglich zu machen. Dies erfordert eine veränderte

Haltung der Achtsamkeit und des Respekts gegenüber allem Lebendigen. Voraussetzungen dafür sind, dass Teilhabe für alle als möglich angesehen und möglich gemacht wird sowie dass jede Person für ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse verantwortlich ist. Sie hat somit eine besondere Verpflichtung in der Klärung des Lebendigen gegenüber sich selbst, der Klärung des Lebendigen im Gegenüber sowie in der Bereitschaft zur konstruktiven Mitteilung in einer mit anderen geteilten Welt (Lang-Wojtasik, 2018).

Veränderte Haltungen als Grundlage eines gewaltfreien Wandels lassen sich in den berichteten Erlebnissen und Beobachtungen vermuten, die sich aufgrund von (Trainings-) Interventionen eingestellt haben und die Einwirkdauer im eigenen Leben brauchen, um zu mittel- und langfristigen Veränderungen im eigenen Leben und jenem mit anderen zu kommen. Wenn es um den Beitrag erziehungswissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung für Wandel geht, stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang vermittelbaren Wissens über die GFK-Methode, die Beschäftigung mit der dahinterliegenden Haltung sowie den Bezügen von Haltung und Methode. Entscheidend für erhofften Wandel mit Transformationspotenzial ist die Fähigkeit von GFK-Trainer/-innen, als Change Agents in Methode und Haltung im Sinne des Transformationsdiskurses einzuführen, damit verbundene individuelle und kollektive Wandlungsprozesse systematisch begleiten sowie Chancen und Grenzen der GFK auch für Gesellschaft reflexiv im Blick zu haben.

In diesem Sinne braucht es eine vertiefte konzeptionelle Recherche zum Zusammenhang von GFK, GCED sowie (kulturellem) Wandel und Transformation, empirische Klarheit über den Zusammenhang von Haltung und Transformationsoptionen (im Sinne sozialen Wandels), den Verständnissen von GFK-Akteur/-innen als Change Agents des Wandels für die Weltgemeinschaft sowie eine Verbindung theoretischer Überlegungen und praxisbezogener Anliegen auf Augenhöhe, um GFK in ihrer Professionalität zu stärken, ihre handlungsorientierten Anliegen zu würdigen und fundierte Aussagen zum erhofften Potenzial treffen zu können.

Anmerkungen

- 1 In einer Studie zum Forschungsstand der GFK wurden – ausgehend von den dokumentierten Arbeiten des CNVC (Center für Non-Violent Communication), des DACH (D-A-CH deutschsprachiger Gruppen für gewaltfreie Kommunikation), der NVC-Research-Group bei Facebook sowie den Datenbanken FIS Bildung und ERIC – die vorliegenden Publikationen gesichtet; Michalski & Lang-Wojtasik, 2022. Die in einem Workshop auf der Fachtagung des Fachverbandes gewaltfreie Kommunikation im Juni 2017 in Stuttgart sowie einem Symposium an der PH Weingarten im Juni 2018 begonnenen Debatten über den Zusammenhang von „GFK und Wissenschaft“ werden absehbar in verschiedenen Formaten fortgesetzt.

Literatur

- Abdi, A. A., Shultz, L. & Pillay, T. (Hrsg.) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam et al.: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6>
- Altmann, T. (2010). *Evaluation der Gewaltfreien Kommunikation in Quer- und Längsschnittstudien*. Leipzig: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Baumgartner, S., O'Connor, K. & Thalheim, S. (2015). Theorie und Methode der Gewaltfreien Kommunikation. In S. Geiger & S. Baumgartner (Hrsg.), *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen: Anwendung in Psychotherapie, Beratung und im sozialen Bereich* (S. 16–69). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster et al.: Waxmann.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- BUND & Misereor (Hrsg.). (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie*. Basel et al.: Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6070-3>
- Burleson, M., Martin, M. & Lewis, R. (2011). *Assessing the Impact of Nonviolent Communication*. Zugriff am 15.02.2018 <http://www.ganvc.org/research/EVAL-2011-Final.pdf>
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742174>
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Drees, G. & Nierobisch, K. (Hrsg.). (2017). *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen – Perspektive – Aktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fullerton, E. (2008). *The development of "Nonviolent Communication" in an Early Years Setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others*. Hope Cottage Nursery School, City of Edinburgh: Forschungsbericht. Zugriff am 12.03.2018 http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/FormUploads/development-of-nonviolent-communication-in-an-early-years-setting1771_332.pdf
- Geiger, S. & Baumgartner, S. (Hrsg.). *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen: Anwendung in Psychotherapie, Beratung und im sozialen Bereich*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kegan, R. (2000). What "Form" Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (S.35–69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 151–166). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). *Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?!* Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen. In O. Emde et al. (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 78–90). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0h-pp.8>
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Welt und Mensch im Wandel – Wertschätzende Kommunikation als Beitrag zu einer achtsamen Schulkultur. *Die Grundschulzeitschrift*, 32(311), 14–18.
- Lang-Wojtasik, G. (2019a). Gesellschaftliche Transformation und transformative Bildungsarbeit – einleitende Gedanken. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 7–17). Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnz8.3>
- Lang-Wojtasik, G. (2019b). Globales Lernen als transformative Bildung – Überlegungen zu einer Allgemeinen Didaktik mit weltbürgerlichem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung. Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik* (S. 23–48). Ulm u. Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2020). Frieden als transformativer Beitrag zu einer zukunftsfähigen Welt. Gewaltfreie Kommunikation im Sachunterricht der Grundschule. In M. Wulfmeyer (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lang-Wojtasik, G. (2021). Global Citizenship Education als transformativer Friedensauftrag für resiliente Demokratie. In S. Wahl, S. Silber & T. Nauerth (Hrsg.), *Gewaltfreie Zukunft? Gewaltfreiheit konkret! Ethische und theologische Impulse. Dokumentation des pazchristi-Kongress 2019* (S. 89–103). Münster: Aschendorff.

- Lang-Wojtasik, G. & Oza, D. (2020). Global Citizenship Education for whom? Indo-German reflections on glocal vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis*, 26(2), 158–173.
- Lindemann, G. & Heim, V. (2016). *Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren. Ein Praxishandbuch für effektives Beziehungsmanagement und neue Unternehmenskultur* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Luhmann, N. (1971). *Die Weltgesellschaft. Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/104515959100300116>
- Michalski, U. (2012). *GFK als Instrument der Organisationsentwicklung*. Frankfurt a.M.: Masterthesis. Zugriff am 09.08.2019 <https://www.gewaltfrei-dach.eu/sites/default/files/medium-wissenschaftliche-arbeit-michalski-ulrike-Masterthesis.pdf>
- Michalski, U. (2014). Gewaltfreie Kommunikation in der Organisationsentwicklung. In I. Maurer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte und Anregungen für prozessorientierte Beratung* (S. 169–218). Marburg: Tectum.
- Michalski, U. & Lang-Wojtasik, G. (2022). *Gewaltfreie Kommunikation als Forschungsfeld – Stand der Dinge. Fachverband Gewaltfreie Kommunikation*. Aufruf am 30.06.2022 <http://fachverband-gfk.org/forschungsstand-gfk>.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lernbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Paderborn: Junfermann.
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner. *Conditio humana. GS VIII* (S. 353–366). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1982). *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Rosenberg, M. B. (2004a). *Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Wie sie ihre Welt entscheidend umgestalten können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Idee und ihre Anwendung*. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2004b). *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotenziale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (8. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B. & Seils, G. (2009). *Beziehungen klären durch Gewaltfreie Kommunikation*. Freiburg: Herder.
- Schirmer, U. B. & Schall, M. (2015). Verbesserung der Empathiefähigkeit durch ein Trainingsprogramm „Einfühlsame Gesprächsführung“. Eine quantitative und qualitative Untersuchung. *Pflegewissenschaft*, 17(1), 20–28.
- Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvppbnz8.7>
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Seitz, K. (2021). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 397–403). Münster u. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Singer-Brodowsky, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Treml, A. K. (1996/2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 2–10.
- UN – United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015. Zugriff am 05.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Zugriff am 23.11.2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2021a). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Learn for our planet. Act for sustainability*. Zugriff am 27.07.2021 <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-deklarationen.pdf>
- UNESCO (2021b). *What is global citizenship education?* Zugriff am 02.06.2021 <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Wenzel, M. (2017). *Eine Untersuchung zur Perspektive der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg auf kulturelle Differenzierung*. Universität Osnabrück: Masterthesis. Zugriff am 11.01.2018 <https://www.gewaltfrei-dach.eu/wissenschaftliche-arbeiten>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juarez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Mediator und Trainer für gewaltfreie Kommunikation.

Ulrike Michalski

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Frankfurt University of Applied Sciences; selbständige Organisationsentwicklerin, Mediatorin und Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation (CNVC-zertifiziert; anerkannt beim Fachverband GFK).

Dorothea Taube

Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die zentralen Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie vor, in der untersucht wurde, wie Lehrkräfte in ihrer Handlungspraxis mit der sozialen Komplexität globalisierungsbezogener Fragestellungen in Schule und Unterricht umgehen. Dazu wurden aus Interviews mit Lehrkräften handlungsleitende Orientierungen in der Bearbeitung globaler Themenstellungen mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert und idealtypisch verdichtet. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen eine differenzierte Beschreibung von drei Formen der Adressierung von Komplexität: (1) Eindeutigkeitsfokussierende Komplexitätsreduktion, (2) Vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion und (3) Reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf mögliche Anregungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung reflektiert.

Schlüsselworte: *Rekonstruktive Sozialforschung, Komplexität, Lehrkräfte, Globales Lernen*

Abstract

This article presents empirical findings derived from an empirical study that deals with teachers' implicit knowledge that structures their teaching practice dealing with the complexity of global issues. The study is based on a qualitative-reconstructive research design. Secondary school teachers were interviewed and recurring patterns on how they teach global issues were reconstructed from their narrations using the Documentary Method. The findings present a typology of different ways of addressing social complexity of global issues that include approaches focusing on (1) authenticity and clarity presented by the teacher, (2) multiperspectivity that excludes the investigation of action and (3) reflexive multiperspectivity in a student-centred approach. The results are discussed with regard to teachers' professionalization.

Keywords: *Qualitative Research, Complexity, Teaching, Global Education*

Einleitung

Das Zusammenwachsen der Welt und damit verbundene Konsequenzen sind mehr denn je im Alltag eines jeden Menschen spürbar. Sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich wird dieses Zusammenwachsen der Welt zu einer Weltgesellschaft für die Gestaltung von Bildung und Erziehung reflektiert (vgl. Europe-wide Global Education Congress, 2002; KMK & BMZ, 2016; Scheunpflug & Hirsch, 2000; Seitz, 2002). Im Anschluss daran zielen pädagogische Konzeptionen wie das Globale Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit u.a. im deutschen Kontext darauf ab, mit Bildung und Erziehung einen Beitrag in der Vorbereitung von (jungen) Menschen auf ein Leben in einer solchen globalisierten Welt zu leisten. Darin wird Bildung in der Weltgesellschaft¹ und das Lehren und Lernen mit besonderen Herausforderungen (z.B. Umgang mit abstrakten Themen, mit nichtlinearen Kausalitäten, mit Unsicherheiten, mit Komplexität oder auch mit Fragen nach den Ursachen globaler Ungerechtigkeit) assoziiert (vgl. Andreotti & De Souza, 2012; Ohl, 2018; Scheunpflug, 2011).

Bisherige Studien zur Unterrichtspraxis weltgesellschaftlichen Lehren und Lernens in Deutschland nehmen vor allem die Schüler/-innenperspektive in den Blick (vgl. Asbrand, 2009b; Bendig, 2018; Brendel, 2017; Kater-Wettstädt, 2015; Wagener, 2018). Dagegen liegen erst wenige Untersuchungen zur Handlungspraxis von Lehrkräften und darin eingelassene orientierende Werte, Vorstellungen und subjektive Wissensbestände vor (vgl. Applis, 2016; Budke, Kuckuck, & Wienecke, 2016; Wettstädt & Asbrand, 2014).

Auf dieses Forschungsdesiderat wird mit der vorliegenden Studie reagiert. Im Fokus steht die Handlungspraxis von Lehrkräften und die Frage, wie Lehrkräfte in ihrem Handeln mit den beschriebenen Herausforderungen umgehen. Dies konnte in vorliegender Studie auf den Umgang mit sozialer Komplexität² konkretisiert werden.³

Theoretische Vorüberlegungen: Lehren von weltgesellschaftlichen Bezügen in der Schule

Mit dem Orientierungsrahmen für den Bereich globale Entwicklung liegt ein Referenzdokument vor, welches den Anspruch der Bearbeitung globaler Themen bildungspolitisch unterstreicht (KMK et al., 2016). Lehrkräfte stellen zentrale Akteur/-innen dar, diesen Anspruch in formalen Bildungsinstitutionen umzusetzen. Darüber hinaus wird das Lehrkräftehandeln für die Lernprozesse von Schüler/-innen als relevant eingeschätzt (vgl. Hattie, 2012; Merki & Werner, 2011). Wie beispielsweise im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz von Baumert & Kunter (2006) beschrieben, ist das professionelle Handeln von Lehrkräften dabei nicht nur durch pädagogisches und inhaltliches Fachwissen charakterisiert, sondern auch von ihren motivationalen Orientierungen, Werthaltungen, Überzeugungen und subjektiven Theorien beeinflusst. Letztere Aspekte stellen vor allem Wissensbestände dar, die das Handeln implizit strukturieren und im Gegensatz zu Fachwissensbeständen oftmals der Reflexion nur schwer zugänglich sind.

Diese impliziten Wissensbestände bzw. Überzeugungen und Werthaltungen werden sowohl im deutschen als auch internationalen Kontext unterschiedlich konzeptualisiert. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionierungen werden diese auch als „messy construct“ (Pajares, 1992) bezeichnet. Gemeinsam ist diesen Konzepten der Verweis auf den erkenntnistheoretischen Stellenwert der Wissensbestände als subjektiv. Im Kontrast dazu müssen fachliche und inhaltliche Wissensbestände Kriterien der objektiven Überprüfbarkeit erfüllen. Neben der erkenntnistheoretischen Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Konstrukte insbesondere mit Blick auf damit verbundene Erhebungsformate und deren Bedeutung für die Handlungspraxis von Lehrenden. Im Folgenden wird von impliziten Wissensbeständen gesprochen und damit auf diejenigen Wissensbestände verwiesen, die von den Lehrkräften habitualisiert sind. Bei diesen impliziten Wissensbeständen handelt es sich um individuelle, subjektiv gültige Wissensbestände, die für das Handeln bedeutsam sind. Sie sind aus wissenssoziologischer Sicht von expliziten bzw. theoretischen und damit reflexiv zugänglichen Wissensbeständen zu unterscheiden (Mannheim, 1980). Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist es, eine Beschreibung von impliziten Wissensbestände vorzunehmen.

Forschungsstand: zur Bedeutung handlungsleitender Wissensbestände für das Lehrkräftehandeln

Empirische Studien geben Einblick, wie Lehrkräfte die oben benannten Herausforderungen adressieren. Der nachfolgende Überblick fokussiert empirische Befunde der deutschen Forschung und wird ergänzt durch relevante Studien aus dem internationalen Kontext.

Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung zeigen unterschiedliche Relevanzsetzungen und Formen der Adressierung weltgesellschaftlicher Themen auf. Hier zeigen Studien, dass Lehrkräfte komplexe globale Themen und insbesondere damit verbundene Handlungsperspektiven in vereinfachender und moralisierender Weise einbringen. Charakteristisch ist im Zug einer solchen Rahmung oftmals eine problemorientierte Sichtweise und eine durch die Lehrkraft in das Unterrichtssetting eingebrachte Positionierung in Hinblick auf erstrebenswertes Handeln (vgl. Aarnio-Linnanvuori, 2019; Wettstädt et al., 2014).

Es werden im Kontrast dazu aber auch Handlungspraxen beschrieben, die sich stärker durch eine aktive und mitgestaltende Rolle der Schüler/-innen auszeichnen bzw. in der methodische Settings bewusst für eine kontroversitätssensible Auseinandersetzung ausgewählt werden. In solchen Handlungspraxen werden auch Herausforderungen wie der Umgang mit Nicht-Wissen oder Kontroversität produktiv adressiert (vgl. Cohen, 2020; Wettstädt et al., 2014).

In der stärker konkretisierenden Perspektive auf einzelne Aspekte von Überzeugungen und Werthaltungen, finden sich empirische Befunde, die in diesem Kontext den Umgang mit Kontroversität durch Lehrkräfte in den Blick nehmen und Zusammenhänge zwischen Fach- bzw. Konzeptverständnissen und der didaktischen Ausgestaltung aufzeigen. Akar (2012) beispielsweise stellt in diesem Kontext fest, dass Lehrkräfte, bei denen im Fächerverständnis eher eine nationale Verbundenheit deutlich wird, eine größere Unsicherheit und Ablehnung von Kontroversität im Unterricht vorweisen. In der Studie von Drewes (2018) wird die Bedeutung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen durch die Lehrkräfte auf Basis individueller Wertpräferenzen und Zielperspektiven sichtbar. Persönlich engagierte Lehrkräfte adressieren das Thema Klimawandel in seiner politischen Dimension in enger Verknüpfung mit Handlungsperspektiven. Bei Lehrkräften, die kaum oder keine Relevanz für das eigene Handeln mit dem Thema verbinden, steht eine inhaltsbasierte und wissensorientierte Bearbeitung im Vordergrund. Ähnliches konnten Gardner & Jones (2011) auch mit Blick auf vergleichsweise praxisunerfahrene Dozierende an Universitäten herausarbeiten. Wurde schwerpunktmäßig auf eine inhaltliche Beschäftigung geachtet, wurde in der didaktischen Umsetzung weniger Raum für die Beschäftigung mit kontroversen Perspektiven zugelassen. Fand sich dagegen eine Rahmung, die entweder die Gemeinschaft oder die individuelle Entscheidungsfindung als zentral für den Umgang mit kontroversen Themen in den Mittelpunkt stellte, war das Lehrsetting durch eine stärker diskursive Debatte ausgezeichnet. Wie schwierig es ist, Kontroversität und Unsicherheit in der Handlungspraxis auszuhalten, zeigt die Studie von Applis (2016). In dieser kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass sich trotz der expliziten Reflexion der Bedeutung des Zulassens von Komplexität bei Lehrkräften auf der impliziten Handlungsebene eine Orientierung an der Kontrolle und damit der Eingrenzung und Festlegung von kontroversen Themen als handlungsleitend zeigte. Ein produktiver Umgang mit Kontroversität und Kontingenz kann damit nicht als selbstverständlich beschrieben werden, auch wenn dieser auf der expliziten Ebene reflektiert wird.

Der Beitrag von Applis (2016) verweist weiterhin auf die Bedeutung, die der Auswahl des methodischen Designs für die Erfassung handlungsleitender Wissensbestände zukommt (vgl. auch Gardner et al., 2011). So zeigt die Studie, dass zwischen explizit geäußerten Wissensbeständen und tatsächlich in der Handlungspraxis relevant werdenden Orientierungen unterschieden werden muss. Die bisher bestehenden empirischen Studien zur Handlungspraxis von Lehrkräften im Kontext ei-

ner Bildung in der Weltgesellschaft reflektieren insbesondere die Herausforderung des Umgangs mit Unsicherheit und Kontroversität. Die folgende Studie knüpft an diesen Forschungsstand an und verfolgt das Ziel weiterführende empirische Befunde insbesondere für den Umgang mit der (sozialen) Komplexität globaler Themen zu liefern. Hierzu liegen soweit bekannt keine empirischen Befunde vor. Dazu war die Forschungsfrage leitend, welche Orientierungen sich bei Lehrkräften in der Bearbeitung globaler Themen als handlungsleitend zeigen.

Methodisches Design der Studie: qualitatives-rekonstruktives Forschungs- vorgehen

Ausgehend von dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt. Empirische Datengrundlage bilden 17 narrative Interviews mit Lehrkräften unterschiedlicher Schularten weiterführender Schulen mit einem Schwerpunkt auf geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. In den Interviews berichteten die Lehrkräfte in umfangreichen Beschreibungen von Unterrichtsbeispielen aus ihrer Handlungspraxis. Die Auswahl der interviewten Lehrkräfte folgte dem theoretical Sampling nach Glaser & Strauss (2012). Zu Beginn wurde auf Basis bisheriger Erkenntnisse eine Erhebungsstrategie erarbeitet, die im Laufe der Auswertung der Interviews erweitert wurde. Aspekte, die in die Erhebungsstrategie einfließen, waren: biographische Hintergründe (Engagement, Erfahrungen im Ausland, Professionalisierungsangebote), institutionelle Anbindungen der Schulen an Projekte im Bereich des Globalen Lernens, Berufserfahrung, Geschlecht und Schularten. Ziel der Erhebungsstrategie war es, möglichst kontrastierende Formen der Bearbeitung globaler Themen durch die Lehrkräfte einzuschließen.

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mit der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl, 2012). Mit dieser qualitativ-rekonstruktiven Methode wurden die impliziten Wissensbestände als handlungsleitende Orientierungen in verschiedenen Interpretationsschritten rekonstruiert und in abduktiven Prozessen zu idealtypischen Mustern verdichtet (ausführlich siehe Taube, 2022). Begleitet wurde der Forschungsprozess durch eine Forschungswerkstatt, in der die Rekonstruktion und Verdichtung der Orientierungen kommunikativ validiert wurde.

Ergebnisse: Formen des Umgangs mit sozialer Komplexität im Kontext der Bearbeitung weltgesellschaftlicher Themen

Für die vorliegende Studie war die Forschungsfrage leitend, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei Lehrkräften mit Umgang mit weltgesellschaftlichen Themen bedeutsam zeigen. Im Zuge der Rekonstruktion der Orientierungen wurde deutlich, dass alle interviewten Lehrkräfte in ihren Beschreibungen implizit oder explizit die Frage aufwerfen, wie der Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge begegnet werden kann. Insbesondere in Hinblick auf die soziale Ebene wurde Komplexität in den Darstellungen der Lehrkräfte als ein wiederkehrendes Thema für die Beschäftigung mit weltgesell-

schaftlichen Themen adressiert. Dieses gemeinsame Thema fungierte für die Verdichtung der Ergebnisse als Tertium Comparationis (vgl. Bohnsack, 2013). Weiterhin konnte rekonstruiert werden, dass der Umgang mit Komplexität sich in der Konkretisierung auf drei Themen – den Vergleichsdimensionen – beziehen ließ: (1) Wie wird Weltgesellschaft als Unterrichtsgegenstand in den Beschreibungen der Lehrkräfte konstruiert? (2) Welche didaktischen Zugänge kommen in den Orientierungen der Lehrkräfte zum Ausdruck? (3) Wie wird Weltgesellschaft in der Entwicklungsperspektive beschrieben? In der Verdichtung der Orientierungen entlang des Tertium Comparationis und den drei Vergleichsdimensionen als ordnende Muster konnte eine sinngenetische Typologie mit drei Idealtypen im Umgang mit der sozialen Komplexität rekonstruiert werden.

Im nächsten Abschnitt werden diese Muster kurz vorgestellt. Nach einer jeweils knappen Umschreibung des Idealtypus mit Bezug auf die drei Vergleichsdimensionen, wird anschließend an einem Zitatausschnitt das übergeordnete Muster des Umgangs mit Komplexität veranschaulicht.

Eindeutigkeitsfokussierende Komplexitätsreduktion

Als eine idealtypische Form des Umgangs mit sozialer Komplexität konnte eine an Eindeutigkeit orientierte Komplexitätsreduktion rekonstruiert werden. Weltgesellschaftliche Zusammenhänge als Unterrichtsgegenstand werden in einfachen linearen Dependenzverhältnissen bzw. in der Fokussierung auf Einzelperspektiven beschrieben und über die damit verbundene Eindeutigkeit klare, meist auf die individuelle Ebene bezogene Handlungsperspektiven als Steuerungsmöglichkeiten abgeleitet (z.B. konkrete alltagsbezogene Verhaltensempfehlungen wie der Kauf fairer Produkte). Insbesondere in dem Verweis auf die individuelle Handlungsverantwortung wird eine moralische Handlungsmaxime entfaltet, die über die Authentizität und Gültigkeit der eingebrachten Wissensbestände Legitimation erhält und gleichzeitig das Narrativ eines möglichen und notwendigen Beitrags in der Welt entfaltet. Die Lehrkraft wird in diesem Kontext in der Rolle der Deutungsinstanz konstruiert, welche entsprechende theoretische Inhalte auswählt und Lernumgebungen für Schüler/-innen bereitstellt. Eine solche gesetzte Deutungsperspektive kann dabei sowohl für anwendungsorientierte, inhaltsbezogene oder auch sinnlich-emotionale Formate in den empirischen Befunden nachgezeichnet werden. Charakteristisches Moment ist, dass über die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung eine dominierende Perspektive auf ein globales Thema angelegt wird. Lernende erscheinen in der idealtypischen Verdichtung als Rezipierende der durch die Lehrkraft eingebrachten Darstellung.

Illustriert wird dieses übergeordnete Muster an einem Ausschnitt einer Beschreibung zum Unterricht der Lehrkraft Ägypten (Äw)⁴, in der die Lehrkraft die Beschäftigung mit globalen Zusammenhängen und dem Thema Handlungsverantwortung ausführt.

⁴Äw: und Gerd Müller wurde da interviewt und hat des wunderbar genannt hat die Zusammenhänge alle dar-

gestellt. [...] Klimaveränderung Landgrabbing Fluchtursachen bekämpfen [...] Nu da hab ich alle Themen beieinander; und den Jugendlichen und jungen Männern und Frauen sollte der Kopf schwi-schwirren @ (lachend) denkt ich mir immer@ welche Möglichkeiten sie doch haben. {ja} weil zu Beginn heißt ganz oft @ (verstellt die Stimme) ich kann doch nichts tun-ich kann doch gar nichts machen@ und wer am Ende nach zwei Jahren Geographie da raus geht und behauptet er hat nicht gelernt was er machen kann (.) der hat auf Durchzug gestellt; {mhm} also so versteh ich ehm mein Fach, so versteh ich Geographie (.) {ja} als Anleitung zum globalen Handeln sinnvoll und verantwortungsvoll (Interview Ägypten; Zeilen 240-256)

Hierin zeigt sich, dass die Lehrkraft die Vermittlung von Wissensbeständen an die Darstellung durch einen authentischen Experten knüpft, der hier in der Person Gerd Müllers, dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, repräsentiert ist. Die Lehrkraft fungiert als Deutungsinstanz, die in der Auswahl der Quelle (Interview mit Gerd Müller) und der damit einhergehenden Perspektive auf globale Zusammenhänge eine Setzung vornimmt. Ausgehend von der durch den Experten vermittelten Perspektive kommt die Lehrkraft auf Handlungsmöglichkeiten der Schüler/-innen zu sprechen. Hier kommt im Fächerverständnis der Lehrkraft auch die zugeschriebene Bedeutung von Handeln zum Ausdruck – als die Vermittlung von „Anleitungen zum globalen Handeln“. Es zeigt sich, dass dem Verständnis der Lehrkraft nach, Geographieunterricht dazu diene, neben dem Wissen über globale Zusammenhänge, konkretes Wissen über Handlungsmöglichkeiten als Anleitungswissen weiterzugeben. In der Beschreibung „Anleitung zum globalen Handeln“ zeigt sich weiterhin die Konstruktion der Lehrkraft als Deutungsinstanz. Die Lehrkraft und der durch sie durchgeführte Unterricht wird als Medium der Vermittlung von konkretem Handlungswissen konstruiert, welches durch die Schüler/-innen aufgenommen und bestenfalls umgesetzt werden sollte. Gleichzeitig wird eine Verantwortung für Lernprozesse der Schüler/-innen durch die Lehrkraft abgewiesen und als fehlendes Interesse und Engagement gerahmt („und behauptet er hat nicht gelernt was er machen kann (.) der hat auf Durchzug gestellt“). Das übergeordnete Muster im Umgang mit der sozialen Komplexität globaler Themen stellt hier idealtypisch verdichtet eine an Eindeutigkeit orientierte Perspektive dar, die durch die Lehrkraft gesetzt wird.

Vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion

Eine weitere idealtypische Form des Umgangs mit sozialer Komplexität stellt die vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion dar. Sozialer Komplexität wird hier versucht in einer möglichst umfassenden, theoretisch-inhaltlichen d.h. überwiegend sachlichen Herangehensweise zu begegnen. In der Perspektive auf die Beschreibung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge zeigt sich dies in einer Vielperspektivität, die in der Beschäftigung mit unterschiedlichen Akteur/-innen zum Ausdruck kommt. In der didaktischen Perspektive zeigt sich

eine Fokussierung auf Inhalte und eine vermeintlich neutrale Erarbeitung. Die Lehrkraft konstruiert sich als Abarbeitende externer Vorgaben, die persönliche Relevanzen aus der Unterrichtsbearbeitung ausklammert. Damit einher gehen eine Visionslosigkeit und das Fehlen eines Narratives in der Perspektive auf die Entwicklung der Welt. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass durch die vielperspektivische Beschreibung von Interdependenzen Handlungsmöglichkeiten als nicht möglich erscheinen und aus der Bearbeitung im Unterricht ausgeschlossen werden. Nachfolgend wird dieses rekonstruierte Muster beispielhaft an einem Auszug aus der berichteten Handlungspraxis von Namibia (Nm) veranschaulicht. Darin berichtet die Lehrkraft von der Bearbeitung des Themas Palmölanbau.

Nm: Palmöl-Produktion zum Beispiel [...] und das man dann eben äh guckt welche-welche Bevölkerungsgruppen sind denn davon betroffen; und das man dann eben auch guckt wo gibts da irgendwie Konflikte und räumliche und zeitliche Fallen; wer hat eigentlich was von Palmöl und wer nicht, wo entsteht ne Ausbeutungssituation, äh welche Effekte gibt es irgendwie langfristig oder mittelfristig äh die aus dieser Palmölproduktion entsteht und das man dann eben auch deutlich macht dass man in dem Fall ähm das man dieses Dilemma da auch schwer auflösen kann weils eben weil die Leute die dort arbeiten und eigentlich gar nicht viel davon haben trotzdem davon abhängig sind das sie das machen können; so ähm das sie eben äh zum Beispiel illegal Palmöl äh-äh den Regenwald roden ja? und ähm sozusagen sich an der Produktion beteiligen (Interview Namibia, Zeilen 307-325)

Die Lehrkraft führt in dem Auszug aus, wie sich Schüler/-innen beispielhaft mit dem Thema Palmölanbau und dem komplexen Zusammenspiel von Akteur/-innen durch eine multiperspektivische Bearbeitung beschäftigen. Durch diese Herangehensweise wird der dilemmatische Charakter des Zusammenwirkens deutlich („man dieses Dilemma da auch schwer auflösen kann“). Weltgesellschaftliche Zusammenhänge werden als strukturelle Abhängigkeiten von Akteur/-innen innerhalb der Wertschöpfungskette beschrieben und die Schwierigkeit des Aufbrechens dieser Interdependenzen herausgestellt. Durch diese Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteur/-innen wird eine Konstruktion der komplexen Verbindungen abgebildet. Gleichzeitig wird die Komplexität mit einer Dilemma-Situation assoziiert, die kaum Möglichkeiten der Einflussnahme zulässt. Die Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten aber auch Entwicklungsmöglichkeiten der Weltgesellschaft werden aus der Beschreibung exkludiert bzw. erscheinen durch den Verweis auf das Dilemma als nicht möglich. Als übergeordnetes Muster im Umgang mit sozialer Komplexität zeigte sich eine durch den Einschluss vielzähliger Perspektiven charakteristische Herangehensweise, die Komplexität möglichst umfassend abbildet, dabei aber gleichzeitig in dem beständigen Perspektivenwechsel die Beschäftigung mit Steuerungsmöglichkeiten dekonstruiert.

Reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion

Die dritte Form des Umgangs mit sozialer Komplexität stellt die reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion dar. In der Verdichtung der Orientierungen zeigt sich darin ein reflexiver Umgang mit weltgesellschaftlicher sozialer Komplexität als charakteristisch. Dieser verbindet eine reflexive, vielperspektivische Beschreibung mit einem schülerorientierten Zugang. Mit den Schüler/-innen werden Wege der Annäherung an komplexe Fragestellungen durch eine wiederkehrende Reflexion der Perspektivität und damit verbundener normativer Geltungsansprüche eingeübt. Die Lehrkraft versteht sich in diesem Kontext als Unterrichtsbegleitung, die an die Interessen und Fähigkeiten der Schüler/-innen anknüpft. Die selbsttätige Beschäftigung der Schüler/-innen und die mit ihnen gemeinsam vorgenommene Priorisierung wird als eine Strategie im Umgang mit der Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge angebahnt. Handlungsleitend ist darüber hinaus eine offene Entwicklungsperspektive, in der Schüler/-innen als Mitgestaltende zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und zur Partizipation an offen gerahmten Gestaltungsprozessen adressiert werden.

Dieses idealtypische Muster wird im nachfolgendem Zitat aus dem Fall Eswatini (Em) beispielhaft veranschaulicht. Die Lehrkraft beschreibt darin eine Unterrichtseinheit, in der der Bau des Dreischluchtenstaudamms Thema ist.

Em: also jetzt siebte Klasse habe ich gerade gemacht [...] Dreischluchtenstaudamm in China und da hab ich mit meinen Schülern eben auch den-den Schwerpunkt gehabt bewerten [...] hab denen versucht beizubringen wie ich Dinge bewerten kann das ich eben-n Fakt nehme den dann belege mit- also mit dem Argument stütze warum das so ist und dann eben schaue welcher Wert wird damit berührt; (.) äh Recht auf freie Entfaltung Berufswahl oder ähm Gesund- also Unversehrtheit des Körpers oder (.) solche Sachen die ganzen Werte die-die dann eben Schüler auch kennen die universell sind und dann nimmt jeder Schüler seine Gewichtung vor (.) und der sagt dann dass die Wirtschaft dadurch-nen Impuls bekommt dem gebe ich ein hohes Gewicht, ähm wohingegen die 200.000 Leute die umgesiedelt werden müssen deswegen gebe ich nicht so-n hohes Gewicht; {mhm} und da sagt ein anderer Schüler dann ne ich s-seh das gar nicht so äh stell dir mal vor du wirst jetzt irgendwie da von deinem Zuhause entfernt wohnst dann in-nem Plattenbau und so deine ganzen Freunde wohnen woanders und was auch immer ähm dem geb ich ein höheres Gewicht (Interview Eswatini, Zeilen 48-69)

In dem Ausschnitt führt die Lehrkraft aus, dass neben der Erarbeitung von Inhalten zu unterschiedlichen Perspektiven eine Beschäftigung mit Steuerungsmöglichkeiten anhand der Reflexion unterschiedlicher Werteperspektiven und deren Priorisierungen vorgenommen wurde. Beispielhaft werden Werte als Basis für die Beurteilung transparent gemacht und Konsequenzen des Anlegens einer Leitperspektive durchgespielt („und der sagt dann dass die Wirtschaft dadurch-nen Impuls bekommt dem gebe ich ein hohes Gewicht, ähm wohingegen

die 200.000 Leute die umgesiedelt werden müssen deswegen gebe ich nicht so-n hohes Gewicht“). In dieser Herangehensweise dokumentiert sich ein reflexiver Zugang im Umgang mit der Komplexität globaler Themen. Komplexität wird durch die bewusste Auseinandersetzung mit Perspektiven bearbeitet. Im Kontrast zu den idealtypisch verdichteten Orientierungen des Typs 1 wird im Umgang mit Werten nicht eine Deutungsweise eines globalen Phänomens der Unterrichtsbearbeitung zugrunde gelegt, sondern transparent gemacht, dass unterschiedlichen Lesarten möglich sind. In der Diskussion der unterschiedlichen Wertegrundlagen wird die Komplexität globaler Themen abgebildet und gleichzeitig mit Offenheit begegnet. Schüler/-innen werden als aktiv Mitgestaltende konstruiert, in der sie selbst Priorisierungen vornehmen und über diese in einen offenen Austausch treten.

Fazit: Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung

Die in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Befunde verweisen darauf, dass Komplexität im Unterricht sehr unterschiedlich bearbeitet wird – idealtypisch verdichtet durch (1) eine an Eindeutigkeit fokussierende Reduktion, durch (2) eine vielperspektivische Konstruktion oder (3) durch eine reflexiv-priorisierende vielperspektivische Konstruktion. In der Reflexion der Befunde zeigt sich empirisch fundiert, dass die Reduktion von (sozialer) Komplexität eine zentrale Herausforderung für das Lehren von Themen aus globaler Perspektive für Lehrkräfte darstellt. So kann in der Reflexion der Befunde vor dem wissenschaftlichen Diskussionsstand der Lehr-Lernforschung und der bildungspolitischen Diskussion nicht jede der idealtypisch verdichteten Form des Umgangs als ein produktiver Umgang mit sozialer Komplexität beschrieben werden (für eine vertiefte Diskussion siehe auch Taube, 2022). Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen somit, dass eine Beschäftigung mit globalen Themen nicht automatisch in einen produktiven Umgang mit der Herausforderung Komplexität mündet. Stattdessen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das didaktische Setting und die Rahmung des Gegenstandes bedeutsam dafür sind, inwiefern und ob ein Umgang mit Herausforderungen wie Komplexität, Kontroversität oder Nicht-Wissen angebahnt wird (vgl. Kater-Wettstädt, 2015; Wagener, 2018).

Dies hat Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung. Erstens, die empirischen Befunde veranschaulichen, dass die Überzeugungen über das Lernen und Lehren und die konstruierte Rolle von Schüler/-innen für die Umsetzung didaktischer Einheiten und die Adressierung von Komplexität zentral sind. Beispielhaft zeigt sich am Muster der reflexiv-priorisierenden Komplexitätskonstruktion, dass eine reflexive, vielperspektivische Annäherung an die Beschreibung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge mit subjektbezogenen, ergebnisoffenen didaktischen Arrangements, in der die Lehrkraft als Lernbegleitung beschrieben wird, korrespondiert. Für die Lehrkräftebildung erscheint es folglich sinnvoll, entsprechende kritisch-konstruktivistische Perspektiven auf Lernen und Lehren zu fördern und an die aktive Auseinandersetzung über die Rolle von Lehrkraft und Schüler/-innen zu knüpfen. So kann sichergestellt werden, dass ein ausgewähltes methodisches Set-

ting die Selbsttätigkeit der Lernenden tatsächlich fördert und durch die Rahmung der Lehrkraft mitgetragen wird. Andernfalls läuft die Auswahl eines Settings Gefahr, durch das Lehr- und Lernverständnis der Lehrkraft dem angestrebten Kompetenzerwerb im Umgang mit Komplexität entgegenzustehen und der Vermittlung einer bestimmten Perspektive zu dienen, statt als Instrument einer aktiven und offenen Beschäftigung zu fungieren (vgl. Akar, 2012; Cohen, 2020; Kater-Wettstädt, 2015). Zweitens ist die Bedeutung der erkenntnistheoretischen Rahmung in der Bearbeitung weltgesellschaftlicher Themen zu betonen. Das als produktiv in Hinblick auf den Umgang mit Komplexität beschriebene Muster der reflexiv-priorisierenden Komplexitätskonstruktion zeichnet sich dadurch aus, dass Genese und Gültigkeit von Wissen wiederkehrend kontextualisiert werden. In der Handlungspraxis der Lehrkräfte werden erkenntnistheoretische Vorstellungen entfaltet, die Wissen als prozesshaft und deren Geltungscharakter immer in Relation zu anderen Quellen und vor einem entsprechenden Kontext verstehbar machen. So wird gleichsam der Perspektivenvielfalt Rechnung getragen. Für die Lehrkräfteprofessionalisierung erscheint es vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde gegeben, erkenntnistheoretische Fragestellungen insgesamt stärker zum Gegenstand der Professionalisierung zu machen und das Einüben eines professionellen Umgangs mit Quellen und deren erkenntnistheoretischer Reflexion zu befördern (vgl. Rau, 2020). Die dritte Anregung bezieht sich auf den Umgang mit Werten. Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass der sozialen Komplexität globalisierungsbezogener Themen durch den reflexiven und transparenten Zugang zu Werten produktiv begegnet wird. Dies setzt voraus, dass Lehrkräfte sich der Bedeutung von Werten auf zwei Ebenen bewusst sind und diese in Hinblick auf die Bedeutung für die Gestaltung didaktischer Einheiten reflektieren können. Einerseits ist dem Gegenstand eine Normativität inhärent, die durch die zentralen Leitperspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu notwendigerweise immer auch normativ bezogenen Einschätzungen führt (vgl. Asbrand, 2009a). Andererseits fließen persönliche Werte als Aspekte professioneller Handlungskompetenz in die Ausgestaltung von Unterricht mit ein (vgl. Baumert et al., 2006). Ähnlich wie bereits mit Blick auf die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert wird (vgl. He et al., 2017; Klein & Wikan, 2019) kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine motivierte Haltung und damit verbundene Werte automatisch zu einem produktiven Umgang mit der sozialen Komplexität globaler Themen führen. Wesentlich erscheint stattdessen ein Transparentmachen und Explizieren von Werten und die im Unterricht diskursive Beschäftigung mit Wertepriorisierungen als einer Strategie im Umgang mit Komplexität.

Anmerkungen

- 1 Nachfolgend wird folgendes Verständnis von Bildung in der Weltgesellschaft zugrunde gelegt. Nach Luhmann sind Menschen zwar in unterschiedlicher Form, aber alle Teil eines globalen Kommunikationszusammenhangs. So ereignet sich aufgrund der wechselseitigen Durchdringung von Globalem und Lokalem in jeder Interaktion Weltgesellschaft (vgl. Luhmann, 1997). Dieses wechselseitige Miteinanderverwoben-Sein zum Gegenstand pädagogischer Arbeit zu machen und aus wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren, kennzeichnet hier die begriffliche Bezeichnung Bildung in der Weltgesellschaft. Darunter lassen sich konkrete pädagogische Ansätze wie Globales Lernen oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumieren.

- 2 Mit Komplexität wird hier der Umstand beschrieben, dass die Betrachtung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge immer nur perspektivgebunden und nie in der ganzheitlichen Fülle möglich ist. Eine Verschiebung der Perspektive führt zu neuen Einschätzungen und ist somit kontingent (vgl. Luhmann, 1997).
- 3 Dieser Beitrag basiert auf dem an der Otto-Friedrich-Universität durchgeführten Promotionsprojekt der Autorin und ist als monographische Darstellung publiziert (vgl. Taube, 2022).
- 4 Alle interviewten Lehrkräfte erhielten im Rahmen der Anonymisierung eine Codierung. Das w steht für eine weiblich gelesene Person, m für eine männlich gelesene Person.

Literatur

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470–480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.002>
- Andreotti, V., & De Souza, L. M. T. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Applis, S. (2016). Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich, C. Brand, & J. Rohbeck (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*, 17 (S. 119–143). Dresden: Thelem Universitätsverlag.
- Asbrand, B. (2009a). Rekonstruktive Sozialforschung als Forschungsstrategie im Umgang mit der impliziten Normativität Globalen Lernens. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik, & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 111–127). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2009b). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzpw5w.7>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22842-2>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11
- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht: Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Budke, A., Kuckuck, M., & Wienecke, M. (2016). Realisierungen der politischen Bildung im Geographieunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Geographielehrkräften. In A. Budke, & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 155–165). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013>
- Drewes, A. (2018). *Personal, Professional, Political: An Exploration of Science Teacher Identity Development for Teaching Climate Change (Dissertationschrift)*. Delaware: University of Delaware.
- Europe-wide Global Education Congress (2002). *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015 (The "Maastricht Global Education Declaration")*. Maastricht, The Netherlands.
- Gardner, G., & Jones, G. (2011). Perceptions and practices: Biology graduate teaching assistants' framing of a controversial socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1031–1054. <https://doi.org/10.1080/09500691003743244>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- KMK, & BMZ (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Luhmann, N. (1997). *Weltgesellschaft*. In N. Luhmann (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (S. 145–171). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merki, K. M., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
- Ohl, U. (2018). Herausforderungen und Wege eines systematischen Umgangs mit komplexen Themen in der schulischen Nachhaltigkeitsbildung. In T. Pyhel (Hrsg.), *Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation* (S. 131–146). München: Oekom Verlag.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A., & Hirsch, K. (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.

Dr. Dorothea Taube

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2022, 202 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-4524-6

E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-9524-1

Manfred Lang

Essen und Trinken in der Gemeinschaft Neue Wege zur Planung nachhaltiger und gesunder Ernährung

Warum essen wir uns krank mit steigender Tendenz von Fällen wie Übergewicht, Diabetes, Herz-Kreislaufproblemen und Organschäden? Versagt die „Weisheit unseres Körpers“ bei unseren Ess- und Trinkgewohnheiten? Oder versagen auch unsere psychologischen Mechanismen bei der Auswahl der Lebensmittel, der Begrenzung bei Sättigung, den Geschmackspräferenzen oder der Verführung durch ein Überangebot?

Wir können uns als Individuen weder auf unsere körperlichen Signale, noch auf psychische Mechanismen oder unseren Verstand ausreichend verlassen, sondern haben die Möglichkeit, zusätzliche Einsichten zum Essen und Trinken aus der deliberativen Verständigung in der Gemeinschaft zu beziehen.

Bei dieser Form der Deliberation wird ein Denken in Systemen erforderlich, das unser Verhalten auf den Prüfstand stellt und neue Wege skizziert. Hierzu wird ein Runder Tisch vorgeschlagen, der einen Diskurs in der Gemeinschaft ermöglicht. Dieser Ansatz zur Reflexion und Planung unserer Ernährung in kleinen Gemeinschaften, in landwirtschaftlichen Projekten oder in der Bildung können uns eine bessere Perspektive für unsere Art des Essens und Trinkens in Zukunft bieten.



WAXMANN
www.waxmann.com

Paula Rüb

Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Zusammenfassung

Antisemitische Äußerungen sind weit verbreitet – auch im schulischen Kontext. Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, antisemitische Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Diese Studie untersucht deshalb Orientierungen von Lehrer/-innen im Umgang mit antisemitischen Äußerungen von Schüler/-innen und leistet damit einen Beitrag zur Demokratieerziehung an Schulen. Die zentrale Frage ist, welchen Modus Lehrkräfte wählen, wenn sie mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert werden. Die Methodik dieser Studie basiert auf dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus ein breites Spektrum von Orientierungen abdecken, die von suspendiert, restriktiv, sozial normiert und situationsbezogen reichen. Der Beitrag stellt die Ergebnisse der Studie vor und zeichnet nach, welches Anregungspotenzial die Ergebnisse für die Ausbildung demokratischer Werte bei Schüler/-innen leisten.

Schlüsselworte: *Demokratieerziehung, schulischer Antisemitismus, Lehrkräfte und Antisemitismus im Unterricht*

Abstract

Anti-Semitic statements are widespread – also in the school context. Teachers have the task of recognising and reacting appropriately to anti-Semitic statements made by students. This study therefore examines teachers' orientations in dealing with anti-Semitic statements by students and contributes to democracy education in schools. The central question is which mode teachers choose when confronted with anti-Semitic statements? The methodology of this study is based on the qualitative-reconstructive research paradigm. The results show that teachers cover a wide spectrum of orientations when dealing with anti-Semitism, ranging from suspended, restrictive, socially normalized and situational-related. The article presents the results of the study and traces the potential of the results for an education of democratic values among students.

Keywords: *Democracy Education, Anti-Semitism in School, Teachers and Anti-Semitism in a Classroom Setting*

Einleitung

Die mediale und öffentliche Aufmerksamkeit für antisemitische Vorfälle ist spätestens seit dem Anschlag auf die Synagoge in Halle im Oktober 2019 groß. Gleichzeitig ist Antisemitismus in Deutschland weit verbreitet: So zeigt die Leipziger Autoritarismus-Studie, dass circa 10% der Befragten antisemitischen Aussagen ausdrücklich zustimmen. Hierbei stimmt ein nicht geringer Anteil der Befragten antisemitischen Aussagen zu, wenn diese eine Umwegkommunikation¹ ermöglichen (Decker & Brähler, 2018).

Die Schule soll's richten

Anti-Antisemitismus ist ein wichtiger Bestandteil bundesdeutscher Staatsdoktrin. Um den Anspruch des Anti-Antisemitismus gerecht zu werden, wird vor allem auf die Schule als „Reparaturbetrieb“ der Gesellschaft verwiesen. Neben der öffentlichen Diskussion wird auch im wissenschaftlichen Diskurs die wichtige Funktion der Sozialisationsinstanz Schule bei der Bekämpfung von Antisemitismus hervorgehoben: Schule sei und bleibe neben der Familie die zentrale Sozialisationsagentur der bundesdeutschen Gesellschaft, und sie könne und dürfe sich deshalb nicht aus ihrer Schlüsselverantwortung für die Bekämpfung von Antisemitismus herausziehen (Salzborn & Kurth, 2019, S. 40). Nun ist Schule aber auch als Mikrokosmos der Gesellschaft zu sehen, in dem sich eigene antisemitische Dynamiken entwickeln können. Und es stellt sich die Frage, wie mit der Spannung zwischen dem gesellschaftlichen Kontext, welcher antisemitisch aufgeladen ist, und der Erwartungshaltung gegenüber der Schule in Bezug auf Antisemitismusverhindernde Bildungserfahrungen umgegangen werden kann bzw. wird.

Forschungsfrage und Desiderat

Die vorliegende Studie schließt an den Diskurs zur „Holocaust-Education“ (Wetzel, 2008) an. Mittlerweile liegen einige Studien vor, die die Professionalität von Pädagog/-innen in Bezug auf Antisemitismus in den Blick genommen haben: Radvans (vgl. 2010) Studie zielt auf die pädagogische Wahrnehmung und Intervention bei Antisemitismus ab und rekonstruiert Orientierungsmuster von Sozialarbeiterinnen und

Sozialarbeitern in der offenen Jugendarbeit. Grimm und Müller nehmen „Bildung gegen Antisemitismus, Spannungsfelder der Aufklärung“ in den Blick. Hier werden vor dem Hintergrund der „Aufklärung“ Möglichkeiten und Grenzen von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen im Zusammenhang mit Antisemitismus thematisiert. Salzborn und Kurth (2019) kommen mit ihrem Gutachten „Antisemitismus in der Schule“ dem Anspruch nach, Antisemitismus in der Schule systematisch zu erfassen und Strategien aufzuzeigen, um dem schulischen Antisemitismus zu begegnen. Bernstein fokussiert mit ihrer Studie „Antisemitismus an Schulen in Deutschland“ (vgl. ebd., 2020) vor allem die Betroffenenperspektive. Sie setzt drei inhaltliche Schwerpunkte und arbeitete heraus, (1) dass Antisemitismus in Bezug auf Israel unter Schüler/-innen und Lehrkräften normalisiert ist, (2) dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus oft nicht verstanden werden und, (3) dass sich der gegenwärtige Antisemitismus häufig in Bezug auf den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah artikuliert (vgl. hierzu auch Bernstein et al., 2022). Ein Desiderat zeigt sich in der Professionalität von Lehrkräften in Hinblick auf deren Umgang mit Antisemitismus. Diesem Desiderat wird mit der vorliegenden Studie begegnet. Konkret wird nach den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften in der Begegnung mit Antisemitismus gefragt.

Methodischer Zugang

Für die Studie wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt. Dieser methodische Zugang ist hypothesengenerierend und vor dem Hintergrund einer beschränkten Forschungslage bei gleichzeitigem explorativen Erkenntnisinteresse gewinnbringend. Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte narrative Interview (Nohl, 2012) gewählt. Die Dimensionen, die sich in der Begegnung mit Antisemitismus zeigen, sind Befragten häufig reflexiv nicht zugänglich. Daher ist es wichtig, bei den Erforschten „Erzählungen zu deren persönlichen Erfahrungen hervorzulocken“ (ebd., S. 14).

Die leitfadengestützten narrativen Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Ergebnisse wurden mit einer Typenbildung auf sinngenetischer Ebene verdichtet (Bohnsack, 1999). Die Auswahl der Interviewpartner/-innen und -partner erfolgte in Anlehnung an das theoretische Sampling (Glaser & Strauss, 2010). Es wurden 17, jüdische und nicht jüdische, Lehrkräfte befragt. Gemäß den Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung wurden die Ergebnisse im Rahmen einer Forschungswerkstatt validiert.

Ergebnisse

Im empirischen Material zeigte sich, dass in allen Fällen ein gemeinsames Thema bearbeitet wird: die „Positionierung im Bewusstsein, dass das Thema Antisemitismus mit Brisanz behaftet ist“. Dieses Thema bildet als Tertium Comparationis den Ausgangspunkt der Typologie der Studie (vgl. für die ausführliche Darstellung der Ergebnisse Rüb, in Vorbereitung). Im Folgenden wird die Typologie, die sich insgesamt aus vier Idealtypen zusammensetzt, konturiert. Einige der Idealtypen werden mit empirischen Beispielen genauer illustriert, andere Idealtypen werden abstrakt beschrieben.

Bei *Typ I*, der „*Suspendierten Auseinandersetzung*“, lässt sich eine De-Thematisierung im Modus des Negierens, des Bagatellisierens und des Externalisierens aufgrund der Brisanz des Themas Antisemitismus rekonstruieren. Die Ausrichtung des Orientierungsmusters „Negieren von antisemitischen Konfliktkonstellationen“ wird exemplarisch in der folgenden Sequenz deutlich: Darin erzählt Florenz² von einer Konfliktsituation zwischen mehreren Schüler/-innen mit muslimischem Migrationshintergrund und einem jüdischen Schüler (vgl. Florenz, Z. 71–92):

F: [...] des war des Jüdische war [...] vorgeschoben des war für die Moslems noch ein zusätzlicher Grund der war einfach sozial inkompetent bis autistisch [atmet tief ein] große Klappe nichts dahinter des lag an dem Schüler; des war vorgeschoben; [...] des gab dann große große Probleme hier und mit Rauschmiss und Wiedereingliederung weil der Zentralrat der Juden äh Veto eingelegt hat und der Bürgermeister und und und den ham mer durch des lag einfach an dem russischstämmigen jüdischen es lag an [...] dem Schüler °nix weiter°

Die Lehrkraft F bezieht sich in der Darstellung einer schulischen Konfliktsituation zwischen muslimischen Schüler/-innen und einem jüdischen Schüler vorwiegend auf eine Konstruktion vorgestellter negativ konnotierter Persönlichkeitseigenschaften, die der jüdische Schüler auf sich vereint. Im empirischen Auszug wird deutlich, dass Antisemitismus durch die ausschließlich negative Beschreibung eines jüdischen Schülers negiert wird. Damit werden anderen Konfliktakteur/-innen durch eine monoperspektivische Sichtweise auf den Konflikt entlastet. Letztlich entbindet sich die Lehrkraft von der pädagogischen Verantwortung und suspendiert eine Auseinandersetzung.

Bei *Typ II*, der „*Restriktiven Auseinandersetzung*“, übernimmt die Lehrkraft Verantwortung in Form von gelenkter Autorität, Gesetzlichkeit oder Moralisierung. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus erweist sich allerdings als thematisch restringiert. Ein Beispielzitat aus dem Interview Bologna verdeutlicht das (vgl. Bologna, Z. 144–166):

B: da gings also des war n bisschen in Richtung rechtsextremistisch wo ich dann aber sofort gesagt hab in meinem Klassenzimmer dulde ich das nicht und dann war auch ziemlich schnell Schluss [...] aber ich hab dem sofort Einhalt geboten weil ich das nicht dulde in meinem Klassenzimmer sag ich ganz klar also pro Hitler und so Sachen das brauch ich nicht im Klassenzimmer.

Hier wird deutlich, dass im Hinblick auf die Basistypik „Positionierung im Bewusstsein, dass das Thema Antisemitismus mit Brisanz behaftet ist“ die Positionierung darin besteht, dass sich die Lehrkraft gegenüber einer Auseinandersetzung im Zusammenhang mit dem Thema Antisemitismus restriktiv verhält. Sie ordnet eine sofortige Beendigung des Themas an.

Typ III, die „*gesellschaftlich normierte Auseinandersetzung*“, zeichnet sich dadurch aus, dass eine inhaltlich curriculare

Auseinandersetzung oder eine standardisierte Auseinandersetzung seitens der Lehrkräfte initiiert wird. Die Vorstellung, dass die Auseinandersetzung mit dem historischen Antisemitismus reiche, um auf gegenwärtige Formen von Judenfeindlichkeit angemessen seitens der Schüler/-innen reagieren zu können, ist konstitutiv für den Typ III. Der Wissensvermittlung über die Verfolgungsgeschichte der Jüdinnen und Juden wird eine damit zusammenhängende Wirkungserwartung zugesprochen.

Typ IV, die „*Situationsbezogene Auseinandersetzung*“, unterscheidet sich von den anderen drei Orientierungsmustern dadurch, dass im Zusammenhang mit schulischem Antisemitismus eine situationsbezogene Auseinandersetzung mit Schüler/-innen stattfindet. Die Konfliktsituation wird zeitnah und an der konkreten Situation orientiert thematisiert. Auf Ebene der eigenen Verantwortung der Lehrkraft zeigt sich diese Auseinandersetzung in Form einer subjektbezogenen Bearbeitung. Daneben werden unterschiedliche Modi eingeschlagen: der Modus mit Lebensweltbezug zu Schüler/-innen; der Modus einer mehrperspektivischen Sichtweise; der Modus einer Gruppenbezogenheit und der Modus in Bezug auf das persönliche Selbst der Lehrkraft. Im empirischen Material zeigt sich, dass sich diese Modi häufig auch überschneiden. Im Interview wird der Modus einer mehrperspektivischen Sichtweise illustriert (vgl. Rom, Z. 264–282):

R: und da ging es darum dass sie die Jugendlichen einerseits die Geschichte ihrer eigenen Familien, ähm recherchieren sollten, nachfragen sollten, und das in Verbindung setzen sollten also ihre Jugend mit Jugend ähm NS-Zeit, und das war nochmal so n äh für mich auch wirklich so-n Aha-Erlebnis, da ham die dann anhand von Collagen, die die Schüler erstellt haben die Geschichte ihrer Familien erzählt, und ähm das war so berührend, also ein-ein palästinensisches Mädchen die wirklich anfang zu weinen in der Zeit als sie ihr Plakat vorstellte, und sie gesagt hat sie hätte darüber noch nie gesprochen in der Schule; und dann auch gesagt hat na es interessiert ja auch keinen; also unsere Geschichte ist ja auch wird ja auch nicht gehört, und da war mir dann so klar, wenn du wenn man Antisemitismus, oder ich würde es wirklich auch nicht Antisemitismus nennen wollen; sondern Judenfeindschaft, Juden davor Vorbehalte das funktioniert erst wenn man die Geschichte der Jugendlichen wahrnimmt und ernstnimmt.

Diese Sequenz zeugt davon, dass eine subjektbezogene reflexive Bearbeitung des Themas Antisemitismus dadurch stattfindet, dass für die Geschichte der Jugendlichen und deren Familien von Seiten der Lehrperson Interesse und Empathie gezeigt wird. Damit wird die Voraussetzung dafür geschaffen, gegenüber Judenfeindlichkeit sensibel zu sein. Mit der weinend vorgetragenen Präsentation der eigenen Familiengeschichte durch ein palästinensisches Mädchen, wird die übliche De-Thematisierung der Familien- und auch der Leidensgeschichte von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext deutlich. Es lässt die Überzeugung von R erkennen, wonach eine Sensibilität für Antisemitismus und eine Reflexivität der Schüler/-innen gegenüber Antisemitismus nur über eine subjektbezogene Bearbeitung der

Thematik zu erreichen ist, indem ein für diese nachvollziehbarer Zusammenhang von eigenen und fremden Leidensgeschichten hergestellt wird. Damit wird auch eine mehrperspektivische Sichtweise seitens der schulischen Akteur/-innen eingenommen.

Diskussion der Ergebnisse

In dieser Studie konnte rekonstruiert werden, dass sich alle vier Typen im Bewusstsein, dass das Thema Antisemitismus mit Brisanz behaftet ist, positioniert haben. Inwieweit sich mit den Orientierungsmustern der vier Typen jeweils ein professioneller Umgang mit Antisemitismus rekonstruieren lässt, ist nicht zuletzt von wissenschaftlichem Interesse, weil sich nur so ein möglicher Handlungsbedarf in Bezug auf weitere Forschungsarbeiten und auch in Bezug auf Entwicklungen von Konzepten für die pädagogische Praxis feststellen lässt. Professionalität im Umgang mit Antisemitismus bedeutet fachübergreifende pädagogische Kompetenzen, die zu einem guten Unterricht führen und Schüler/-innen auch hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (König & Hofmann, 2010, S. 43). Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich folgenden Aspekts diskutiert: Welches Verhalten weist im Umgang mit schulischem Antisemitismus Professionalität aus? Welche Anregungen bietet die Studie für ein Handeln von Lehrkräften hinsichtlich von Lehrkräfteprofessionalität?

Bei Typ I, II und III wird die aktuelle Konfliktsituation nicht reflektiert. Gleichzeitig wird nicht an die Standpunkte und die dahinterliegenden Motivationen der Schüler/-innen angeknüpft. Wenn der Bildungsauftrag der Schule als „Vermittlung zwischen den Jugendlichen und der komplexen Welt vor dem Hintergrund politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Strutzenberger, 2010, S. 75) definiert ist, zeigt sich, dass insbesondere Typ I mit der suspendierten Auseinandersetzung nicht diesem Postulat entspricht. Im Beschluss der KMK ist explizit die Rede davon, eine fachlich fundierte Auseinandersetzung mit allen Formen von Diskriminierung zu fördern (KMK, 2018, S. 9). In keinem Fall dürften Lehrkräfte Äußerungen von Standpunkten von Schüler/-innen, die mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, unkommentiert und unreflektiert lassen: „Werden in der Schule kontroverse Thematiken behandelt, haben Lehrkräfte die anspruchsvolle Aufgabe, den Unterrichtsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten, zu moderieren, bei Bedarf gegenzusteuern, sowie Grenzen aufzuzeigen, wenn diese überschritten werden“ (KMK, 2018, S. 5). Für eine angemessene pädagogische Reaktion im Sinne einer erfolgreichen politischen Bildung, bedarf es konkreter Inhalte und Situationen, um Werthaltungen, wie Toleranz, veranschaulichen zu können. Es braucht also eine Operationalisierung durch Inhalte (vgl. Seifert, 2009), denn „Lernfähigkeit und Schlüsselqualifikationen kann man nicht direkt, sondern nur im Zusammenhang mit gegenstandsbezogenem Lernen erwerben. [...] Wenn man solche Kompetenzen fördern will, muss man also Situationen erkennen und einrichten bzw. zugänglich machen, in denen diese Kompetenzen auch tatsächlich zur Bewältigung der Aufgaben gebraucht werden“ (Liebau, 2009, S. 116). Damit wird deutlich, dass „Lehrerhandeln nicht standardisierbar“ (Baumert und Kunter, 2006, S. 478) ist. Das unterrichtliche Lernen wird als soziale Ko-Konstruktion gese-

hen: Sinnvolles Lernen vollzieht sich immer in einem kontexturierten Prozess und damit erweisen sich Situationsangemessenheit und Subjektbezogenheit im pädagogischen Handeln als wichtige Modi bei der Professionalität von Lehrkräften. Das bedeutet für die Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten vor allem folgende Kompetenzdimension: „Multiple Aufmerksamkeit für simultan sich vollziehende Prozesse auf den Ebenen der Gruppe, des Individuums und der didaktischen Logik“ (Baumert und Kunter 2006, S. 488). Dass Baumert und Kunter als generische Merkmale unterstützender Lernumwelten u.a. auch eine differenzierte Personenwahrnehmung und Takt im zwischenmenschlichen Umgang nennt, verweist auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Subjektbezogenheit im Kontext von Professionalität bei Lehrkräften. Dass „angemessen pädagogisch Reagieren flexibel und situationsangemessen Reagieren“ bedeutet, lässt sich auch bei der Kategorisierung von Lehrkräften als „Experten“ bzw. „Novizen“ darstellen: „Beim Vergleich von erfahrenen Lehrkräften („Experten“) gegenüber Anfängern („Novizen“) nehmen erste Unterrichtssituationen eher ganzheitlich [...] wahr und verfolgen ihre Ziele situationsangemessen, d.h. flexibel“ (Mischo, 2009, S. 436). Die Notwendigkeit einer Subjektbezogenheit der Lehrkraft in der Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorfällen im Unterricht lässt sich vor dem Hintergrund einer Werteerziehung unterstreichen, bei der ein direkter Bezug zu Schüler/-innen konstitutiv ist. Seifert schreibt hierzu: „Da jede Erziehung wertgeladen ist, kommt es darauf an, Werthaltungen aufzuzeigen, die einen direkten Bezug zum Schüler, seiner Lebenswelt und seiner Sinnggebung stehen. Wird darauf verzichtet [...], greifen erzieherische Intentionen ins Leere“ (Seifert, 2009, S. 76). Ein wichtiger Faktor der schulischen Anerkennungsdimension ist die Achtung der Schülerpersönlichkeit: also Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen im Modus eines offenen Diskussionsklimas. Nur so ist es möglich, die Lebenswelt von Schüler/-innen als zentrales Element schulischer Arbeit einzubeziehen. Dadurch könnte vermieden werden, dass es zu einer Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen kommt (Petillon et al., 2009, S. 449). Denn es sind nicht nur die Wissensbestände als solche, die Bildungsprozesse bestimmen, sondern jene sollten mit den Bildungsobjekten verknüpft sein. Vor diesem Hintergrund könnte im Rahmen weiterer Forschungsaktivitäten in den Blick genommen werden, welche Aktivitäten des Lehrkräftehandelns Schüler/-innen in einen antisemitisch-sensiblen Umgang einüben.

Anmerkungen

- 1 Umwegkommunikation: „Beim israelbezogenen Antisemitismus kann davon ausgegangen werden, dass der Umweg über Israel gerade dann gewählt wird, wenn soziale Normen die offene und direkte Äußerung von Antisemitismus unterbinden“ (Zick et al., 2011, S. 52).
- 2 Aus Anonymisierungsgründen wurde die Interviews mit italienischen Städtenamen bezeichnet. Daneben wurden alle Hinweise im empirischen Material, die Rückschlüsse auf handelnde Personen oder Situationen zulassen, ebenfalls anonymisiert bzw. maskiert.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, H. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland, Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, S. (Hrsg.) (2022). *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.46499/1905>

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3>

Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Grimm, M. & Müller, S. (Hrsg.) (2021). *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.46499/1641>

König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.

KMK (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Zugriff am 16.10.2022 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Liebau, E. (2009). Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 111–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mischo, Ch. (2009). Schulische Einflussgrößen auf die Schüler. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 433–440). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, A.-M. (2012). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petillon, H. (2009). Mitschüler/Peers. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 446–449). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Radvan, H. (2010). *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rüb, P. (2022). *Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, eingereicht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Salzborn, S. & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*. Zugriff am 17.09.2022 www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf

Seifert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 72–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strutzenberger, E. (2010). Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen* (S. 71–87). Hohengehren: Schneider Verlag.

Wetzell, J. (2017). *Jüdische Displaced Persons – Holocaustüberlebende zwischen Flucht und Neubeginn*. In *Deutschland Archiv*. Zugriff am 16.10.2022 <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/255388/juedische-displaced-persons/>

Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J. & Perl, N. (2017). *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung.

Paula Rüb

Paula Maria Rüb ist Diplom-Pädagogin und hat von 1981 bis 2019 als Lehrerin an der Fachakademie für Sozialpädagogik und an Berufsschulen in Nürnberg gearbeitet. Im Juli 2022 hat Frau Rüb eine Dissertation mit dem Thema „Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit Antisemitismus“ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg eingereicht.

Gregor Lang-Wojtasik, Marcia Schillinger, Werner Heidermann, Beate Irion, Tim Kaiser, Sabine Lang, Gabriella von Lieres und Wilkau, Kristin Rheinwald & Markus Weininger

Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Zusammenfassung

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. In dem Beitrag wird darüber nachgedacht, inwiefern die Sustainable Development Goals (SDGs) als zentrale Orientierungslinie begriffen werden können, um dieses Anliegen umzusetzen. Anhand pandemiebedingter Erfahrungen im Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“¹ werden Möglichkeiten und Grenzen einschließlich der Digitalisierung beschrieben.

Schlüsselworte: *Internationalisierung, Lehrkräftebildung, SDGs*

Abstract

The internationalisation of teacher education is associated with various challenges. The article reflects on the extent to which the Sustainable Development Goals (SDGs) can be understood as a central guideline for implementing this concern. Using pandemic-related experiences in the model project „Internationalisation of Teacher Education“, possibilities and limits are described, including digitalisation.

Keywords: *Internationalisation, Teacher Education, SDGs*

Herausforderungen als Chance

Die SDGs im Allgemeinen und das SDG 4.7 im Besonderen bieten eine Orientierungsfunktion für Internationalisierung in der Lehrkräftebildung. Die Transformationsagenda der Sustainable Development Goals (SDGs) liegt seit sieben Jahren als Rahmen globalen Handelns vor. Die 17 Zielbereiche (Aims) und 169 Teilziele (Targets) werden durch eine Präambel begründet, die fünf Ps umfassen: People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership (UN, 2015). Die Implementation in nationale Politiken findet umfassend statt. Die bisherige Umsetzung der Ziele ist jedoch in weiten Teilen – auch in Deutschland – eher ernüchternd (GPF, 2020).

Das Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ ist konkret dem Bildungsbereich gewidmet. Neben einem gleichberechtigten und kostenlosen Zugang zu hochwertiger Bildung in allen Ländern und Bildungsbereichen umfasst das Unterziel 4.7 klare Vorstellungen darüber, dass Kompetenzen zu fördern sind, um Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt voranzubringen (UN, 2015, S. 18). Die SDGs als eine globale politische Willenserklärung bieten eine Orientierungsfunktion für Staaten, Institutionen und Individuen – so auch für nationale Bildungspolitik, Bildungsinstitutionen wie Hochschulen und Bildungsakteure wie Hochschulmitarbeitende.

Eine besondere Chance wird im SDG-Unterziel 4.c formuliert: „Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (ebd., S. 19). In diesen geforderten Austauschprozessen internationaler Zusammenarbeit liegt eine besondere Chance zwischen Partner/-innen des globalen Südens und Nordens, um im Rahmen internationalen Austausches über Herausforderungen und Perspektiven der SDGs (v.a. Nachhaltigkeit, Inklusion, Gerechtigkeit, Frieden) nachzudenken. Die SDGs haben somit eine doppelte Orientierungsfunktion: Über die Umsetzung einer nachhaltigen Weltgemeinschaft im Rahmen von Bildungsprozessen nachzudenken und zugleich internationale Kontexte zur Professionalisierung von Lehrkräftebildung zu nutzen. Daran schließt sich die professionstheoretische Erwartung an, durch Angebote im Kontext von Internationalisierung – wie Auslandssemester, (virtuelle) interkulturelle Trainings/Seminare, (virtuelle) (Auslands-)Praktika und Engagements etc. – pädagogisch-didaktische Fähigkeiten für interkulturelle Friedens- und Nachhaltigkeitsbildung zu erwerben.

Allerdings stellen die Internationalisierung der Hochschulbildung in Europa im Allgemeinen und die Internationalisierung der Lehrkräftebildung im Besonderen von Beginn an große Herausforderungen für Institutionen und Akteur/-innen dar.

Diese umfassen unter anderem die internationale Vergleichbarkeit von Studienstrukturen und Prüfungsleitungen angesichts nationaler (bzw. für Deutschland: bundeslandspezifischer) Curricula, individuelle Zugangsvoraussetzungen für Auslandssemester, Möglichkeiten und Grenzen von Professionalisierung im Rahmen von Auslandssemestern, Verwirklichung von Angeboten der Internationalisierung zu Hause (an der Heimathochschule). Die Herausforderungen zeigen zum einen: Internationalisierung ist eng mit (Studierenden-)Mobilität verknüpft. Zum anderen weisen sie darauf hin, dass Internationalisierung mehr umfasst als Mobilität.

Lehrkräfte als Change Agents im Umgang mit globalen Herausforderungen und Konsequenzen nationaler Bildungs- und Kultuspolitik

Die Qualifizierung von Lehrkräften für eine Welt in globaler Transformation geschieht in nationalstaatlich strukturierten Bildungskontexten. Wenn Perspektiven der SDGs (v.a. Nachhaltigkeit, Inklusion, Gerechtigkeit, Frieden) auch in Schulen umgesetzt werden sollen, braucht es Lehrkräfte, die als *Change Agents* wirksam werden können. Dabei stehen sie vor einer doppelten Herausforderung: Wie alle anderen Menschen auf dem Planeten müssen sie in die Lage versetzt werden, über ihre eigene Position in einer Welt mit anderen sowie über die Grenzen und Chancen gemeinsamen Lebens auf dem Planeten nachzudenken. Darüber hinaus sind sie diejenigen, die einen pädagogisch-didaktischen Auftrag haben. Sie sind es auch, die Lehr-Lern-Prozesse so arrangieren müssen, dass Schüler/-innen zukunftsfähig etwas im Sinne der SDGs lernen und vom Wissen zu Handlungsoptionen kommen. Um dies zu realisieren, müssen sie auf ihrem Professionalisierungsweg Erfahrungen machen können, die ihr Bewusstsein stärken, Teil einer Welt zu sein und als Weltbürger/-innen etwas bewegen zu können. Darin liegen auch Chancen für Reflexionen über neue Richtungen inklusiver und nachhaltiger Internationalisierung v.a. im Bereich der Lehrkräftebildung, in der jene *Change Agents* professionalisiert werden sollen und die pädagogisch-didaktisch Arrangements für kommende Generationen und deren Zukunftsfähigkeit entwickeln sollen (z.B. WBGU, 2011; Darji & Lang-Wojtasik, 2014).

In den aktuellen Debatten um *Education for Sustainable Development* (ESD) und *Global Citizenship Education* (GCED) (UNESCO, 2015, 2017) wird ein Kompetenzverständnis stark gemacht, das auf einer interdependenten Verbindung von „cognitive, socio-emotional and behavioural domains“ basiert (UNESCO, 2017, S. 11) und auf die mündige Entwicklung der Individuen verweist: „Competencies cannot be taught, but have to be developed by the learners themselves“ (ebd., S. 10). In diesem Kontext werden dann acht Kompetenzbereiche beschrieben: Systemdenken, Antizipation, reflexive Normativität, Innovationsstrategien, Zusammenarbeit, kritisches Denken, Selbstbewusstsein, Integrative Problemlösung (ebd.; eigene Übersetzung). Diese Anforderungen für Handlungs-

felder müssten sich auch in den Strukturen der qualifizierenden tertiären Bildung niederschlagen. Dies ist bisher nur in Ansätzen der Fall (Müller-Christ et al., 2017). Innovative Impulse der Zukunftsfähigkeit, die sich auch auf Fragen der Lehrkräfteprofessionalität beziehen lassen, stehen noch aus. Kompetenzbereiche von Lehrkräften sind nach Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) für bildungswissenschaftliche Standards Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004). Insbesondere der letzte Bereich erscheint hoch relevant, wenn Fragen des Umganges mit sich zuspitzenden Herausforderungen der Weltgemeinschaft in den Blick kommen. Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung wird von der Europäischen Kommission mit zahlreichen Initiativen und Studien kräftig unterstützt. Die zur Verfügung stehenden Angebote gehen weit über die Förderung der Mobilität von zukünftigen Lehrenden im Sinne eines Auslandsstudiums oder -praktikums hinaus. Vielmehr stehen alle Bildungsakteure „in der Lehramtsausbildung in der Verantwortung [...], eine Schlüsselrolle in der Modernisierung der europäischen Bildungssysteme zu übernehmen“ (Kercher & Schifferings, 2019, S. 252). Einigkeit scheint auch darüber zu herrschen, „dass erweiterte Kompetenzen und Konzepte wie globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung für eine sich wandelnde Gesellschaft notwendig sind“ (Blichmann, 2019, S. 74; Lang-Wojtasik & Klemm, 2021; Lang-Wojtasik, 2022). Dies wird etwa in Baden-Württemberg durch die Orientierung der schulischen Bildungspläne an Leitperspektiven unterstrichen: Mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), Verbraucherbildung (VB) und Medienbildung (MB) liegen in Baden-Württemberg zusammen mit dem Leitfaden Demokratiebildung wichtige politische Planken vor, an denen sich weltbürgerliche Erziehung als Global Citizenship Education (UNESCO, 2015) in Zukunft orientieren kann (MfKJS, 2016, 2019). Diese zirkuläre und interdependente Verknüpfung lässt sich im Rahmen einer verstärkten Internationalisierung fördern und müsste dann auch Konsequenzen für die Lehrkräftebildung haben, die sich – v.a. über die BNE-Schiene – auf den Weg gemacht hat (Barth, 2016). Der Aufbau der „Interkulturellen Schule“ bleibt gleichwohl eine konstante „Entwicklungsaufgabe“ (Holzbrecher, 2011). Wie dies alles gefördert werden kann, bleibt umstritten. Als eine Option wird internationale Mobilität stark gemacht, die durch internationale Studien zur Zunahme unter anderem von interkultureller Sensibilität und Verständigung, Empathie und Selbstreflexion gestützt werden kann (Kercher & Schifferings, 2019), denn „[i]hrer Rolle als Multiplikatoren können Lehrerinnen und Lehrer nur gerecht werden, wenn sie selbst die hierfür unabdingbaren persönlichen kulturellen Erfahrungen gemacht haben. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, dass Hochschulen im Kontext ihrer umfassenden Internationalisierungsstrategien auch ihre Studienangebote in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung konsequent internationalisieren“ (HRK, 2013). Internationaler Austausch soll also zur Entwicklung interkultureller Kompetenz und Völkerverständigung beitragen. Gleichzeitig legen Studien nahe, dass Stereotype und Vorurteile auch gefestigt werden können und ein Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturkreisen keine unmittelbare Wirkung auf einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit hat oder unmittelbar zu

Verständigung über nationale oder kulturelle Grenzen beiträgt (Thomas, 2016). Die Bedingungen des Auslandsaufenthalts (Dauer, Begleitung etc.) spielen eine wichtige Rolle (Rotter, 2014). Eine systematische Begleitung im Rahmen interkulturell-sensitiver Vor- und Nachbereitung ist zentral (Krogull, 2021). Es bestehen also sowohl begründete Professionalisierungserwartungen zur „Bildung für Toleranz und Vielfalt“ als auch deren Förderung durch Auslandsaufenthalte unter Berücksichtigung der oben genannten Einschränkungen.

Internationalisierung: Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen

Die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studien-/Prüfungsleistungen ist eine internationale, nationale und regionale Herausforderung. Als Teil von Internationalisierung im Bildungsbereich sollen Mobilitäten über nationale Grenzen gefördert werden. Hier stellt sich zum einen die Frage, wie sozioökonomisch gerecht und ökologisch haltbar eine solche Forderung ist. Zum anderen wurde auf europäischer Ebene im Rahmen des Bologna-Prozesses versucht, durch die Einführung von ECTS-Punkten ein Tauschäquivalent zu generieren, das zu stärkerer Internationalisierung im Sinne einer „internationalen Währung“ beitragen soll (Kühl, 2012, S. 31). Ob dieses Ziel oder ob etwas ganz Anderes erreicht wurde, steht auf einem anderen Blatt. Immerhin wissen wir, dass im Zuge der europäischen Hochschulreformen Leistungsnachweise in Studiengängen flächendeckend über ECTS-Punkte gesteuert werden. Gleichwohl „ergab sich für das Prüfungsjahr 2018 eine Gesamtquote temporär auslandsmobiler Absolvent/-innen von 18%. Diese lag nicht nur unter dem nationalen Mobilitätsziel von 33%, sondern auch leicht unter dem europäischen Mobilitätsziel für 2020 (20%) [...]“ (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 10). Der europaweite Homogenisierungsprozess trifft in den Hochschulen auf (sub-)nationale Regulierungssysteme. Das Lehramt an staatlichen Schulen gehört in Deutschland, wie medizinische und juristische Berufe, zu den reglementierten Berufen. Den Beruf darf nur ausüben, wer bestimmte und durch Rechtsvorschriften geregelte Qualifikationen im Sinne der Profession vorweisen kann. Der damit assoziierte Professionalisierungsdiskurs wird intensiv im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen debattiert (Bohl et al., 2010; Horn, 2016; Helsper, 2021).

Das föderale Bildungssystem Deutschlands stellt in Verbindung mit der Reglementierung der Rahmenbedingungen in der Ausbildung von Lehrkräften und deren Berufsausübung eine hohe Hürde bei der Anerkennung von außerhalb des bundeslandspezifischen Systems erbrachter Studienleistungen dar. Mit Blick auf die Internationalisierung verschärft sich diese Problematik: so wird vordergründig von Landespolitik und von den einzelnen Hochschulen eine stärkere Internationalisierung der Lehramtsausbildung befürwortet, bei der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen hingegen wird der Interpretationsspielraum bei der Akzeptanz von Inhalten, Kompetenzen und Fächerkombinationen sowie Anerkennungsschwierigkeiten von den Rahmenvorgaben des Landes und der Kompatibilität zwischen Hochschulen in verschiedenen Ländern begrenzt. Befürchtete Verlängerungen von Studienzeiten durch Auslandsaufenthalte können ein Studium im

Allgemeinen unattraktiver machen. Im Falle der Lehrämter kommt hinzu, dass der Wert internationaler und interkultureller Erfahrungen erst allmählich in den Blick kommt.

Das Zusammenspiel fördernder und hemmender Faktoren für Auslandserfahrungen während des Lehramtsstudiums an der PH Weingarten

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung hat Grenzen und ist zugleich chancenreich. Die Internationalisierung in der Lehrkräftebildung ist in zwei Varianten relevant. Eine „Internationalisierung im Ausland“ (Adick, 2008, S. 116ff.) umfasst studienbezogene Auslandserfahrungen. Mit Internationalisierung zu Hause werden Alltags- und Schulerfahrungen im Inland zu Themen wie Migration, Heterogenität, Frieden, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit beschrieben (Adick, 2008; Gogolin et al., 2018). Die Internationalisierung zu Hause ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der weltweiten COVID-19-Pandemie stärker im Fokus. Hierbei spielt die Verknüpfung mit Digitalisierung eine große Rolle (Bedenlier & Bruhn-Zaß, 2021). Im Rahmen von „Internationalisierung im Ausland“ werden vor allem studentische Mobilitäten realisiert (Ahlgrimm et al., 2019). Für die Mobilitäten in Lehramtsstudiengängen lässt sich Folgendes aus bisherigen empirischen Studien festhalten:

Die internationalen Mobilitätsquoten von Lehramtsstudierenden sind nicht allgemein als niedrig zu betrachten (Ahlgrimm et al., 2019). Eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Lehramtsformen (z.B. Gymnasium, Sekundarstufe I, Grundschule) und nach Studienfächern ist an dieser Stelle notwendig. So stehen beispielsweise ein fremdsprachliches Fach und das Lehramt an Gymnasium und an beruflichen Schulen in positivem Zusammenhang mit Auslandsmobilität. Etwa 60% der angehenden Lehrkräfte, die ein fremdsprachliches Fach studieren und ca. 40% der angehenden Gymnasial- und Berufsschullehrkräfte absolvieren während ihres Studiums ein Auslandssemester. In Fächern wie Mathematik und Physik ist die internationale Mobilität mit 11% bzw. 6% hingegen deutlich geringer und auch angehende Grundschullehrkräfte verbringen mit 15% Teilnahme während ihres Studiums eher selten ein Semester im Ausland (Kercher & Schifferings, 2019; DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie, 2019, Sonderauswertung).

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten werden für die Schulformen Lehramt für Grundschule und Lehramt für Sekundarstufe I ausgebildet, entsprechend fallen die Mobilitätsraten deutlich niedriger aus (Kercher & Schifferings, 2019). Als Gründe für die eher geringe internationale Mobilität zeigen sich unter anderen die engen nationalen Curricula, der enorme Zeitaufwand und Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen (DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie, 2019, Sonderauswertung). Dies trifft auch im Spezifischen auf die internationale Mobilität an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zu. Es ist in der Tat eine Diskrepanz zwischen politischem Diskurs und Realität an der Hochschule zu beobachten. 2014/2015 wurden die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg auf die Bachelor-Master Struktur gemäß dem Bologna-Prozess umgestellt. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass neue Impulse für die Internationalisierung gesetzt werden. Bei der Entwicklung

neuer Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurden die internationalen Komponenten grundsätzlich berücksichtigt; allerdings nur ansatzweise und zu wenig systematisch. Auslandssemester oder -praktika wurden nicht verpflichtend in den Studienplänen und Modulhandbüchern festgeschrieben. Dies gilt auch für Studierende, die zukünftig eine fremde Sprache unterrichten werden.

Diese wenigen Einblicke deuten an, wie sehr die beschriebenen Ziele und die erhofften Kompetenzerwerbsprozesse auch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten mit den an anderen Standorten beschriebenen nationalen und regionalen Vorschriften für Umsetzungsoptionen im Lehramtsstudium konkurrieren (Ahlgrimm et al., 2019). Es sei dahingestellt, ob die grundsätzliche Struktur der Lehramtsstudiengänge für Lehramt für Grundschule und Lehramt für Sekundarstufe I in diesem Sinne den Erwerb von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education durch internationale Erfahrungen erschwert. Es fehlen systematische Anreize; strukturelle und organisatorische Bedingungen sind eher ungünstig (Ahlgrimm et al., 2019). Insofern sind noch einige dicke Bretter zu bohren, wenn Internationalisierung im beschriebenen Sinne umgesetzt werden soll.

Das Modellprojekt ILAP (Internationalisierung der Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten)

Das ILAP umfasst internationale Mobilitäten, damit verbundene Anerkennungsmodalitäten sowie interkulturell-globale Professionalitätsentwicklungen. Die Anerkennung von Studien-/Prüfungsleistungen im internationalen Kontext und die Ermöglichung von Lernen im Sinne von „Global Citizenship“ (siehe Kapitel 2) im Rahmen eines Auslandssemesters stehen im Mittelpunkt des ILAP, das als Modellvorhaben und Entwicklungsprojekt im Rahmen der DAAD-Projektförderung „Lehramt International“ (2020–2022) konzipiert wurde.

Mit dem Modellprojekt ILAP wurde, noch bevor sich die weltweite COVID-19-Pandemie abzeichnete, ein Konzept erarbeitet, um gemeinsam mit Partneruniversitäten in Brasilien, Chile, Indien und den USA strukturelle Änderungen an den Hochschulen in Gang zu setzen. Diese sollten die vereinfachte und systematischere Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und die Beseitigung existierender Hürden für die Anerkennungsprozesse umfassen. Das Ziel von ILAP sollte sein, Strukturen zu schaffen, welche die wechselseitige Anerkennung von richtlinienkonformen Studienleistungen an den Partnerhochschulen, mittelfristig aber auch an weiteren internationalen Hochschulen mit lehrendenbildenden Studiengängen vereinfachen bzw. überhaupt erst ermöglichen. Komplementär hierzu sollten Initiativen erprobt werden, bei denen sich angehende Lehrkräfte im Umgang mit globalen Herausforderungen auseinandersetzen können: wie z.B. Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen für Auslandssemester. Dabei sollten konzeptionelle Anregungen globalen Lernens (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002) bemüht werden, um interkulturell-globale Orientierungskompetenz fördern zu können (Lang-Wojtasik, 2011). Es waren *fünf geplante Maßnahmen*, mit denen die Internationalisierung im beschriebenen

Sinne vorangebracht werden sollte. Die erste Maßnahme sollte den Aus- und Aufbau von Hochschulpartnerschaften mit je einer Hochschule aus Brasilien, Chile, Indien und USA umfassen. Dazu sollten zum einen gemeinsame Workshops an der Pädagogischen Hochschule Weingarten stattfinden. Zum anderen waren gegenseitige Besuche der Projektpartner/-innen geplant, bei denen Besprechungen und öffentliche Vorträge sowie die Identifizierung gemeinsamer Kooperationsfelder in Forschung und Lehre im Zentrum stehen sollten. Maßnahme zwei beinhaltete die *Systematisierung und Vereinfachung von im Ausland erbrachten Leistungen*. Konkret ging es dabei sowohl um das Ausloten curriculärer Flexibilisierungen und Verankerung von Mobilitätsmöglichkeiten in Modulhandbüchern als auch um die Schaffung einer zentralen Anerkennungsstelle und Datenbank für im Ausland erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen. Mit Maßnahme drei war die *Vergabe von Stipendien für Outgoing- und Incoming-Studierende der Partnerhochschulen* geplant. Dies sollte dazu dienen, die Steigerung der Anzahl der Mobilitäten anzustoßen, die Anerkennung von Studienleistungen zu erproben und die im Rahmen des Projekts neu gefundenen Lösungen hinsichtlich der Anerkennung von Studienleistungen erstmals umzusetzen. Daran knüpfte Maßnahme vier an. Hierbei stand der *Ausbau der Betreuung von Incoming- und Outgoing-Studierenden* im Vordergrund. Zum einen wurde angestrebt, dass sich die Stipendiat/-innen als Multiplikator/-innen einbringen, indem sie interessierte Studierende informieren und begleiten. Zum anderen sollten interkulturelle Vor- und Nachbereitungsworkshops geplant und durchgeführt werden sowie individuelle Beratungen stattfinden. Die Intensivierung *englischsprachiger Lehrangebote* sollte mit Maßnahme fünf realisiert werden. Im Rahmen des Projekts sollte das englischsprachige Lehrangebot einerseits ausgebaut und andererseits verstärkt beworben werden. Damit wurde angestrebt, ausländischen Studierenden die Möglichkeit zu geben, an Kursen auf Deutsch sowie auch Englisch teilzunehmen. Für Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten sollte ermöglicht werden, Kurse in einer Fremdsprache zu besuchen.

Als Evaluationsmaßnahmen waren die Dokumentation der realisierten Auslandsmobilitäten, die Durchführung von Interviews und die Analyse dieser sowie die Analyse von Erfahrungsberichten geplant. Angesichts der weltweiten Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie musste auch ILAP modifiziert werden. Es wurden im Verlauf Maßnahmen angepasst sowie neue Ideen und Aktivitäten entwickelt, die auch angemessen mit der neuen „DAAD-Strategie 2025“ korrespondieren (Zugriff am 02.04.2022 <https://www.daad.de/de/der-daad/wer-wir-sind/strategie-2025/>).

Das Kernstück der ursprünglich geplanten Maßnahmen konnte nicht umgesetzt werden: Gegenseitige Besuche von Hochschulmitarbeitenden und die Realisierung von durch Stipendien geförderten Auslandsaufhalten Studierender mussten ausgesetzt werden. Diese waren als Grundlage dafür gedacht, die Vereinfachung und Systematisierung der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen auszuloten. Viele Ansätze des Projekts wurden somit konterkariert, laufende Auslandsaufhalte von Studierenden und Dozent/-innen mussten abgebrochen und geplante Projektworkshops konnten nicht realisiert werden. Alle Partnerhochschulen waren unvermittelt gefordert, auf Online-Formate in der Lehre und Alltags-

kommunikation umzustellen. Dabei wurde deutlich – zumindest an der Pädagogischen Hochschule Weingarten –, dass es eher um Erprobungen von „Digital-Didaktik“ denn ernstzunehmende Medienkompetenz ging (Lang-Wojtasik, 2020). Die systematische Förderung wird an der Pädagogischen Hochschule Weingarten derzeit in anderen Projekten vorangebracht, zum Beispiel TegoDi (Zugriff am 02.04.2022 <https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/digitalisierung/tegod/>).

Auch der Austausch mit den Partner/-innen fand fortwährend digital statt, wobei deutlich wurde, dass die Hochschulpartnerschaften auf neuen Wegen gestärkt werden konnten. Die Kommunikation sowie der Austausch von Informationen erwiesen sich als fast reibungslos möglich. So wurden als neue, angepasste Maßnahmen erstens mit den Projektpartner/-innen virtuelle Kooperationstreffen umgesetzt, in denen ein vertrauensvolles Kennenlernen aller Kooperationspartner/-innen stattfand und wechselseitig die verschiedenen Hochschulen sowie das jeweilige Lehrkräftebildungssystem vorgestellt wurden. Dies war die Grundlage für eine weitere virtuelle Zusammenarbeit mit einem Fokus auf kooperativen-internationalen-digitalen Lehr-Lern-Ansätzen. Es ging darum, gemeinsame Konzeptionen und Initiativen zu entwickeln (Lang-Wojtasik, Stratmann, & Erichsen-Morgenstern, 2020; King de Ramirez, 2019). Als ein zentraler Diskussionspunkt kristallisierte sich dabei heraus, dass zunächst Hochschullehrende für Global Citizenship befähigt werden müssten und dabei gleichzeitig das bisher vage Konzept zu schärfen wäre. Zweitens wurde eine kooperative virtuelle Lehrveranstaltung zum Thema „Globalisierung und Kultur als Herausforderung für Lernen und Lehren“ unter Federführung der Pädagogischen Hochschule Weingarten in Kooperation mit den Projektpartnern aus Brasilien konzipiert und durchgeführt. Da kooperativ-virtuelle Lehrveranstaltungen an den Hochschulen noch nicht etabliert sind, mussten einige Fragen im Vorfeld mit zeitlichem Vorlauf geklärt werden. Es ging um die Wahl der Lehrsprache, Semester- und Lehrzeiten, Ausschreibungen der Lehrveranstaltung, den Zugang zu Materialien auf Lernplattformen, die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, den Arbeitsumfang und die Aufgabenstellungen oder die Art der Zusammenarbeit (synchron/asynchron). Das Seminar umfasste rund 20 Stunden synchrone Zusammenarbeit und je nach Anforderungen der unterschiedlichen Hochschulen in etwa 20–60 Stunden asynchrone Vor- und Nachbereitung. Weiterhin wurde drittens eine virtuelle Gastdozentur zum Thema „Demokratiebildung“ realisiert. Im Rahmen des regulären Studienangebots der Pädagogischen Hochschule Weingarten bot unser chilenischer Projektpartner ein virtuelles Seminar für Studierende aus Weingarten an. Auch hier ergaben sich vergleichbare Fragen wie oben bereits ausgeführt. Solche Lehrveranstaltungen bieten zum einen die Möglichkeit der Etablierung neuer administrativer und organisatorischer Abläufe und zum anderen eine sowohl zeitlich als auch finanziell niedrigschwellige Chance für internationale und interkulturelle Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden. Darüber hinaus können im Rahmen solcher Lehrveranstaltungen sowohl digitale Kompetenzen als auch Fähigkeiten der Zusammenarbeit über Sprach- und Fachgrenzen hinweg angebahnt werden. Zum vierten wurde ein virtuelles Vorbereitungsseminar von potenziellen Incoming- und Outgoing-Studierenden

realisiert. Hierbei konnten Studierende grundlegende Kenntnisse für und über physische wie auch virtuelle interkulturelle Kommunikation und Erfahrungen erlernen sowie bereits Erfahrungen in der virtuellen Interaktion mit Studierenden aus unterschiedlichen Ländern sammeln. Bei allen Veranstaltungen stand der Erprobungs- und Modellcharakter im Vordergrund. Eine Evaluation von Kompetenzen könnte Teil von Folgeprojekten sein. Dahinter stehen zweierlei Überlegungen: zum einen handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt, das zunächst einmal dazu dient, Maßnahmen zu erproben und Strukturen aufzubauen. Es wäre dann ein nächster, relevanter Schritt, diese grundlegend im Rahmen eines Folgeprojekts zu evaluieren. Zum anderen wäre es bei einer Evaluation auf der Ebene einzelner Veranstaltungen (15–20 synchrone Stunden) vermutlich etwas vermessen, von einschlägigen Kompetenzzuwächsen auszugehen. Allerdings werden in allen Veranstaltungen Studienleistungen mit einem selbstreflexiven Teil erwartet. Somit wird auf einer individuellen, subjektiven Ebene die Reflexion eigenen Wissens, Fühlens, Wollens und Handelns im Sinne der UNESCO-basierten Kompetenzen ermöglicht und gefördert. Fragen zur Anerkennung von Leistungen stehen fünftens auch im Rahmen hochschulübergreifender virtueller Lehrveranstaltungen im Raum. Neben der Anerkennung virtuell im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen, ist auch eine Anerkennung im Rahmen eines Zertifikats „Globale Bildung“ in Vorbereitung. Durch das Zertifikat können Studierende sich im Rahmen ihres Studiums ein auf Interkulturalität und Nachhaltigkeit bezogenes Profil aneignen, d.h. sie können physische und virtuelle Auslandsaufenthalte, Lehrveranstaltungen zu Internationalität, Interkulturalität und Nachhaltigkeit, Sprachkenntnisse sowie persönliches interkulturelles und nachhaltigkeitsbezogenes Engagement für das Zertifikat einbringen. Dies ist der Versuch einer konkreten Maßnahme, „Internationalisierung im Ausland und zu Hause“ zu verbinden und dabei Werte wie Inklusion und Nachhaltigkeit zu berücksichtigen.

Je nach Situation der einzelnen Partnerhochschulen wird die Bedeutung des Projekts ILAP unterschiedlich eingeschätzt. Dies soll am Beispiel der Partnerhochschule in Brasilien verdeutlicht werden.

Die Partnerperspektive am Beispiel des Projektpartners Universidade de Santa Catarina/Brasilien

ILAP hat eine herausragende Bedeutung für die Partnerhochschulen, um die gemeinsamen Ziele voranzubringen. Die Zielsetzungen des Projekts ILAP sind systematisch in die Lehrkräftebildung an der Universidade Federal de Santa Catarina/Brasilien (UFSC) integriert. Dort findet das Grundstudium für die Bachelor- und Lehramtsstudierenden (Licenciatura) in den ersten vier Semestern gemeinsam statt. Frühestens nach dem 4. Semester entscheiden sich die Studierenden dann für eine der beiden Studienoptionen. Für das Lehramt spezifische Fächer wie Methodik des Fremdsprachenunterrichts und Unterrichtspraktika I und II werden im 6., 7. und 8. Semester angeboten. Das heißt, dass die meisten der Studierenden nach dem 4. oder 5. Semester an die Pädagogische Hochschule Weingarten kommen.

Der Studierendenaustausch mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten fand seit mehreren Jahren erfolgreich statt und wurde im Rahmen des ILAP-Projekts intensiviert. Der Austausch hat für die Deutschabteilung der Universidade de Santa Catarina/Brasilien eine wichtige Funktion in verschiedener Hinsicht. Zum einen erfüllt der Aufenthalt in Weingarten für die Studierenden natürlich den Zweck, für ein Semester intensiv mit der Zielsprache und Zielkultur in Kontakt zu treten und die respektive kulturelle und sprachliche Kompetenz in dieser Hinsicht zu vervollkommen, wozu ansonsten nur kürzere vom DAAD oder Goethe-Institut geförderte Maßnahmen oder aber ein einjähriger Au-Pair-Aufenthalt in Frage kämen. Die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten bietet neben der längeren Dauer den Vorteil der Teilnahme am akademischen Programm im Bereich Pädagogik. Durch die Beschäftigung mit zentralen Fragen des Lehramtsstudiums in den Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Weingarten während des Austauschsemesters, die fachliche Betreuung durch die Dozent/-innen und den Kontakt zu anderen Studierenden ergibt sich in diesem Projekt der Effekt, dass die Studierenden die Perspektive auf ihr Studienfach beträchtlich erweitern und vertiefen können. Als sehr wichtig zu bewerten, ist die den Austauschstudierenden gegebene Möglichkeit, andere Lehr- und Lerntraditionen kennenzulernen. Die Studierenden der Universidade de Santa Catarina kommen aus Weingarten zurück und berichten ausnahmslos von bereichernden Lehrveranstaltungen. Dies ist nicht zuletzt Folge eines doch recht starren Studienplans an der brasilianischen Universität, der relativ wenig Raum lässt für Wahlpflichtfächer. Keine/-r der Studierenden hat die Lehre an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nach der Rückkehr als „betreutes Vorlesen“ (Funke & Heimann, 2020) erlebt, wie dies kürzlich mit Blick auf die deutsche Universitätstradition generell beschrieben wurde. Im Gegenteil wurden immer wieder kreative Ansätze der Lehre hervorgehoben und betont, wie in den Lehrveranstaltungen auf die Studierenden, auf ihre Fragen und auf ihre Perspektiven als Lehrkräfte eingegangen wurde. Zum anderen ist die Möglichkeit der Teilnahme am Projekt ILAP ein Motivationsfaktor allgemein, und zwar einmal bei der Auswahl der Kandidat/-innen, bei der auch Leistungskriterien berücksichtigt werden, und zum anderen in Bezug auf die Berufsentscheidung für das Lehramt an sich, das in Brasilien aus verschiedenen Gründen (schlechte Vergütung, niedriger Status, oft hohes Deputat, bzw. Notwendigkeit, gleichzeitig an mehreren Schulen tätig zu sein, um das Gehalt aufzubessern) als nicht besonders attraktiv gilt. Schließlich bringt die Teilnahme an Seminaren und Vorlesungen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten eine ansonsten im Lehrplan der Licenciatura der UFSC nicht vorgesehene Vertiefung theoretischer und praktischer Aspekte der pädagogischen Tätigkeit mit sich.

Ein Beispiel für eine produktive internationale Zusammenarbeit in Zeiten der COVID-19-Pandemie ist ein deutschsprachiges, digitales Kompaktseminar zum Thema „Globalisierung und Kultur als Herausforderung für Lernen und Lehren“. Es zeigte sich, dass die brasilianischen Studierenden den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen sowohl bei der Lektüre der Seminartexte als auch in der synchronen Interaktion gewachsen waren. Zielgruppengerechte Vorbereitung und Moderation sorgten dafür, dass die beiden Gruppen leicht zu-

sammenfanden. Ein Umstand, der sich nicht zuletzt durch den Einsatz zahlreicher und intensiver Breakout-Phasen und der kreativen Nutzung dynamischer Online-Interaktionsmöglichkeiten ergab. Technische Probleme, wie instabile Verbindungen oder Schwierigkeiten der Beteiligten mit der jeweiligen Software, traten zu aller Überraschung in keiner Form auf. Es war offensichtlich, dass die Inhalte der Veranstaltung von den Teilnehmenden als relevant empfunden wurden – und die internationale Zusammenarbeit als wichtige Lernerfahrung, deren Fortsetzung bzw. Wiederholung ausdrücklich gewünscht wurde. Das per Zoom-Plattform durchgeführte Seminar war eine Ergänzung zu der schon etablierten Routine des Studierendenaustausches zwischen der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Universidade Federal de Santa Catarina und ist geeignet, auch künftig mehr Studierende einzubeziehen als nur die jeweils zwei bis drei geförderten Teilnehmenden, die reisen und sich ein Semester lang an der anderen Hochschule aufhalten.

Dennoch scheint das „Vor-Ort-Sein“ während eines Auslandssemesters eine zentrale Bedeutung zu haben. Es handelt sich um Erfahrungen junger Menschen in einer Phase des Lebens, in der Begegnungen in vielen Fällen reicher an Konsequenzen sind als in späteren Lebensjahren. Der Aufenthalt in Weingarten prägt unsere Studierenden enorm. Die Germanistik-Studierenden der Universidade de Santa Catarina entstammen zu einem großen Teil sozialen Verhältnissen, in denen die Vielfalt von Lebensentwürfen kein primäres Anliegen ist. Wer mit diesem Hintergrund an eine deutsche Hochschule kommt und zwischenmenschliche Begegnung als vorrangig interkulturell definiert erlebt, dem öffnen sich tatsächliche neue Erfahrungsräume. Der heimliche Lehrplan hält an dieser Stelle Überraschungen bereit, für die im Curriculum kein Platz ist. Studierende der Universidade Federal de Santa Catarina in Florianópolis, die Freundschaft mit Studierenden aus Nepal (!) schließen, sehen die Welt nach sechs Austausch-Monaten anders und überwinden schnell das Stadium, in dem immer nur Stereotype ausgetauscht werden.

Zusammenfassung und Perspektiven

Die COVID-19-Pandemie bedeutet einen Einschnitt in mehrerlei Hinsicht. Es ist zunächst die immer deutlicher wahrnehmbare Notwendigkeit zur Lösung von Überlebensproblemen der Menschheit, bei der sich nationalistische Fokussierungen als zu kurz gegriffene und im Sinne des gemeinsamen Überlebens dysfunktionale Schimären darstellen. Es ist sodann die konstante Erfahrung veränderter Kommunikation, in der sich die Bedeutung von Sprache und sozialer Präsenz verschiebt. Digitale Räume werden zu neuen Begrenzungen eines Umgangs mit angenommener Grenzenlosigkeit über nationale Grenzen hinweg. Was in diesem Zusammenhang normal ist, bleibt im Klärungsprozess (Lang-Wojtasik, 2020). In den Begrenzungen stecken möglicherweise Potenziale, die erst noch erforscht werden müssen. Hierauf wurde mit dem Projekt ILAP reagiert. Dieses soll einen modellhaften Beitrag zum Umgang mit zukunftsfähigen Formen internationaler Mobilität, interkulturellen Lernerfahrungen und dem Erwerb globaler Orientierungskompetenz leisten. Die Internationalisierung der Hochschulbildung im Allgemeinen und der Lehrkräftebildung im Besonderen muss erkennbar neu aufgeleitet werden, wobei

virtuelle Internationalität in Verbindung mit klaren Werten ein gangbarer Weg ist. Hier eröffnen sich neue Chancen inklusiver, gerechter und nachhaltiger Internationalisierung – für das Studium *at home and abroad*, wie z.B. die Möglichkeiten von virtuellen internationalen Seminaren und Praktika als auch der Einbezug gegebener Strukturen vor Ort, wie öffentliche und kirchliche Träger, die sich für Menschen mit Migrationshintergrund, für Frieden und soziale Gerechtigkeit einsetzen.

Anmerkungen

1 Informationen zum Projekt und weiteren Mitwirkenden: <https://www.ph-weingarten.de/einrichtungen/international-office/lehramtinternational/>

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahlgrimm, F. et al. (2019). Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen: Prädiktoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 211–234). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_014
- Barth, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsausbildung: Erfolgreiche Ansätze und notwendige Schritte. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 49–60). Frankfurt: Peter Lang.
- Bedenlier, S. & Bruhn-Zaß, E. (Hrsg.) (2021). The Digital Turn in Internationalization. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 9–23.
- Blichmann, A. (2019). Schule – Bildung – Globalisierung: Neue Wege der Internationalisierung in Schule und Lehrerbildung. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 73–90). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_006
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- DAAD/DZHW (2019). *Wissenschaft weltweit*. Zugriff am 24.11.2020 http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf
- Darji, B. & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49–62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.04>
- Funke, J. & Heinemann, E. (2020). Schluss mit dem betreuten Vorlesen! *DIE ZEIT*, 32(2020). Zugriff am 24.11.2020 <https://www.zeit.de/2020/32/digitalisierung-hochschullehre-lehrmethoden-vorlesung-technologie-reform?print>
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- GPF – Global Policy Forum (Hrsg.) (2020). *Agenda 2030: Wo steht die Welt? 5 Jahre SDGs – eine Zwischenbilanz*. Bonn: GPF.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584600>
- Holzbrecher, A. (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Empfehlungen zur Lehrerbildung* (S. 6). Bonn: HRK.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–262). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_015
- King de Ramirez, C. (2019). Global Citizenship Education Through Collaborative Online International Learning in the Borderlands: A Case of the Arizona–Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 84–99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Zugriff am 15.10.2020 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Krogull, S. (2021). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 39–42). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419588.67>
- Lang-Wojtasik, G. (2011). Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In M. Riep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven* (S. 237–257). Baltmannsweiler u. Zürich: Schneider/Pestalozzianum.
- Lang-Wojtasik, G. (2020). Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer „neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(3), 18–22. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.03.05>
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838583636>
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2021). *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl.). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In M.-A. Kreienbaum, K. Gramel, S. Pfeiffer & T. Schmitz (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia* (S. 17–35). Frankfurt: IKO.
- Lang-Wojtasik, G., Stratmann, J. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2020). Online course: „Global Media“ – Global learning through media competence and vice versa. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 52–68. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.12.1.05>
- MFKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne 2016*. Zugriff am 15.10.2020 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>
- MFKJS (2019). *Leitfaden Demokratiebildung*. Zugriff am 15.10.2020 <https://km-bw.de/Schule/Demokratiebildung>
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M. K. (2017). *Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Universität Bremen*. Zugriff am 15.20.2020 <http://www.globaleslernen.de/de/fokusthemen/fokus-sustainable-development-goals-sdg/studie-zur-umsetzung-der-sdg-im-deutschen-bildungssystem>
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium comparationis*, 20(1), 44–60.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie: Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen et al.: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02660-000>
- UN (25.09.2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. Zugriff am 05.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning objectives*. Zugriff am 06.07.2015 www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/global_citizenship_education_topics_and_learning_objectives/#.VZpHDVl9bVQ
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Zugriff am 04.02.2011 https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- UNESCO (2020). *Inklusion und Bildung: Für Alle heißt für Alle. Weltbildungsbericht. Kurzfassung*. Bonn: DUK.
- WBGU (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz, Studentikan, Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Tätigkeitsbereiche: Globalisierung und Nachhaltigkeit in der Bildung, Interkulturalität. Mitverantwortlich für das ILAP-Projekt.

Dr. Marcia Schillinger

Dozentin an der Fakultät für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Würde in Psychologie an der Universität Konstanz promoviert. MA der Antioch University (CA, USA) und USP (Brasilien). Schwerpunkte: Internationalisierung der Hochschulbildung, moralische Entwicklung.

Dr. Werner L. Heidermann

Professor für deutsche Sprache und Literatur an der UFSC/Brasilien. Wurde an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster promoviert. Arbeitsschwerpunkte: Übersetzungstheorien, Migration und Übersetzung, Chamisso-Literatur, deutschsprachige Gegenwartsliteratur.

Beate Irion

Koordinatorin für internationalen Austausch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Mitarbeiterin des ILAP-Projekts. MA in deutscher und englischer Sprache und Literatur an der Universität Stuttgart.

Dr. Tim Kaiser

Leiter des Akademischen Auslandsamtes an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Promotion in Südostasienwissenschaften an der Universität Passau, Deutschland. Arbeitsbereiche: Internationalisierung der Hochschulbildung, vergleichende Bildung und Interkulturalität.

Sabine Lang

Koordinatorin des ILAP-Projekts. Abschluss des Studiums der Erziehungswissenschaften (Diplom) an der Phillips Universität, Marburg. Arbeitsbereiche: Nachhaltigkeit und Interkulturalität in Bildung und Erziehung, Internationalisierung der Lehrerausbildung.

Gabriella von Lieres und Wilkau

Dozentin am Fachbereich Englisch der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Mitarbeiterin des ILAP-Projekts. Projekte mit Namibia, Israel und Südafrika. BA in Psychologie (Interkulturelle Entwicklung) an der Universität Konstanz, BA an der University of California, Berkeley.

Dr. Kristin Rheinwald

Koordinatorin für Lehrprogramme und akademische Angelegenheiten, zuständig für hochschuldidaktische Beratungsprogramme und Beraterin für Studierende mit Fluchthintergrund an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Promotion in deutscher Literatur.

Dr. Markus J. Weininger

Außerordentlicher Professor für Fremdsprachen und Sprachen sowie für das Postgraduiertenprogramm für Übersetzungsstudien an der UFSC/Brasilien. Schwerpunkte: LE-Unterricht; Poesieübersetzung; Übersetzung sensibler Texte; linguistische Aspekte und Gebärdensprachdolmetschen.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Jennifer Diedrich, Julia Mang, Sabine Patzl,
Sophie Seßler, Monika Martin, Doris Lewalter

**Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger
in Deutschland**

Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun

Klimawandel und globale Erwärmung gehören zu den drängendsten Problemen der Menschheit. Daher ist es wichtig, dass Menschen über diese Themen informiert sind, eine Veränderung erzielen wollen und aktiv werden. In der PISA-Studie 2018 wurde das Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger anhand folgender Faktoren erfasst: das Wissen (umweltbezogene Informiertheit), das Können (naturwissenschaftliche Kompetenz), das Zutrauen (umweltbezogene Selbstwirksamkeit), das Wollen (umweltbezogene Werthaltungen) und das Tun (umweltbezogene Aktionen). Zudem wurden die Eltern der Fünfzehnjährigen zu ihrer eigenen umweltbezogenen Informiertheit befragt. Im schulischen Umfeld wurde die Behandlung des Klimawandels und der globalen Erwärmung im Lehrplan (Schulleitungen) sowie im Unterricht (Lehrkräfte) erhoben. In dieser Sonderauswertung wird der Leitfrage nachgegangen, welche Merkmale der Schüler*innen sowie Faktoren im elterlichen und schulischen Umfeld damit zusammenhängen, ob Jugendliche umweltbezogene Aktionen ausführen. Dabei werden auch die Unterschiede zwischen den Schularten in Deutschland in den Blick genommen. Den Schwerpunkt der Studie bildet eine Analyse der relativen Einflüsse bestimmter Merkmale des elterlichen sowie des schulischen Umfelds auf die umweltbezogenen Aktionen der Jugendlichen. Abschließend werden Ansatzpunkte für die Förderung klimafreundlicher Handlungen bei Jugendlichen diskutiert.

2022, 24 Seiten, geheftet,
15,90 €, ISBN 978-3-8309-4654-0

E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996545

Druck von rechts – wie begegnen wir Rechtspopulismus und autoritären Einstellungen im Globalen Lernen?

Rechtspopulistische bis extreme, autoritäre und rassistische Einstellungen sind in unserer Gesellschaft konstant verhaftet. Rechtspopulist/-innen versuchen, rassistische und nationalistische Denkweisen zu normalisieren. Sie greifen die Grundsätze einer offenen und inklusiven Gesellschaft an und machen sich für eine Politik der Abschottung stark. Wo sie an der Macht sind, zeichnet sich ihre Politik durch den Rückzug aus internationalen Abkommen, durch die Leugnung des Klimawandels, durch aggressives Vorgehen gegen Migration und Minderheiten aus. Rechte von LSBTIQ* werden eingeschränkt und Frauenrechte zurückgenommen. Prinzipien einer partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit zwischen globalem Norden und Süden werden in Frage gestellt. Rechtspopulistische Tendenzen in unserer Gesellschaft machen auch vor der Realität entwicklungspolitischer Bildungsakteur/-innen keinen Halt. Globales Lernen setzt sich dafür ein, Werte wie globale Verantwortung und Gerechtigkeit, Toleranz und internationale Zusammenarbeit zu vermitteln. Rechtspopulistische, autoritäre und rassistische Einstellungen widersprechen diesen Werten eindeutig. Globale Gerechtigkeit und Verantwortung sind Themen des globalen Lernens, die von rechts immer wieder in Frage gestellt werden. Sei es durch verbale oder physische Angriffe, politische Infragestellung der Bildungsarbeit oder Ablehnung von Bildungsangeboten durch Lehrkräfte und/oder Schüler/-innen. Das politische Klima im Land hat Auswirkungen auf die Arbeitsrealität von Bildungsakteur/-innen. Welche Bedeutung rechtspopulistische, autoritäre und rassistische Einstellungen für die entwicklungspolitische Bildungslandschaft spielen, ist allerdings bisher nur durch einzelne Erfahrungsberichte erfasst. VENRO veranstaltete am 23. Juni 2022 den Fachaustausch *Druck von rechts – wie begegnen wir Rechtspopulismus und autoritären Einstellungen im Globalen Lernen?*. Im Berlin Global Village diskutierten Bildungspraktiker/-innen und Multiplikator/-innen, welche Herausforderungen ihnen in ihrer Arbeit konkret begegnen und welche Erwartungen es an Politik, Förderprogramme und Dachverbände gibt, sie im Umgang mit diesen Herausforderungen zu unterstützen. Impulsgebend für den Austausch waren die Referent/-innen Matthias Laurisch (NABU), Lisa Bendiek (Kulturbüro Sachsen e.V.) und Shavu Nsenga (Migrafrica). Matthias Laurisch stellte in seinem Input die Einflussnahme und Aktivitäten durch rechtspopulistische, rechtsextreme und autoritäre Personen im Naturschutz auf Grundlage der vom NABU in Auftrag gegebenen Studie „Rechte Aktivitäten im Naturschutz“ vor. Hintergrund der Studie ist, dass sich Rechte gezielt Argumentationsmuster aus dem Naturschutz aneignen, um diese ideologisch zu unterwandern. So werden z.B. Debatten um Neophyten (verdrängende Arten) oder Windkraftträder (Artenschutz gegen Klimaschutz) zu Einfällstoren rechter Ideologien. Der NABU beschäftigt sich in seiner Arbeit als Dachverband aktuell mit möglichen Gegenstrategien. Lisa

Bendiek stellte die Erkenntnisse der Studie „Junge Menschen mit Migrationsvordergrund und diskriminierungskritische Perspektiven auf Jugendliche in Sachsen“ vor. Ein Schluss aus der Studie ist, dass die Fokussierung auf die Täter/-innen rechter Gewalt in der pädagogischen und förderrechtlichen Praxis zu einer Missachtung der Bedürfnisse marginalisierter Gruppen geführt habe. Diese Versäumnisse gilt es heute aufzuholen. Rassismuskritik müsse Praxis jeder Art von Bildungsarbeit werden, konstatierte die Referentin. Ein Vorschlag für die Umsetzung ist die Einführung von Schutz- und Fürsorge Konzepten für BIPOC (Black, Indigenous, People of Color) und FLINTA*-Personen (Frauen, Lesben, intersexuelle, nicht-binäre, trans und agender Personen). Lisa Bendiek verwies dabei auf die institutionelle Integration von rassismuskritischer Fürsorge von Katja Kinder und Peggy Piesche. Konkrete Handlungsempfehlungen für die Einrichtung sicherer Räume für Pädagog/-innen of Color sind z.B. die Gewährleistung sicherer Arbeitswege, Bereitstellung von Reflexionsräumen und rassismuskritische Weiterbildungen für weiße Kolleg/-innen. Shavu Nsenga berichtete in ihrem Vortrag „Rechtspopulismus und antirassistische Bildungspraxis – ein Erfahrungsbericht“ von den Widerständen, die in der antirassistischen Bildungsarbeit oft bei den Teilnehmenden auftreten, weil sie nicht mit Rechten in Verbindung gebracht werden möchten. Sie bekräftigte, dass Rassismus kein alleiniges Problem von rechts sei, sondern als Machtssystem in unserer Gesellschaft verankert ist und alle betreffe. Um dem zu begegnen, forderte sie machtkritische Veränderungen in der praktischen Bildungsarbeit und in den Förderstrukturen. Die Impulse der Referent/-innen wurden anschließend in Diskussionsrunden von den Teilnehmenden aufgegriffen und auf das globale Lernen übertragen. Dabei wurden sowohl Herausforderungen in der Bildungspraxis als auch auf Ebene der Fördermöglichkeiten thematisiert. Als großes Problem wurde das fehlende Bewusstsein für die Relevanz der Thematiken beschrieben. Macht- und Rassismuskritik müssten als grundlegende Qualitätsmerkmale des globalen Lernens anerkannt werden. Dafür müssen Bildungsträger/-innen zur Unterstützung ihrer Bildner/-innen Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. Gleichzeitig muss aber auch eine Fördergrundlage für die zivilgesellschaftlichen Träger/-innen gewährleistet sein und zum Beispiel in die Ausgestaltung des Förderprogramms entwicklungspolitische Bildungsarbeit des BMZ aufgenommen werden. VENRO wird die im Austausch gesammelten Herausforderungen und Handlungsansätze auch in Zukunft weiter begleiten und sich dafür einsetzen, dass macht- und rassismuskritische Praktiken themenübergreifend Bestandteil der Bildungsarbeit im globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden.

Karla-Felicitas Braun & Lara Fedorchenko
doi.org/10.31244/zep.2022.03.07

„Wir lernen fürs Leben – und für die Schule“ – Lehrkräftefortbildungen in der beruflichen Bildung zu Globalem Lernen

Lehrkräftefortbildungen zu globalem Lernen können Lehrkräfte von beruflichen Schulen dabei unterstützen, die wachsenden unterrichtlichen Anforderungen zu meistern. Lehrkräfte von beruflichen Schulen müssen zum einen über fundiertes Fach- und breites Allgemeinwissen verfügen, damit sie ihre Schüler/-innen in Klassen mit oftmals sehr heterogenen Bildungs- und Altersprofilen erreichen können. Zum anderen sollen Lehrkräfte von beruflichen Schulen die Sozial- und Handlungskompetenzen ihrer Lernenden fördern, mehr als es von Lehrkräften anderer Schulformen verlangt wird (Besand, 2014). Sie bereiten die Lernenden schließlich auf die Berufswelt von morgen und übermorgen vor. Dabei spielt auch zunehmend der Begriff Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle, wie in der im Jahr 2021 aktualisierten Standardberufsbildposition des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) deutlich wird. Hier wurde der Aspekt Umweltschutz um Nachhaltigkeit erweitert, womit beispielsweise nachhaltige Wertschöpfungsketten und fairer Handel angesprochen werden. Lernende sollen Zielkonflikte zwischen den einzelnen Nachhaltigkeitsdimensionen (ökologisch, ökonomisch und sozial) kennenlernen und diskutieren und proaktiv im Sinne einer nachhaltigen beruflichen Zukunft handeln (BIBB, 2021).

Damit Lehrkräfte solch spezifisches Wissen überzeugend im Klassenzimmer anwenden können, bedarf es spezieller Methoden. Das globale Lernen mit seinen vielfältigen Perspektivwechseln und dem Fokus auf Empathie und ganzheitliches Lernen, bei dem alle Sinne angesprochen werden, bietet solche speziellen Methoden. Projekte wie „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ des World University Service (WUS) sind auf solche Lehrkräftefortbildungen zu globalem Lernen spezialisiert.

Das Besondere, und somit das Alleinstellungsmerkmal, bei *Grenzenlos-Lehrkräftefortbildungen* ist die Wissensvermittlung durch Akteur/-innen aus dem globalen Süden. Bei diesen Akteur/-innen handelt es sich um Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika, die an Hochschulen in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland studieren. Sie wurden zuvor in den Techniken und Methoden des globalen Lernens geschult und übernehmen bei den Lehrkräftefortbildungen die Aufgabe, Fachwissen an Lehrkräfte zu vermitteln. Die Themen orientieren sich an den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs), wie es unter anderem auch im Orientierungsrahmen (Schreiber & Siege, 2016) zum Lernbereich globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) gefordert wird.

Eine peruanische Geographiestudentin befasst sich beispielsweise mit dem SDG 7 „Bezahlbare und saubere Energien“ und zeigt kritisch auf, welche Umweltbelastung bei der Produktion von E-Autos für Länder wie Bolivien entsteht, wenn dort die für die E-Motoren notwendigen seltenen Erden abgebaut werden. Eine nepalesische Studentin wiederum fokussiert das SDG 5 und setzt sich für Gleichberechtigung der Geschlechter – auch in Deutschland – ein.

Alle Themen sind praxisorientiert und werden mit den persönlichen Erfahrungen der ausländischen Studierenden angereichert. Durch diesen direkten Austausch zwischen Lehrkräften und den ausländischen Studierenden entsteht ein neuer Erfahrungsraum und die Lehrkräfte erleben den gewünschten Perspektivwechsel auf ganz persönlicher Ebene. Seit Bestehen des Projekts im Jahr 2016 wurden bereits 32 solcher Lehrkräftefortbildungen erfolgreich durchgeführt. Dabei nehmen viele Lehrkräfte mehrmals an den Veranstaltungen teil, was für die Qualität und Effektivität der Lehrkräftefortbildungen spricht: „Der Austausch ist immer sehr interessant und regt zu neuen Ideen für beide Seiten an!“, so eine Lehrkraft während einer Fortbildung für Hessen.

Neben diesem akteurszentrierten Ansatz ist das Projekt *Grenzenlos* einzigartig, weil es ein Beitrag der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland ist, die unter anderem auch in der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd mit den übrigen deutschen Ländern und dem BMZ zusammengeschlossen sind. Sie fördern *Grenzenlos*, weswegen das Angebot für Lehrkräfte von beruflichen Schulen kostenlos ist. Die Länder füllen somit ihre entwicklungspolitischen Leitlinien sehr effektiv mit Leben. Darüber hinaus wird das Projekt durch Engagement Global mit Mitteln des BMZ gefördert.

Literatur

- Besand, A. (2014). *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven* (Politik und Bildung). Bonn: Wochenschau Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierte Standardberufsbildposition anerkannter Ausbildungsberufe*. Bonn: Barbara Budrich.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., aktualisierte. und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen Verlag.

Dr. Julia Boger & Marie Klein,
World University Service (WUS)
doi.org/10.31244/zep.2022.03.08

Der Klimawandel lässt uns „Alte“ nicht kalt! – Die Oldies for Future-Nürnberg (O4F-N)

Im Sommer 2021 wurde in Nürnberg die „Oldies for Future-Nürnberg (O4F-N)“ gegründet. Neben den deprimierenden Analysen und Prognosen der Wissenschaftler/-innen hinsichtlich der Klimakrise und dem gleichzeitigen kollektiv-gesamtgesellschaftlichen Verdrängungsprozess war Hintergrund dieser Neugründung die Überzeugung, dass mehr gesellschaftspolitischer Druck aufgebaut werden müsse, um politisch wirkungsvolle Strukturen für Klimaschutzmaßnahmen zu schaffen. Weil die Wissenschaft zweifelsfrei festgestellt hat, dass die dramatischen Klimaveränderungen auf unserem Planeten menschengemacht sind, will O4F-N zur Vermeidung eines „klimatischen Super-GAU“ aktiv werden. Dies erfordert sowohl ein radikales Umdenken und eine fundamentale Umkehr im Handeln aller politisch verantwortlichen Personen und Regierungen weltweit, als auch ein rigoroses Infragestellen teilweise liebgewordener, aber umweltschädlicher Verhaltensweisen von uns allen. Insbesondere in den großen Industrienationen und aufstrebenden Mittelmächten sind ein Bewusstseinswandel und ein klimatisches und energiepolitisches Gegensteuern dringlich und unaufschiebbar.

Warum wir „Alten“?

Senior/-innen stellen aufgrund ihres Bevölkerungsanteils eine gesellschaftlich einflussreiche Gruppe dar. So werden sie beispielsweise als Konsument/-innen umworben und als wichtige Wählergruppe von politischen Parteien hofiert. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass „Alte“ nicht nur junge Klimaaktivist/-innen unterstützen, sondern auch durchaus eigene Akzente setzen können: nicht zuletzt auch deshalb, weil diese Bevölkerungsgruppe durchaus über eine große Lebens- und oft auch Politikerfahrung verfügt.

Zwar gibt es bereits auch andere Gruppen (z.B. „Parents for future“, „Omas for Future“). Die O4F-N stehen ihrem Selbstverständnis nach für alle „Alten“. Wir definieren uns in unserer Namensgebung nicht biologistisch. Zudem lehnen wir auch eine ausschließliche Nahbereichsorientierung (wie z.B. die eigene Familie) angesichts der Komplexität und der Globalität der Klimakrise ab. Außerdem geht eine Eltern- bzw. eine Großelternschaft erfahrungsgemäß nicht zwangsläufig mit einem Bewusstsein für die Klimakrise, den damit verbundenen Folgen und einem dementsprechenden Umweltverhalten einher. Umgekehrt gibt es viele in Klimafragen sehr engagierte ältere Menschen, die weder Kinder noch Enkel haben.

Dennoch ist es für uns wichtig, mit allen anderen Umweltgruppen sowohl in gutem Einvernehmen und als auch konstruktiv zusammenzuarbeiten und jede sektiererische Tendenz von vornherein auszuschließen. Es bedarf eines breiten Spektrums an engagierten und wirkungsvollen Umweltaktivist/-innen, welche entscheidende Impulse zu einer konsequenten globalen Klima- und Umweltschutzpolitik geben und als

„Antreiber/-innen“ fungieren. Nur so können wir gesellschaftspolitisch eine optimale Wirkung entfalten.

Konkrete Forderungen und Aktionen

Wir stellen weitreichende Forderungen, die sich an den Ursachen und nicht nur an den Symptomen des dramatischen Klimawandels orientieren. Das Engagement von O4F-N umfasst dementsprechend sowohl von uns selbst initiierte Aktionen zum Thema Klima- und Umweltschutz als auch die ideelle und praktische Unterstützung lokaler, regionaler und überregionaler Aktionen anderer Umweltaktivist/-innen.

Von der Durchführung von Unterschriftenaktionen, von direkten Kontaktaufnahmen und Gesprächen mit maßgebenden Politiker/-innen, der Formulierung offener Briefe an gesellschaftliche und politische Entscheidungsträger/-innen, der Veröffentlichung von Zeitungsanzeigen, der Initiierung von Aktionstagen, dem Aufstellen von Informationstischen bis hin zu Teilnahmeaufrufen an gewaltfreien Demonstrationen und Schweigemärschen sehen wir viele Möglichkeiten, maßgebende Politiker/-innen und Politiker aufzurütteln und den Menschen ihren persönlichen, klimatischen Fußabdruck bewusst zu machen. Öffentlichkeitsarbeit ist O4F-N sehr wichtig! Ausgehend von der Überzeugung, dass nur gesellschaftlicher Druck auf die politischen Entscheidungsträger/-innen eine klimafreundliche Politik befeuern kann, fordern wir u.a. ...

- die rigorose Umsetzung der Pariser Klimabeschlüsse,
- ein klimaneutrales Nürnberg bis zum Jahr 2030,
- das sofortige Ende aller klimaschädlichen Subventionierungen,
- eine vollständige Energieversorgung mit erneuerbaren Energien bis 2035,
- eine CO₂-Steuer mit deutlicher Lenkungswirkung zur Erreichung des 1,5-Grad-Ziels,
- die sozialverträgliche und gerechte Gestaltung der „Klimakosten“, die mit diesen Forderungen im Zusammenhang stehen!

Angesichts der Dramatik der Prognosen hinsichtlich des Klimawandels sind die Mitglieder von O4F-N fest davon überzeugt, dass ein klimapolitisches Engagement aller gesellschaftlichen Gruppen dringend notwendig ist. Die Mitglieder von O4F-N hoffen, mit ihrem Engagement einen Beitrag leisten zu können, um dem kollektiven Verdrängungsprozess entgegenzutreten und so Impulse für politische Strukturen zu setzen, welche die drohende Klimakatastrophe aufhalten bzw. abmildern können. Weitere Informationen unter: oldies4future-n@mail.de

Paula Rüb

doi.org/10.31244/zep.2022.03.09

Rezensionen

Burow, O.-A. (2022): #Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen. Beltz: Weinheim u. Basel. 24,95 €

Der Titel des Buches lässt eine Menge an Innovation erwarten! Die damit transportierte Hoffnung, das Ei des Kolumbus sei gefunden, schmilzt gleichwohl von Seite zu Seite. Im Angebot sind zwei größere Teile. Sie werden durch einleitende Fragen an eine „Rückkehr“ und ausblickende Schlussfolgerungen zum „Ende“ der Normalität gerahmt. Dieser semantischen Entscheidung ist der Normbegriff unterlegt, der zwar stets präsent, dessen Klärung jedoch nur in Ansätzen im expliziten Interesse des Autors liegt. Um es gleich vorwegzunehmen: Die immanente Leitfrage des Buches – „Was ist schon in Zeiten rasanten Wandels und wachsender Ungewissheit ‚normal‘?“ (S. 11) – ist in der Tat klärungsbedürftig. Inwieweit eine umfassende Gesellschaftskritik mit einer fundamentalen Schulkritik einhergehen muss, begleitet die Schule in ihrer fast 6000-jährigen Entwicklungsgeschichte von Beginn an und intensiviert sich mit ihrer Weiterentwicklung als Einrichtung der Massen. Ob die erneut und stellenweise redundant vorgetragenen Überlegungen der Schulentwicklungsdebatten oder der gewählte biographisch und stellenweise monographisch anmutende Zugang des Autors auf 75 Seiten systematisch hilfreich sind, sei dahingestellt. Letztlich müssen dies die Lesenden entscheiden. Immerhin verfügt Burow über eine reichhaltige – auch wissenschaftliche – Vita, die erprobte und reflektierte Anregungen enthält. Dass bei einem solchen Zugang der „Eindruck von Eitelkeit oder gar Besserwisseri“ (S. 200) entstehen kann, ist Teil der reflektierten Danksagung. Zugleich ist es überraschend, dass bei der gewählten schulentwicklerischen Positionierung die funktionalen Angebote der Entwicklung von Schule (Schulgeschichte!) aus dem Blick geraten. Immerhin wäre diese historisch-systematische Perspektive angesichts der allgemeinpädagogischen Denomination von Burow zu erwarten gewesen. Schule soll demgegenüber in ihrer Struktur (Organisationsentwicklung) überwunden werden. Die anderen beiden Aspekte der Trias – Unterrichts- und Personalentwicklung – werden erneut sekundierend an die Seite gestellt. Dass damit ein weit verbreiteter Wunsch in bildungswissenschaftlichen und -politischen Zusammenhängen bedient wird, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Angeboten bildungssoziologischer oder evolutions- und systemtheoretischer Provenienz hätte hilfreich sein können, um der hohen Komplexität des gewählten Themas gerecht zu werden.

Diesem spezifischen „Rückblick in die Zukunft“ (S. 11) folgen auf 107 Seiten als zweitem großen Teil die bereits im Untertitel angekündigten „sieben Handlungsoptionen für die Zukunft“ (S. 87). Die Zustandsbeschreibung der Welt ist präzise und läuft letztlich auf die internationale Transformationsagenda der Sustainable Development Goals von 2015 hinaus. Bezüge sind bildungstheoretisch zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki) wahrnehmbar. Allerdings liegen diese – wie auch andere zu erwartende Diskurse – außerhalb des Burowschen Erkenntnisinteresses. Natürlich lässt sich auch hier über die Tragweite des fast 40-jährigen Angebots streiten; einen Versuch hätte es Wert sein können. Die SDGs werden als

„Global Goals“ (S. 191) zum Ende des zweiten Teils des Buches erwähnt und mit den Anregungen Burows eines „Schulfachs Zukunft“ (ebd.) verbunden. Jenseits von Erwähnungen des „Zukunftsforschers Gerhard de Haan“ (S. 144), schafft es keiner der Diskurse um entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, globales Lernen, Global Citizenship Education etc. in den Horizont des Autors, obwohl diese seit den 1970er-Jahren virulent sind und es bildungspolitisch – mit Luft nach oben – ziemlich weit gebracht haben. Das ist dann schon mindestens irritierend. Immerhin hätte auffallen können, dass es für die angemahnten Zukunftsoptionen bereits bildungs- und kulturspolitische Rahmenbedingungen gibt, die konzeptionell und auch empirisch untermauert sind. Vielleicht hätte dann sogar in den Blick geraten können, dass es weniger um noch mehr Unterrichtsfächer als vielmehr um eine Integration querschnittlicher Fragestellungen und übergreifender Methodik bedarf. Pädagogik ist stets normativ und sie ist gut beraten, die dahinterliegenden Hoffnungen und Einstellungen offen zu legen, wenn das Bewusstsein von Menschen erreicht werden soll. Transformation bedeutet strukturelle Veränderung. Sie kann sich anthropologisch und gesellschaftlich ereignen. Allerdings denken Menschen mit ihren eigenen Köpfen. Das wissen wir spätestens aus praktischen, theoretischen und empirischen Betrachtungen von Lehr-Lern-Prozessen im schulischen und außerschulischen Bereich über die Lebensspanne. Die erhoffte individuelle und gesellschaftliche Transformation ist daher stets mit Unsicherheit verbunden. Konsequenterweise müssten dann auch die angemahnten „Zukunftswerkstätten“ (S. 191) und andere kreative pädagogische Zugänge auf ihre Reichweite geprüft werden. Immerhin muss jede Lernofferte oder Handlungsoption mit der immanenten Non-Kausalität und Rationalität der Beteiligten rechnen, was immer auch andere Ergebnisse jenseits des Antizipierten nach sich ziehen kann.

Vor diesem Hintergrund werden die sieben angebotenen Handlungsoptionen zu einem interessanten Debattierfeld: Kreative Nutzung von Digitalisierung, Stärkung von Talenten und Neigungen, Erschließen neuer Bildungsräume, Gestaltung agiler Schulkultur, Sicherung von Gesundheit, Glück und Resilienz, Umsetzung von Demokratie und Gerechtigkeit im gemeinsamen Leben, Förderung von Zukunftskompetenz. Bei den Ausführungen der einzelnen Aspekte werden viele und umfassende interdisziplinäre Quellen zusammengetragen, die sich Debatten stellen können. Enthaltene Begriffe – wie z.B. „interaktive Kreativität“ (S. 100), „Positive Pädagogik“ (S. 109), „Schule als ‚Lernende Organisation‘“ (S. 116), „Agile Leadership“ – werden gesetzt. Die Beschäftigung mit den damit verbundenen blinden Flecken wird an die Lesenden des Buches delegiert. Wer daran Interesse hat, kann dabei möglicherweise innovative Freude oder sogar Spaß empfinden. Mir gelingt es nur in Ansätzen.

Gregor Lang-Wojtasik
doi.org/10.31244/zep.2022.03.10

Gießelmann, B., Kerst, B., Richterich, R., Suermann, L. & Virchow, F. (Hrsg.) (2019): Handwörterbuch rechtsextremistischer Kampfbegriffe. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, 29,80 €

Ziel(gruppe) & Struktur: Diese zweite, komplett überarbeitete und erweiterte Auflage des „Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe“ (2019) richtet sich an Multiplikator/-innen aus Schule, Medien, Sozialarbeit, Gewerkschaften und politischer Bildung. Die Herausgeber/-innen wollen den völkisch-nationalistischen Gehalt der Kampfbegriffe der extremen Rechten offenbaren, der sich durch ein Verständnis des historischen und diskursiven Kontextes besser erschließt. Das Handwörterbuch hilft hierbei in mehrfacher Hinsicht: (1) Durch die Auswahl der analysierten Begriffe bietet es Orientierung und Zugang zu rechtsextremen Deutungsmustern. Unter den nach Begriffen benannten Beiträgen befinden sich sowohl populär mit Rechtsextremen assoziierte (etwa Umvolkung, Islamisierung) als auch unerwartete Begriffe (Demokratie, Freiheit). (2) Jeder Beitrag folgt einer klaren Struktur: nach einer Kurzfassung, folgt die vertiefte Betrachtung der Funktion und Bedeutung des Begriffs unter Rückgriff auf Textmaterial der extremen Rechten. Danach wird der Kontext der Begriffsgeschichte und -verwendung außerhalb der rechtsextremen Diskurse beleuchtet. Die Beiträge schließen nach einem Fazit inklusive kritischem Kommentar mit dem Hinweis auf weiterführende Literatur und die verwendeten Quellen. Alle Beiträge sind nach diesem Muster aufbereitet, können aber unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. (3) Das Handbuch regt zur vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung an – insbesondere durch zahlreiche Verweise auf aktuelle und historische rechtsextreme Quellen. Für die pädagogische Praxis in jugendkulturellen Settings, in denen sich Sprache dynamisch verändert, ist der Hinweis auf aktuell medial wirksame Akteure (etwa Junge Freiheit) besonders bedeutsam, da sie einen Einblick in aktuelle Diskurse liefern. An dieser Stelle könnte bei der nächsten Überarbeitung ein Fokus auf die wachsende Wirkung von Video-Kanälen in sozialen Medien (z.B. TikTok, YouTube) gelegt werden. Thematisch sind die Beiträge anschlussfähig an verschiedene Interessensgebiete und Themenfelder. Für Lesende, die an Entwicklungszusammenarbeit interessiert sind, erscheinen etwa die Beiträge zu „Rasse“ und „Abendland“ interessant. Mit Blick auf Themengebiete wie Flucht und Migration empfehlen sich die Beiträge zu „Flüchtling“ und „Umvolkung“.

Einleitung als Orientierungshilfe: Wenn es den Multiplikator/-innen durch die Lektüre mehrerer Beiträge gelingt, die Logik der strategischen Nutzung rechtsextremer Kampfbegriffe zu verstehen, dann können sie dieses Verständnis zur eigenen Analyse aktuell virulenter Begriffe anwenden. Um das zu fördern, gehen die Autor/-innen in der Einleitung auf die Bedeutung von öffentlichen Diskursen ein und geben einen Überblick über die extreme Rechte in Deutschland.

Sie diagnostizieren, dass rechtsextreme Kampfbegriffe in Zahl und Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Diskurse außerhalb des rechtsextremen Milieus im letzten Jahrzehnt stark zugenommen haben, weswegen ihnen eine ideologiekritische Auseinandersetzung geboten erscheint. Die Notwendigkeit dieses Unterfangens wird mit Rückgriff auf Theorien von Gramsci und Foucault erklärt, die stark vereinfacht besagen: Wer den öffentlichen Diskurs bestimmt, hat Macht, da der Diskurs die

Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit strukturiert. Der Einleitungstext des Handwörterbuchs liefert hier zwar wichtige theoretische Begründungen, aber kein niedrigschwelliges Praxisbeispiel, das diese veranschaulichend erklärt. Bis auf wenige Hinweise in den Kommentaren am Ende mancher Einzelbeiträge, wie man durch Fragen den Demokratie- oder Freiheitsbegriff rechtsextremer Prägung entlarven kann, finden sich kaum Praxishinweise im Text. Dieses Handwörterbuch dient vornehmlich der Recherche und ideologiekritischen Bildung der Leser/-innen. Im zweiten Teil der Einleitung werden rechtsextreme Weltanschauungen als völkisch-nationalistische Weltdeutungen, die nicht durch demokratische Perspektiven relativiert sind, definiert. Diesem Spektrum können in Deutschland verschiedene Strömungen zugeordnet werden: (Neo-)Nationalsozialismus (NPD, III.Weg, N.S.Heute), Neue Rechte (Junge Freiheit, Identitäre Bewegung, AFD), Rechtspopulismus (AFD) und strömungsübergreifende Projekte („Ein Prozent für unser Land“, Metapedia). In den Einzelbeiträgen wird auf die Begriffsverwendungsstrategien der Strömungen eingegangen.

Fazit: Insgesamt entfaltet das Handwörterbuch bei der Kontextrecherche einzelner Begriffe seine Stärke, bei denen auch thematisch Fortgeschrittene noch einige neue Erkenntnisse erwarten dürfen. Für Einsteiger ist das Handwörterbuch auch sehr hilfreich, da es viele Anknüpfungspunkte für weitere Recherchen enthält und strukturiert sowie kompakt geschrieben ist. Beim Durchlesen mehrerer Beiträge erhält man einen guten Einblick in die Ideologien und Argumentationsmuster der extremen Rechten. In der Einleitung könnte dessen Einordnung noch etwas mehr Raum gegeben werden, denn die Bedeutung des Kampfes um die Deutungshoheit wird auch in pädagogischen Kreisen oft unterschätzt. Dabei kann dieses Buch einen wichtigen Beitrag leisten, dies zu ändern.

Riccardo Schreck

doi.org/10.31244/zep.2022.03.11

Lang-Wojtasik, G. (2022). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Waxmann: Münster u. New York, 29,90 €

Seit über vier Jahrzehnten nimmt globales Lernen einen festen Platz im wissenschaftlichen und politischen Bildungsdiskurs ein, jetzt wurde erstmals das Studienbuch „Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung“ von Gregor Lang-Wojtasik herausgegeben. Damit soll globales Lernen als bildungsbezogener Zukunftsbereich für die hochschulische Lehre etabliert werden. Es eignet sich als Einstiegs- und Vertiefungswerk zur (bildungs-)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit globalem Lernen als dynamischem Diskursfeld. Orientierung bieten die einzelnen Beiträge dank ihrer klaren Strukturierung mit Einleitung, vier Thesen, weiterführenden Fragen und Übungen sowie vertiefender Literatur. Die Aufgaben zur Einstimmung geben außerdem didaktische Impulse und laden vor allem Neueinsteiger/-innen zur Reflexion grundlegender Begrifflichkeiten ein.

In seiner Einführung bietet der Herausgeber entlang von acht Thesen eine systematische Betrachtung der zentralen Debattenlinien des globalen Lernens an und spannt damit den Bogen von den „Grenzen des Wachstums“ über „education for all“ hin zu „(inter-)kultureller Bildung“ auf. Diese umfang-

reichen Perspektiven spiegeln sich im Aufbau des Studienbuches wider. Die 20 Beiträge sind thematisch in sozial- und erziehungswissenschaftliche Kontexte, Bildungsarrangements und Lernorte gegliedert. Das detaillierte Register von „Adivasi“ (= offizielle Bezeichnung indischer Indigener) bis „Zukunftsfähigkeit“ sowie zahlreiche Querverweise schaffen Struktur und einen übersichtlichen Zusammenhang.

Bezüge zwischen globalem Lernen zu anderen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten werden von Susanne Timm zu kultureller Bildung sowie von Marco Rieckmann und Marie-Christine Vierbuchen zu inklusiver Bildung hergestellt. In allen Beiträgen wird der Frage nach dem Zusammenhang von Transformation, Bildung und Lernen im Globalen Kontext nachgegangen. Immer wieder wird der Bezug normativer Leitlinien als Grundlage pädagogischer Hoffnung und einer Bereitschaft zu bewahrender Veränderung diskutiert. Thematisch ist zwar ein Schwerpunkt auf dem Lernort Schule mit Bezügen zur Schultheorie, -modellen und -entwicklung erkennbar, jedoch finden Perspektiven der Erwachsenenbildung und des informellen Lernens ihren berechtigten Platz.

Besonders gelungen ist der Bogen zwischen den grundlegenden (Klaus Seitz, Dipti Oza) und perspektivischen Beiträgen (Susanne Ress, Klaus Seitz). Klaus Seitz skizziert in seinen beiden Beiträgen sehr anschaulich, wie Globales Lernen als ursprünglich pädagogische Reflexion einer innovativen Bildungspraxis Einzug in den Mainstream bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionszusammenhänge erlangte und was das für das heutige Transformationspotenzial des Bereiches bedeutet. Der Beitrag von Dipti Oza ist der einzige explizite aus dem globalen Süden. Zugleich ist erkennbar, dass sich die internationale Perspektive wiederkehrend durch das Studienbuch hindurchzieht. Insbesondere den historischen und postkolonialen Bezügen wird im Abschlusskapitel von Susanne Ress sichtbar Platz eingeräumt und damit der angestrebte kritische Perspektivwechsel vollzogen. Neben langjährigen Vertreter/-innen kommen auch Nachwuchswissenschaftler/-innen

zu Wort. Die ausgewählten Beiträge bedienen das Debattenfeld zwischen Theorie und Praxis und werden damit insgesamt ihrem Anspruch an Vielfalt gerecht.

Wer sich im Feld des globalen Lernens bewegt, kennt das gleichnamige Handlexikon von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm. Während in der Rezeption des Handbuches das Verhältnis von globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung als einseitig kritisiert wurde, greift das Studienbuch diese Beziehung gelungen als roten Faden auf. Das Beziehungsverhältnis von globalem Lernen zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wird von den Autor/-innen in unterschiedlicher Art und Weise beschrieben und macht damit den Lesenden ein Angebot, die komplexen Perspektiven unterschiedlich aufeinander zu beziehen.

Die Tatsache, dass erstmals ein Studienbuch zu globalem Lernen veröffentlicht wurde, weist mit aller Deutlichkeit auf die Etablierung des Feldes im Sinne eines Lernens im Welthorizont innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses hin – eine sehr lohnenswerte Lektüre für alle Menschen in bildungsbezogenen Berufsfeldern.

Aline Steger

doi.org/10.31244/zep.2022.03.12

Becker, G. & Terhalle, G. (2020). Mit Bildung zur nachhaltigen Entwicklung der Stadt Osnabrück. Rückblick, Beispiele, Akteure und Perspektiven. Verbesserte Neuauflage. NUSO: Osnabrück. 22,80€

Becker, G. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften. 2., durchgesehene und verbesserte Auflage. NUSO: Osnabrück. 24,80€

In Heft 4 des Jahres 2021 wurden diese beide Bücher rezensiert. An dieser Stelle haben wir den Kaufpreis der Printausgaben ergänzt.

Redaktion

Schlaglichter

Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung des Verbands der Lehrkräfte an beruflichen Schulen – Bayern (red.): In dem 10-Punkte-Aktionsprogramm, das der Verband der Lehrkräfte an beruflichen Schulen (VLB) im April 2022 verabschiedete, wird das Thema „Nachhaltigkeit“ im Kontext der Energiewende schärfer in den Blick genommen und nachhaltige Entwicklung in allen Bereichen der beruflichen Bildung intensiv thematisiert. Das Programm umfasst Schwerpunkte, wie beispielsweise Berücksichtigung von BNE in den beruflichen Abschlussprüfungen, verbindliche Verankerung in allen Lehrplänen, BNE-gerechte Mobilität usw. Weitere Informationen: <https://www.vlbbayern.de/presse/presseinformationen/#c30671>

InterCap Schulungspaket (red.): Das dreijährige Projekt InterCap, das von EuropeAid finanziert wird, hat es sich zum Ziel gemacht, europäische NGO-Hochschulnetzwerke aufzubauen, die Kapazitäten der Bildungsakteure zu entwickeln und das globale Lernen über Migration, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung in einer interdependenten Welt zu fördern. Im Rahmen dieses Projekts wurde ein Schulungspaket sowohl für Online- als auch Präsenzveranstaltungen konzipiert, was darauf abzielt, die Kapazitäten von Ausbilder/-innen und Lehrkräften zu Themen in den Bereichen Migration und nachhaltige Entwicklung auszubauen. Weitere Informationen: <https://developogether.eu/de/training-package>

CHAT der WELTEN – virtueller Austausch für globales Lernen (red.): Der CHAT der WELTEN kombiniert globales Lernen mit digitalen Medien. Er bietet eine onlinebasierte Austauschmöglichkeit für Schüler/-innen in Deutschland mit Menschen in Asien, Afrika und Lateinamerika. Auf diese Weise überwindet er geografische Distanzen, ermöglicht authentische und persönliche Begegnungen und schafft ein Diskursangebot über globale Herausforderungen. Durch den Austausch von Perspektiven, das Hinterfragen der eigenen Sichtweisen und das Bewusstsein für die eigene Verantwortung in einer globalisierten Welt, kann das Von- und Miteinander-Lernen der Teilnehmenden gefördert werden. Ein aktives Mitmachen ist für Schulklassen aller Schulformen ab der 5. Klassenstufe mit Unterstützung von CHAT der WELTEN-Referent/-innen möglich. Weitere Informationen: <https://www.engagement-global.de/chat-der-welten.html>

Neuer Fokus zum Thema Krieg und Frieden im Portal Globales Lernen (red.): Anlässlich des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine, entschloss sich das Portal Globales Lernen einen neuen Fokus auf das Thema Krieg und Frieden zu setzen. Hierzu stellt es Hintergrundinformationen, Bildungsmaterialien und -medien sowie Aktionen und Projekte zusammen, die insbesondere das Erreichen des Nachhaltigkeitsziels 16 der Agenda 2030 „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ berücksichtigen. Weitere Informationen: <https://www.globaleslernen.de/de/fokusthemen/fokus-krieg-und-frieden>

Methodenkoffer „Konsum und Ernährung“ (red.): Der neue Methodenkoffer „Konsum und Ernährung“ der Regionalen Bildungsstelle Nord von „Bildung trifft Entwicklung (BtE)“ bietet eine Möglichkeit, gemeinsames Kochen, Essen und Feiern mit transformativen Bildungsprozessen zu verbinden. Ziel ist es, positive Erfahrungen rund um einen nachhaltigeren Konsum und saisonale Ernährung zu schaffen. Der Koffer beinhaltet vielfältige Materialien zum Anfassen, Gestalten und Nachdenken, weshalb der eigenen Kreativität keine Grenzen gesetzt sind. Auch vier eintägige Workshops lassen sich gestalten. Ein Ausleihen des Methodenkoffers ist bei der regionalen Bildungsstelle der BtE jederzeit möglich. Weitere Informationen: <https://kef-online.org/news/methodenkoffer-konsum-und-ernaehrung-erschienen>

Portal „Deutsche Länder in der Entwicklungspädagogik“ (red.): Das Portal „Deutsche Länder in der Entwicklungspolitik“ stellt die entwicklungspolitischen Ziele und Aktivitäten der Länder vor. Es verbindet Verpflichtung mit dem Willen zum politischen Gestalten, und bietet ein Angebot zur Zusammenarbeit mit allen Akteur/-innen an, die sich mit ihrem Engagement und Knowhow der „Einen Welt“ verpflichtet fühlen. Das Portal ist ein Anknüpfungspunkt für alle, die selbst aktiv werden und einen Beitrag leisten möchten. Weitere Informationen: <https://ez-der-laender.de/ueber-das-ez-portal>

Kompass 2022 – Bericht zur Wirklichkeit der deutschen Entwicklungspolitik (red.): Am 2. Juni 2022 haben die Organisationen „Welthungerhilfe“ und „terre des hommes“ ihren Bericht „Kompass 2022. Zur Wirklichkeit der deutschen Entwicklungspolitik“ in Berlin vorgestellt. Hiermit machen sie auf Anforderungen und Handlungsempfehlungen für eine wirksamere und zeitgemäße Entwicklungspolitik aufmerksam. Der Bericht beleuchtet zudem die deutschen Ausgaben für die Entwicklungszusammenarbeit, analysiert die deutsche Entwicklungspolitik kritisch und blickt insbesondere auf die Anforderungen der UN-Nachhaltigkeitsagenda aus dem Jahr 2015. Weitere Informationen: <https://www.welthungerhilfe.de/aktuelles/publikation/detail/bericht-kompass-2022/>

WATER.WORLDS – eine Ausstellung zum Mitmachen (red.): Die neue Online-Ausstellung von Südwind lädt aktiv zum Mitmachen ein! Auf Gather.Town bewegen sich die teilnehmenden Schüler/-innen durch verschiedene virtuelle Ausstellungsräume, wobei sie Wasser als alltägliche Ressource und Grundlage des Lebens interaktiv kennenlernen. Weitere Informationen: <https://www.suedwind.at/workshops/wasser-welten/>

Ökoprojekt „MobilSpiel“ – Kommunikation und Theaterarbeit in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (red.): Das Ökoprojekt MobilSpiel bietet viele verschiedene Seminare und Workshops zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globalem Lernen an. Weitere Informationen: <https://www.oekoprojekt-mobilspiel.de/>

Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes,
Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, Andreas Gegenfurtner (Hrsg.)

Lehrkräfte- professionalität im Umgang mit Heterogenität

Theoretische Konzepte,
Förderansätze,
empirische Befunde

WAXMANN

Andreas Hartinger, Markus Dresel,
Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel,
Andreas Gegenfurtner (Hrsg.)

Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Theoretische Konzepte, Förderansätze,
empirische Befunde

2022, 404 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-4570-3
E-Book: 35,99 €, ISBN 978-3-8309-9570-8

Mit Beiträgen von

Barbara Adleff, Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Karin Bräu, Andreas Brunold, Mario Draghina, Markus Dresel, Miriam Salha El-Refaeih, Tobias Engelschalk, Sonja Ertl, Ulrich Fahrner, Andreas Gegenfurtner, Anja Graf, Robert Grassinger, Axinja Hachfeld, Melanie Haltenberger, Andreas Hartinger, Thomas Heiland, Bernhard Hofmann, Marie Horstmeier, Katharina Hiller, Constanze Kirchner, Ingo Kollar, Lena Kroll, Astrid Krummenauer-Grasser, Benjamin Kücherer, Sabine K. Lehmann-Grube, Eva Matthes, Oliver Mayer-Simmet, Manfred Negele, Ulrike E. Nett, Ulrike Ohl, Kristina Peuschel, Gabriele Puffer, Manfred Riegger, Carolin Schackert, Ulrike Schaupp, Matthias Schmidt, Stefan T. Siegel, Christine Stahl, Marcus Syring, Anita Tobisch, Sara Vali, Elena Waggerhauser, Martin Weckerle, Kathrin Weiß, Christina Wekerle

Die Lehrkräftebildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hat in den letzten Jahren vermehrt ihre Angebote zur Förderung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität im Klassenzimmer ausgebaut. Auch an der Universität Augsburg wurden dazu zahlreiche Aktivitäten initiiert, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Als Motor und Dach dieser Aktivitäten fungiert das Projekt *LeHet – Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität*. Die insgesamt 27 Beiträge dieses Bandes dokumentieren die Projektaktivitäten. Theoretische Überblicksarbeiten, empirische Forschungsergebnisse, hochschuldidaktische Lehr-Lernkonzepte und weiterführende Konzeptualisierungen geben einen detaillierten und vertieften Einblick in die häufig interdisziplinär agierenden Arbeitsgruppen in LeHet im Zusammenspiel fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Perspektiven.