



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Globales Lernen in Europa



North-South
Centre



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen und Millennium Development Goals
- Förderstrukturen der Entwicklungspädagogik
- Qualitätssicherung und Evaluation
- Globales Lernen in verschiedenen Regionen

EDITORIAL

Diese Ausgabe der ZEP beschäftigt sich mit den aktuellen Diskussionen um Globales Lernen in Europa. Es wird ein Überblick über die wichtigsten konzeptionellen Debatten und den jeweiligen bildungspolitischen Hintergrund gegeben. Der einleitende Artikel von *Helmut Hartmeyer* beschreibt angesichts der herausfordernden Millenniums-Entwicklungsziele die Spannung zwischen entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit und Globalem Lernen. Im Beitrag von *Susanne Höck* werden unterschiedliche Förderungsstrukturen für die entwicklungspolitische Bildung in Europa im Überblick dargestellt. Auf europäischer

Ebene gibt es intensive Bemühungen um eine koordinierte gemeinsame Anstrengung zur Qualitätsverbesserung Globalen Lernens. Der Beitrag von *Liam Wiegmont* umreißt den Prozess von GENE, dem für dieses Ziel eingerichteten Netzwerk. *Eddie O'Loughlin* beschreibt in diesem Zusammenhang einen europäischen Peer-Review-Prozess. *Alessio Surian* berichtet über konzeptionelle Debatten über Entwicklungspädagogik im Mittelmeerraum. Im Beitrag von *Ruth Buchauer* und *Heidi Grobauer* wird ein modellhafter Weiterbildungslehrgang für Lehrer/innen und Multiplikator/innen in Österreich vorge-

stellt. Das Porträt von *Angelo Caserta* widmet sich dem DEEEP, einem europäischen Netzwerk zum Globalen Lernen.

In diesem Heft haben wir – nach langer Zeit – gleich zwei Leserbriefe. Wir freuen uns über Rückmeldungen!

Diese Ausgabe der ZEP muss leider krankheitsbedingt verzögert ausgeliefert werden. Wir bitten dafür um Verständnis.

Helmut Hartmeyer
Annette Scheumpflug
Wien und Nürnberg im Juli 2004

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

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

www.iko-verlag.de
Verkehrs-Nr.: 10896
E-Mail: info@iko-verlag.de
Auslieferung: info@suedost-verlags-service.de

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

Claudia Lohrenscheit

Das Recht auf Menschenrechtsbildung

Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte
Mit einer Studie über aktuelle Entwicklungslinien der
„Human Rights Education“ in Südafrika



Menschenrechtsbildung ist ein relativ junges pädagogisches Teilgebiet, das sich verstärkt seit Beginn der 1990er Jahre entwickelt. Spätestens seit der „Decade for Human Rights Education“ der Vereinten Nationen (1995-2004) lässt sich ein wachsendes Interesse an der Theorie und Praxis der Menschenrechtsbildung verzeichnen.

Dieses Buch will in Grundfragen und -zusammenhänge der Menschenrechtsbildung einführen. Dabei werden zentrale Aspekte erörtert, die sich aus dem Zusammendenken von Menschenrechten und Bildung ergeben. Anhand der exemplarischen Studie über die entstehende Menschenrechtsbildung in Südafrika wird die konkrete praktische Ausgestaltung von Projekten und Programmen in diesem Gebiet verdeutlicht.

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Bd. 10
2004, 332 S., € 21,90, ISBN 3-88939-718-8

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang

Juni

2

2004

ISSN 1434-4688D

Helmut Hartmeyer	2	Global Education under Pressure. Do the Millennium Development Goals set the tone?
Susanne Höck	7	Structures for the support of Development Education in Europe
Liam Wegimont	15	Networking to improve Global Education in Europe. The genesis, lessons learnt and the future of the GENE network
Alessio Surian	22	Challenges for Global Education in the Mediterranean Region
Eddie O'Loughlin	29	Improving and Increasing. Global Education through a peer review process
Ruth Buchauer / Heidi Grobbauer	32	Der Weg ist auch das Ziel. Lehrgang Globales Lernen in Kärnten (Österreich)
Porträt	37	Angelo Caserta: DEEEP - Development Education Exchange in Europe Project
BDW	39	Nachhaltigkeit erstmals Thema auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt / Im Hinterland der Armut
VENRO	42	„Grenzenlos - Interkulturelles Lernen im Dialog“ / Global Education Week und europäische Datenbank zum Globalen Lernen
Leserbrief	43	Rainer Kruse: Kein Recht auf Kinderarbeit Christel Adick: Positives Feedback
	45	Rezensionen/Kurzrezensionen
	49	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 2

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

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

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

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

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

Titelbild: Logo-Collage von Organisationen Globalen Lernens
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Helmuth Hartmeyer

Global Education under Pressure

Do the Millennium Development Goals set the tone?

Abstract: The author claims that once again education is threatened to be instrumentalised for political aims. Global Education may be expected to support the achievement of the Millennium Development Goals. A critical approach in education is therefore necessary.

One world for all – eight targets for the world

In September 2000 the United Nations adopted eight Development Goals, which should ensure that the most urgent problems preventing sustainable development will be drastically reduced by the year 2015. All nations committed themselves to stronger global efforts to reduce poverty, to improve health and education, to promote peace, human rights and environmental sustainability. The eighth aim declares the foundation of global partnerships, which would involve a considerable increase in public finances for official development assistance.

In many countries a debate followed on how to ensure public engagement and support for these goals. The Austrian Development Co-operation in the Austrian Foreign Ministry designed a public awareness raising programme carrying the motto „Eight Targets for the World“. It started at the end of 2003 and is planned for 3 years. The UN Millennium Goals form the communicative framework for various activities. Among them there are article series in leading newspapers and spots on public TV!

With this initiative Austria follows similar bigger programmes in Sweden, Norway and the Netherlands.

Above all the following central communication targets are followed:

- through information to achieve transparency of development co-operation efforts and policies
- to legitimise their purpose
- and finally to create interest and support for these kinds of efforts.

The people behind the initiative are convinced that the

Millennium Development Goals are an ideal instrument to achieve these three priority communication targets, because

- there is a common international interest
- there are convincing arguments behind the Goals
- there are concrete programmes and projects in a number of countries which can be presented
- and the MDGs are supported by all the important countries; therefore they can be communicated as a common agenda more easily.

The official Austrian Development Co-operation also hopes that this initiative gives a new push to settle its brand and logo as an overall common identity for all initiatives in the field. All players are invited to contribute to a common public acceptance of „Austrian Development Co-operation“ as a synonym for a view of the wider world, which leads beyond Europe and the industrialised countries outside Europe.

It is argued that development co-operation should not only be seen as a package of a great number of projects carried out in Africa, Asia, Latin America and more recently also in Central and Eastern Europe, but also be understood as a contribution towards increasing the security of Austria („Development policy is life policy“), sharing active solidarity including changes in our own lifestyle („Development policy concerns everybody“) and developing our economic and social relationship with the countries in the South („We have partners in the world“).

Civil society organisations are reluctant to follow this line as they do not want to see this approach separated from the more general social and economic policies of the government and from a deeper debate on values attached to them like freedom, social justice, equality, solidarity, human rights or respect for nature.

Among civil society organisations there is also considerable concern that the philosophy of the Austrian Development Co-operation is in the long run determined by an approach that believes changes primarily have to take place in the developing world. This view is not in line with a number of NGOs who think that it is first of all in our own societies where drastic structural changes are necessary.

KommEnt – the Society for Communication and Development – is mandated by the Austrian Ministry of Foreign Affairs with the funding and administration of NGO projects in the field of development information. It has also launched a call for proposals, which should in their content and title have a clear reference to one or more of the eight Millennium Development Goals (MDGs). The call also states that the applicants should in their proposals present the Goals relevance at the global as well as the local level. They should identify the biggest challenges to achieve the MDGs through examples of successful development projects in partner countries of the Austrian Development Co-operation. They should address as broad a public as possible through creative public relations work. They should describe concrete actions and should motivate their target groups to actually get involved. Finally they should strengthen or initiate partnerships and networking.

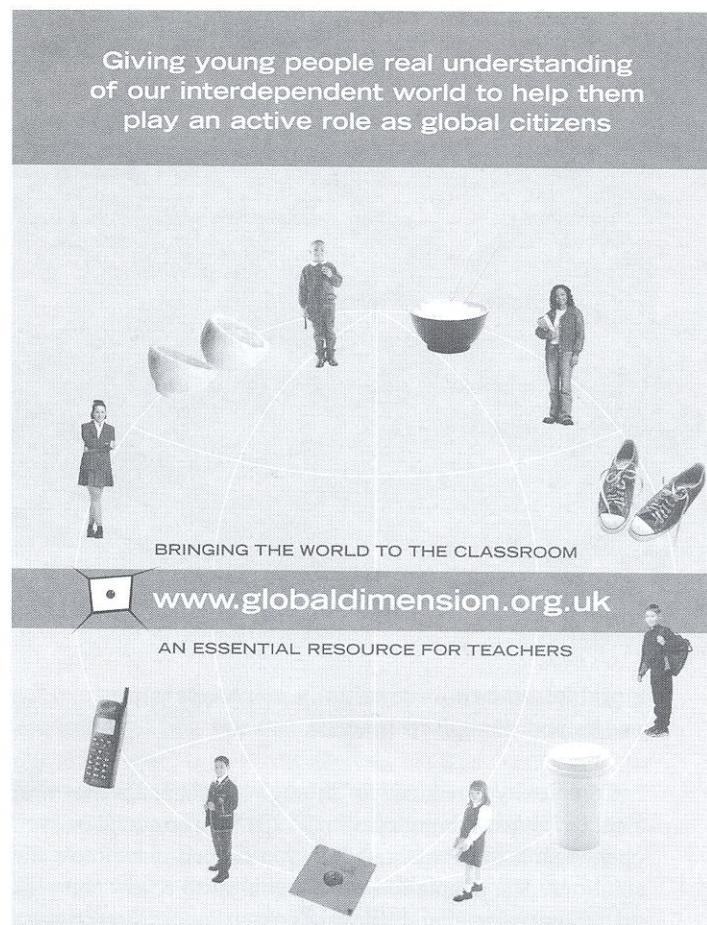
The 10 most interesting projects will be funded at an overall amount of EUR 350.000,-. The KommEnt initiative is slightly different from the direct activity of the Austrian Development Co-operation, because the applicants are also invited to critically identify the problems, which might stand in the way of achievement of the MDGs. In their basic outlines the methods and strategy are the same in both initiatives.

A better future can be created and it lies in our hands

The main concern of development policy is to create the right framework for a just and sustainable world and future, which allows all human beings a life in freedom and free from poverty and hunger. Yet, the occupation with development policy and development co-operation is often characterised by the claim to already possess or at least know how to achieve the recipe for a better world. In the wake of such consciousness development policy and development co-operation are very much defined as mastering and managing the future. However, is this not the time and again the attempt to get rid of the uncertainties the future will always hold for us, the attempt to finally control it?

In the second half of the twentieth century „development“ was the lead idea, which the nations followed like ships searching for the beams of a lighthouse tower. Five decades after the invention of „underdevelopment“ the historical conditions, which were the basis for the origin of development policy, have mostly disappeared. „Development“ has largely turned into an empty and shapeless term. This may be the reason why it is spread so willingly. Everybody can use it: the IMF, the Vatican, revolutionary forces, industrial managers, grass root NGOs. The term has lost its meaning, therefore it fulfils all purposes and justifies any claim for any future.

The dependence theory of the 1970s as well as the modernisation theory of the 1980s defined development as a list of deficits, which should and could be overcome through a new world order. Only very tenderly development was respected as the unfolding of one's own abilities. It is therefore not surprising that also development co-operation is dominated



by thinking about success, results and relief. People have no room as independent players, they are „target groups“ and carry „roles“.

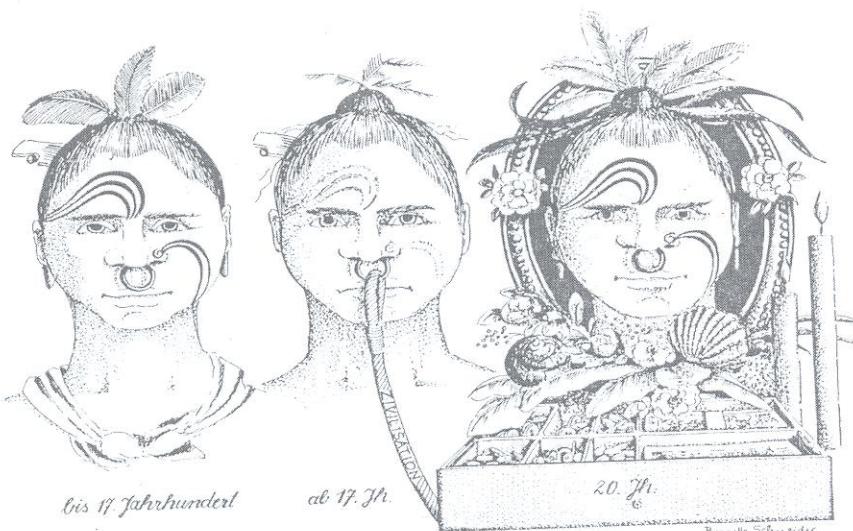
The pictures and languages of the North determine the hearts and minds, the dreams and motives of the people. We witness a huge monoculture of a multinational economy, information world and living milieu. The negative and threatening thing about it is that through the expansion of this monoculture, all other forms, which could form a living alternative to the growth oriented society are extinguished. In the course of this development, the „other“ disappears.

Facing the realities in this world there are indeed a good number of reasons to think about the future anew. Most diversified threats for people, whole nations, cultures, social networks, and the environment have contributed to increase the general uncertainty. They have darkened our belief in progress.

The complexity of the „New Global Disorder“, the huge amount of information about constant new crises have led to some development fatigue with longstanding activists. Many have noticed that their well established views on life and their mental compass no longer fit together with the realities of today.

The eight Millennium Development Goals promise remedies:

- they are accepted and followed by the „whole world“
- they are distinct and comprehensible
- they can be broken down into concrete projects in each



© Brigitte Schneider

country; and thus development co-operation can be understood through its practice.

Complexity is reduced to "through 8 great goals the world shall be better and more just until 2015." The secret or even open wish is to re-establish belief in experts, who know the solutions. The temptation exists to diminish a very complex matter into a few straightforward points. People should hear a certain term („Austrian Development Co-operation“) and should immediately think in a certain direction.

The Millennium initiative of the Austrian Development Co-operation wants to strengthen the assent and support of Austrian citizens for development co-operation and increasing public expenses for it. A new online game „Development works“ has been produced to feed this support. However, all Austrian and also international polls show that support as such is high. Probably it is also shallow. The pictures of development assistance in Austrian minds are still determined by wells, injection needles and school classes.

The problem with reports about „good development projects“ has often been discussed. The tendency to stereotype presentations is especially high in reports about development co-operation. The emphasis on the efforts of your own country and of your compatriots too often supersedes relevant background information. National development efforts are overrated. A majority of Austrians think that Austrian ODA is above average. Experts have called this a „trap of omnipotence“. The assumed overall power of the (so-called) donors increasingly produces a picture of the powerlessness of the (so-called) recipients.

Simplification is not basically wrong. It is needed in a complex world. Policies must be made comprehensible. It has been shown that simplifications allow orientation. However, it is decisive what is simplified. When the complexity is lost in this process, simplification manipulates. It then prevents us from reflection and the suspicion arises that it wants to prevent us from reflection.

At an all-Austrian development conference in December 2003, which followed the motto „Globalisation is not destiny, it is made“, a two-year process initiated by a number of NGOs achieved its interim purpose. In this process all players interested in development issues were invited to reflect on present practice and only afterwards new priorities in everybody's specific development policy should be decided.

It is my firm conviction that we all need constant reflection on what we are doing and planning before we too willingly jump on any new bandwagon. In modern societies science claims the sole right to explain the world, technology wants the monopoly on the management of the world and the economy claims to set up the rules. Through information the necessary prerequisites

shall be created and changes shall be brought about. In such a framework also education falls under growing pressure of expectations of success.

Education under Pressure

There is the danger that a high level of expectation, strongly nourished by the MDGs, endangers free and visionary thinking. Walter Fust, director of the Swiss Development Co-operation, reminds us that in reality everybody knows that the sum of all efforts (in the North as well as in the South) would have to be doubled if the ambitious goals were to be reached within the next 12 years. Doubling public spending on development assistance seems to be globally beyond reach. Nor will the private economy be able or even want to fill the holes. New instruments for financing development will have to be found but nobody dares to speak of new taxes, because political alliances for this purpose will hardly be feasible. The developing countries on the other hand will find it hard to mobilise more financial means of their own and to fiscally clear their public households. The difference between political declarations and reality is constantly growing and the message is very clear: given the present state of affairs the MDGs will not be reached (Eine Welt December 2003, p.21)

Franz Nuscheler, a renowned German expert on development issues, warns letting the MDGs to become a can of worms („Mogelpackung“) (epd-Entwicklungs politik 23-24/2003, p.11).

A critical approach is therefore necessary. It is a very promising fact that all governments have agreed internationally on certain targets, but it would be misleading to fall into a development euphoria. In Norway the RORG network (a network of NGOs funded by the government for their DE work) asked evaluators from the South to express their views on the MDGs and their relevance and significance in development education. They recommended „a process of critical engagement with the MDGs“. The question of how to apply this

recommendation was tested at the end of 2003 when the Norwegian Minister for International Development invited the RORG network to take part in a joint campaign „to create enthusiasm“ for the MDGs. The RORG network stated (following advice from its Southern colleagues) that it did not find any justification for a campaign aimed at creating enthusiasm, but rather a campaign to raise awareness of the problems and critical debate. In particular a critical assessment of MDG 8 (global partnerships) is regarded as a priority (DEA Journal February 2004, p. 20)

Most campaigns in support of the MDGs propagate once again a concept which in the end promises progress and an ultimate solution. Thus the chance would be lost to also see the MDGs as a field for experiment to debate visionary concepts and solutions beyond mainstream prescriptions. Civil society organisations should be invited to participate in the designing of strategies, as providers of information and services, but also as critical watchdogs to ensure that the government fulfills its commitments.

The central message in most MDGs campaigns remains that we, the North, have to help the people in the South. Where this creates solidarity the message is important. Where it solely creates charity or even worse selfishness, any thoughts about necessary structural changes on a global scale are left aside.

Global education centres around our own involvement and participation in development and requires a critical reflection on all common concepts including the MDGs. Global education circumscribes learning processes around ourselves as critical players. It is not about public relations and does not want to convince anybody of any ready-made concepts.

To my mind, education and learning should by definition abstain from the credo of absolute planning and strategy. They should not be based upon concrete targets and

pre-defined results. On the contrary, they should be an open process derived from the needs of the learners as well as the learned. The „Club of Rome“ has for many decades in this context referred to the importance and relevance of utopian debates. There must be space for thinking and spheres of fantasy, which are freed from the direct pressure of political interest.

Global Education requires space and time

Global education (GE) promotes the ability to understand global interdependence, to perceive the unity of humankind and one's own participation. Pure additional information is not enough: it requires the reflection of our horizons in increasingly deregulated societies, it requires the experience and enlargement of our own abilities to learn and to act. Edu-



Brigitte Schneider
© Brigitte Schneider

cation is thus defined as self-determination and unfolding of our personalities. For that we need enough individual and social free space to allow the interests, experiences and abilities of everybody to be involved.

Global education is a principle, not a new subject matter. It defines learning as a discovery tour, not as a „feeding hopper“ through which knowledge is funnelled into the victims of education. The aim should be understanding and insight, because it would be absurd to assume that at the end of a learning process, which is determined by external targets and content, the learners arrive at independence and at the ability to decide for themselves.

Global education should not promote ready-made, instant solutions, but „solutions“ should be an issue and discussed critically.

I critically doubt the three-phase-concept: seeing/learning – judging/understanding – acting:

1. We help the learners with their own development and thus help the Third World in the long run
2. Better information brings about better development
3. Education produces a different consciousness and thus produces the right action.

Global education does mean learning *about* the world, but acting *in* the world.

The didactical concept of global education should accept that knowledge transfer is necessary, but is not sufficient in itself. It wants to enable us to experience „the global world“. It wants to promote curiosity and the drive for freedom and creativity. It also demands political suggestions and room for action. Through a constant exchange of experiences the prerequisites for our growing needs for learning, for a reduction of prejudice and for the opening of room for decision can be created.

Global education promotes the development of our own identity and a sense of security about it. This is the basis to be able to communicate with other people, to be able to see

the world through the eyes of others and to be able to pass judgements on the basis of different points of view and to be able to act accordingly.

Global education does not want to change the learner, but to enable him or her to reflect his/her environment. Development education used to be defined as knowledge of how to help the poorest and the marginalised. GE wants to promote the debate about our own way of life and for example to critically look into „values“ like growth and progress.

No urging information „Time is running out“ can accelerate learning. One alternative could be „no pressure at the last minute“. It needs discovery as well as reflection, adventure as well as thoughtfulness. Change never happens on the spot. Education however can contribute to experience change and to better understand how our experiences in the past and our wishes for the future, have impact on our present time. Education should put the here and now more into the centre. This is asking for the risk to trust that in the banalities of our life (like small social gestures) there is enough to feed our hunger for the future and the world.

If anybody thinks that the global situation of today leads to the death of mankind or calls it hell this person has two ways how not to avoid suffering. One is to become so much part of it that you do not recognize the fright any longer. The other demands openness and constant attention: to seek for and to realise who and what amidst this global insanity and suffering, this hell, is not hell and to give them and it support, space and time.

Space for thoughts and utopias

It is a very positive fact that the Austrian government supports and funds a considerable number of development and global education programmes and projects. About 50% of an annual amount of three mio Euro for the funding of development information projects in Austria goes into educational activities. KommEnt has with the approval of the Austrian Development Co-operation meanwhile developed the third three-year-programme 2004 – 2006, in which all relevant criteria are laid down and then applied in the funding decision process.²

Projects eligible for funding should promote north-south dialogue in partnership, i.e. they should respect and include views from the South and consider the issues, interests and claims of their Southern partners. They should promote peace and conflict resolution, sustainable development, i.e. to promote the integration of social and economic development with due respect for the environment and the living conditions of future generations, gender justice and they should strengthen the dialogue of cultures and promote the participation of immigrants. On the whole they should promote an understanding of global interdependence and its reflection on a local, regional and national level.

Among other criteria KommEnt regards as eligible projects for funding which in their methodology combine the realities in the South with realities in our own society, which are concrete and comprehensible, aim at public attention and reflection, promote learning through all our senses, aim at co-operation

and networking, especially in fields beyond development, consider the needs of those who are placed at a greater disadvantage by globalisation most, especially address young people and their ways of living and thinking and promote action and lead to a concrete follow-up.

To allow projects which apply to these criteria to be developed and implemented, the necessary space will be very important in the light of dominant Millennium Development Goals initiatives.

In order to understand and support the MDGs connections and linkages must be made to concrete educational goals and programmes in our own countries and to the values underlying them. Learning about them has to be centred in our own lives. Development or global education does not provide us with the know-how for magical transformation of societies. It can, however, promote global perspectives. If untied from political determination it can promote creative thinking about how to contribute individually and socially to a world which is more just and equal.

Annotations

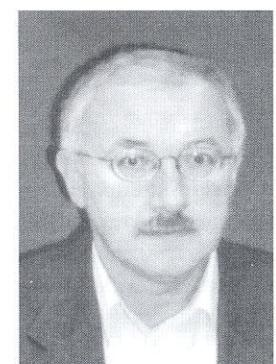
¹ For more information: www.aussenministerium.at/eza.

² For more information: www.komment.at/foerderungen.

References

- Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten:** Drei-jahresprogramm 2004 – 2006 der österreichischen Entwicklungspolitik. Wien 2003.
- epd Entwicklungspolitik:** VENRO zieht ernüchternde Bilanz zur Entwicklungsfinanzierung, Heft 23-24, Frankfurt 2003.
- Fust, W.:** Von Vorsätzen, Wörtern und vor allem Taten. In: Eine Welt, Heft 4, Bern 2003, S. 21.
- Journal für Entwicklungspolitik (Book4):** Wisse, was du tust. Wien 2002.
- KommEnt:** Förderprogramm 2004 – 2006 für die entwicklungs-politische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit. Salzburg 2003.
- Van der Merwe, St./ Nygaard, A.:** The RORG-Network's 2002/2003 South Evaluation. In: DEA Journal, Volume 10.2, London 2004, pp. 18-20.
- ÖFSE (Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe):** Armutsbekämpfung – zur Umsetzung der Millennium Development Goals. Wien 2003.
- Swedish Foreign Ministry:** Shared responsibility (Sweden's Policy for Global Development). Stockholm 2003.
- United Nations Department of Public Information:** United Nations Millennium Declaration. New York September 2000.

Helmut Hartmeyer, geb. 1950, Lehramtsstudium in Wien, 1972 – 1986 Gymnasiallehrer in Wien, seit 1982 entwicklungs-politische Bildungsarbeit in NRO, 1986 – 1993 Geschäftsführer Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik, 1989 – 1994 Geschäftsführer des NRO-Dachverbandes AGEZ, 1992 – 1996 Gründungsobmann Fairtrade Österreich, 1994 – 2004 Geschäftsführer Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt), seit März 2004 Leiter der Abteilung Entwicklungs-politische Kommunikation und Bildung in der ADA (Austrian Development Agency), seit 2001 Co-Chair im Global Education Network Europe (GENE).



Susanne Höck

Structures for the support of Development Education in Europe

Abstract: The following article summarises the findings of the survey "National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education", published by the North-South-Centre of the Council of Europe and KommEnt on behalf of the Global Education Network Europe/GENE (Authors: Susanne Höck and Liam Wegimont).

First, the national structures are introduced, followed by an overview of levels of funding. Some organisations are then described in more detail to allow for learning from similarities and differences which are briefly discussed at the end of the article.

Over the last 30 years, in several countries with a budget for overseas development aid (ODA), separate budgets evolved to fund public awareness raising for development issues and development education. Gradually, the scope of development education expanded, as a critical response to the realities of a globalising world, integrating differing approaches such as human rights education, peace education, democracy education, and education for sustainability. Up to date, across Europe and beyond (e.g. in Japan or the US), the recognition has grown that development education is needed, especially in the light of the World Summit 2002 in Johannesburg, the definition of the Millennium Development Goals and the UN Decade on Education for Sustainable Development. This goes along with a concern how to strengthen structural support for development education. In 2001 organisations supporting development education in their respective countries founded – under the umbrella of the North-South-Centre of the Council of Europe – the Global Education Network Europe (GENE). The then seven member organisations – the Austrian KommEnt, the Dutch NCDO, the German BMZ, the Irish NCDE, the Norwegian RORG, the Swiss SBE and DEA from the UK agreed to share existing knowledge and expertise allowing an analysis how, recognising the different background in institutional, educational and financial terms, support for development education is organised in these countries.

Overview of support organisations for development education in seven European countries

In 1971 the Dutch government established the NCO (National Committee for Development Education) which in 1996, after merging with the Dutch platform of environmental education, became the NCDO - the *National Committee for International Co-operation and Sustainable Development*. The NCO was the first national organisation for the support, promotion and funding of development Education.

Support in Ireland was formalised in 1979, when the Irish government established two parallel support systems: DESC (Development Education Support Service) a support service for development education practitioners and NGOs; and the National Development Education Grants Committee. The latter administered funding on behalf of the Irish government. In 1994, the *National Committee for Development Education (NCDE)* replaced these structures with the tasks of policy-making, support and funding. In 2002, following an external review, the NCDE became part of *Development Co-operation Ireland (DCI)*, the former Ireland Aid, where it is now operating as *Development Education Unit (DEU)*.

In Austria, KommEnt was founded in 1994, following learning from the Dutch model. Established as a service agency, it is mandated by the Austrian Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Education, Science and Culture with the task of support for NGOs, improvement of programmes, funding and co-ordination of projects and international co-operation. KommEnt works on the basis of three-year-contracts for which it tenders. In January 2004, the newly founded *Austrian Development Agency (ADA)* took responsibility for development co-operation. The agency has a department for development communication and education, in this field working closely together with KommEnt. Besides, there will be a separate unit for public information on Austrian development co-operation.

	A	G	IRE	NL	NOR	SWITZ	UK	
Population in Mio	8.1	82.2	3.8	16	4.5	7.2	60	
ODA in % of GDP								
1998						0.32		
1999	0.26	0.26	0.31	0.79	0.88	0.35	0.24	
2000	0.23	0.27	0.29	0.84	0.76	0.34	0.32	
2001	0.29 0.34 revised	0.27	0.33	0.82	0.80	0.34	0.32	
2002	0.26	0.27	0.40	0.81	0.89	0.32	0.31	
2003								
DE and Info in Mio EUR								
1998		9.21*	1.53	27.69	6.14	0.86		UK
1999	5.36	7.18*	1.33	28.89	6.91	4.98	2.65	1998/99
2000	4.37	7.89*	1.73	30.62	7.72	3.59	5.64	1999/2000
2001	5.73		2.47	32.88	7.64	4.97	8.35	2000/2001
2002	5.38		2.35	32.87			8.11	2001/2002
2003	5.38	8.8*	3.26				10.54	2002/2003
DE and Info in % of ODA								
1998		0.18*	0.86	0.91	0.53	0.10		UK
1999	1.80	0.14*	0.61	0.92	0.57	0.50	0.07	1998/99
2000	0.95	0.14*	0.69	0.87	0.59	0.37	0.11	1999/2000
2001	0.96		0.77	0.87	0.53	0.54	0.18	2000/2001
2002			0.56	0.87			0.17	2001/2002
2003			0.71#	0.88 #			0.19 #	2002/2003
DE and Info per capita in EUR								
1998		0.112*	0.403	1.730	1.364	0.119		UK
1999	0.660	0.087*	0.350	1.800	1.536	0.692	0.044	1998/99
2000	0.540	0.096*	0.455	1.910	1.716	0.498	0.094	1999/2000
2001	0.700		0.650	2.060	1.698	0.690	0.139	2000/2001
2002	0.660		0.618	2.050			0.135	2001/2002
2003		0.107*	0.858				0.176	2002/2003

*excl. funds from federal states

estimated

Table 1: Development Education fundings in seven countries (sources: OECD/DAC; BMZ, DEA, DFID, KomEnt, NCDE, NDCD, ÖFSE 2002, RORG)

Exchange rates as of 28/02/2004: Norway: 1 NOK = 0.114 EUR; Switzerland: 1 SFR = 0.634 EUR; United Kingdom: 1 GBP = 1.4977 EUR

In Switzerland, the Swiss Directorate for Development Co-operation (DEZA) has an information and communication function, which also includes specific development education campaigns. Since February 1997, the Foundation Education and Development (SBE) is in charge of support, training, and – to a lesser extent – funding of development education, with grants provided by Swiss Development Co-operation, development NGOs and cantonal education ministries. Both the Dutch and Austrian model have contributed to the design of the foundation.

In Norway, support for development education rests mainly on three pillars. The Ministry of Foreign Affairs finances the so called North-South grant, funding smaller national and local organisations. The Norwegian Agency for Development Co-operation (NORAD) has support arrangements with the five biggest NGOs in Norway, including their respective information and education activities. NORAD promoted the establishment of a NGO network called the RORG network which since 1996 has the remit to support and co-ordinate development education activities of the network-members which are funded by NORAD under specific framework agreements.

The UK has a different model of support for development education. Since 1997, the Department for International Development (DFID) engages in direct support for development edu-

cation funding on the basis of several schemes in line with a published strategy. In 1998, small grant funding was delegated to national development education organisations – the *Development Education Association (DEA)* in England, Coalition of Aid and Development Agencies of Northern Ireland (*CADA*), International Development Education Association of Scotland (*IDEAS*) and *Cyfarfwyd* in Wales. *DEA* has been existing since 1993.

In Germany, the *Ministry for Economic Co-operation and Development BMZ*, recently reconsidered the support for development education. The Ministry mandated *InWEnt (Capacity Building International Germany)*, an amalgamation of two national agencies in the field of development co-operation, with support, capacity building and funding of development education and public information.

Funding levels

Table 1 shows the levels of funding in the seven countries. As not all countries provide separate figures on development education and (government) information on development, comparison of funding is made on the basis for funding in both areas. (However, Ireland, the Netherlands, Norway and the UK provide separate figures). In general, the collection of data on development education and information is fragmentary, not complying with international standards applied in the DAC for budgets for overseas development assistance (ODA). Thus, comparability on an international level is limited.

Looking at per capita spending, the Netherlands and Norway, both countries surpassing the UN-target of 0.7% for ODA, take top positions. In 2001, the Netherlands increased spending to over EUR 2 per capita, while in Norway, in 2000 and 2001, funding was around EUR 1.7 per person. Austria, Ireland and Switzerland follow with considerable lower per capita-funding. In 2001, Austria spent EUR 0.70 per person, followed closely by Switzerland (EUR 0.69) and Ireland (EUR 0.65). Ireland, however, in 2003 increased funding to just under EUR 0.86 per capita and doubled the amount available in 1998 (EUR 0.40 per person) – a step in line with the aim to strengthen development co-operation and awareness for development issues. The UK, starting from extremely low levels in the late 1990s, also increased its sources – per capita spending in 2002/2003 was nearly four times higher than in 1998/99 and amounted to EUR 0.176 per person. Germany stabilised its funding, yet remaining on an even lower level than the UK, with EUR 0.107 per capita in 2003.

Looking at funding for development education and information from the perspective of %age of ODA, not even the countries with high ODA-rates come close to the UNDP-target to allocate 3% of ODA to development education and information. Austria and the Netherlands, in 2002, spent 0.97% and 0.87% of ODA respectively, followed by Ireland with 0.77%. Looking at funding from this angle, caution is necessary, and figures must be interpreted with a view to the overall ODA-budget and per-capita-figures. In the Netherlands, for example, funding for development education comes from a much stronger ODA-budget (0.8% of GNP in 2001) than in Austria (0.26% of GNP in 2001), thus completely changing the picture of what was spent in real terms (EUR 5.73 Mio. in Austria vis à vis EUR 32.88 Mio. in the Netherlands). Norway, where funds for development education in 2001 amounted to 0.53% of ODA (i.e. a considerably lower percentage than Austria), spent EUR 7.64 Mio. in absolute figures.

This limited comparison shows that funding levels vary greatly. However, all seven countries have made an effort to stabilise or increase their funding.

Netherlands – an experienced Intermediary Structure

Background

NCDO, the oldest support structure for development education in Europe, founded in 1971, played an important role as a pioneer institution. Other models, e. g. in Austria or Switzerland, could resort to the rich know-how and experience of the former NCO (*National Committee for Development Education*), which in 1996 amalgamated with the Dutch platform of environmental education to become the NCDO (*National Committee for International Co-operation and Sustainable Development*). Just as financial support of international development is among the highest in OECD-countries (an average of 0.8% of GNP was allocated to ODA from 1998 to 2002), so is funding of development education – since 1998 remaining on a level of more than 0.8% of ODA. Each year allocations for international development (ODA) and development education are debated and decided by Parliament, thus stimulating political discussion about support, awareness and education for international development.

Roles and Approach

The general aim of NCDO is to strengthen support for international co-operation and sustainable development among the Dutch public. The government is in charge of public information on its own work in the field of international development. NCDO is fully government funded through sources of five ministries. It is endorsed to support development education activities from an array of constituencies, ranging from various religious groups to organisations with humanistic tradition, non-religious organisations and those with differing political backgrounds – with the aim to engage a wider public on the grounds of diverse approaches. So far, NCDO administers most resources. Since 2002, some funding is now also channelled through five large NGDOs which play a major role

both in development education and international development (Novib/Oxfam Netherlands, Cordaid – Catholic Organization for Relief and Aid, ICCO – Interchurch organisation for development co-operation, HIVOS Human Institute for Co-operation with Developing Countries and Plan International, Netherlands).

The five ministries, in close co-operation with NCDO, design general rules for four programmes. NCDO implements them mainly by funding activities of various organisations. Besides, NCDO itself has a proactive role in stimulating projects, in capacity building, and in developing dialogue with the public and with politicians on national and EU-policies regarding global interdependence and solidarity. The following programmes aim at fostering awareness for sustainable international development:

- the Sustainable Development Education Programme for activities of NGOs, educational institutions, and the media;
- the Small Local Activities Programme for small-scale projects combining development education and fundraising for activities in developing countries;
- the Agenda 21 programme to stimulate debate on issues of sustainable development;
- the Nature and Environment Education Programme.

Structures and Tasks

NCDO is a not-for-profit-foundation. The relation to the Ministry for Development Co-operation is traditionally strong, and though among the five ministries degrees of involvement and identification with NCDO vary, co-operation is well established.

The highest decision making structure at NCDO is the National Committee which assembles representatives from about thirty organisations and institutions, ranging from churches, trade unions, NGDOs to migrant organisations, along with local and regional authorities and the private sector. The committee is in charge of overall and programme policy, nominates the executive board and decides on appeals for rejected projects.

The executive board is mainly responsible for funding decisions. The three departments (programmes, projects and finance/secretariat) is headed by the director. The NCDO-project department advises applicants on organisational and project eligibility, appraises applications, prepares funding recommendations, issues contracts, allocates funding and monitors implementations.

Austria: A not-for-profit-company (KommEnt) with a new counterpart (the Austrian Development Agency)

Background

Austrian Development Co-operation is based on the Law on Development Co-operation which was reformed in 2002. It encompasses a clear commitment to international development goals and focuses Austrian development policy on fighting poverty, securing peace and environmental protection in order

to achieve sustainable development. The new law also states that information, cultural and educational activities as well as public relations are part of the official Austrian development co-operation (BGBl. Nr. 49, S. 260).

The Department for Development Co-operation (DDC) in the Austrian Federal Ministry of Foreign Affairs (MFA) defines specific objectives for Austrian development co-operation in regular three-year-programmes. The current programme (2002 to 2004) focuses on the Millennium Development Goals which as cross cutting issues are woven into priority sectors and bilateral co-operation with priority countries.

Regarding information on development issues and development education, the Three-Year-Programme defines shared responsibilities. The information department of the DDC focuses primarily on communication with decision makers, public administration and larger audiences within the Austrian public. Besides, there is funding of the communication of NGOs with more specific dialogue- and target-groups. In 1995, this task was mandated to *KommEnt*, the *Society for Communication and Development*. In January 2004, the newly founded *Austrian Development Agency (ADA)* has taken over responsibility for the implementation of development co-operation from DDC. Its department for development communication and education will be the new counterpart for KommEnt. ADA has also a unit for public relations on Austrian development co-operation. As the organisational management of development co-operation and also development education is undergoing substantial change, it has been agreed to evaluate the mandate and tasks of KommEnt at the end of 2004. It has been acknowledged, however, that KommEnt has a high reputation, owing to its transparent and representative structures, its independent expertise, and the high quality and efficiency of its work.²

Roles and Approach

It is envisaged to continue the strategies, which have been developed since the foundation of KommEnt in 1995. From the beginning, KommEnt defined itself as an organisation with a strong mediating role, fostering the complementarity of government activities in the realm of information on development issues and those of NGOs in the field of development education. The approach to development education is broad, encompassing activities of education, information, campaigning, research as well as cultural activities.

KommEnt is mandated by the MFA and the Ministry for Education, Culture and Science on the basis of two-to-three-year contracts, with ADA now stepping into this contract with the MFA. KommEnt, in accordance with the overall three-year-programme of Austrian development co-operation, in its own three-year-funding-programme outlines priority topics and strategies which are the backbone for the funding decisions. The programme is designed in consultation with the Austrian NGDO umbrella organisation (AGEZ) as well as with the KommEnt advisory bodies, the council and the executive board. Among others, the programme stresses

- the importance of strategic partnerships to increase effectiveness, within and outside the area of development co-operation and development education;
- capacity building in predominantly voluntary organisations;
- ensuring follow-up-activities to render projects sustainable;
- relating development information and education to development co-operation;
- giving partners from the South an active role in projects and programmes in Austria;
- initiating self-evaluation to enhance awareness for quality.

More specific policy papers define guidelines for various types of projects, e.g. for films, festivals, publications, global education and North-South-exchange.

Structures and Tasks

KommEnt distinguishes four organisational levels. *The council* comprises about 20 representatives from the political, academic, education and development co-operation sector, the media, churches, trade unions, employer's federation, international organisations. It also includes the executive board. Its purpose is the development of longer-term policies and funding criteria.

Four Expert Advisory Bodies, each of which has six to twelve members representing the fields of education, culture, science/ publications and the media. The advisory bodies assist in defining funding criteria and recommend projects proposals for funding to the Executive Board.

The Executive Board with seven members, including the Chair and Executive Director, decides on funding recommendations and ranking, defines policy and oversees management issues.

The *staff* of KommEnt are in charge of the entire funding cycle which includes advising applicants on national and EC-funding, assessment of applications, working out recommendations, issuing of contracts, allocation of funding and monitoring of implementation. In order to stimulate projects on important issues like the Millennium Goals KommEnt publishes calls for proposals and allocates for this up to 10% of the annual funding budget.

Projects applications can be submitted twice a year, small-scale activities with funding up to EUR 1.500 all year round. To facilitate access to grants from the European Commission, KommEnt may match funds NGOs obtain from the EC for development education.

In the process leading to funding decisions – formally taken by the respective ministries – neither government officials nor NGOs are directly involved. However, civil society representatives in the advisory bodies and executive committee are consulted in the assessment process. The lion share of funds comes from the MFA (in 2003, about EUR 3.2 million).

Switzerland: A Foundation with federal and cantonal partners and a clear educational mandate

Background

The Swiss *Foundation Education and Development* (*SBE*) emerged from the need to reconsider approaches to development education in the 1970s and 1980s. A study in 1993 suggested that, despite of a wealth of publications and projects, the aid agencies, as actors in development education, were no longer reaching their target group – teachers of the Swiss schools. As a result of the study, the Forum Schule für eine Welt – the umbrella body of organisations concerned with development education – initiated a reflection towards a more comprehensive educational response to global challenges. The concept of ‘global learning’ influenced the development of the Foundation Education and Development, which in 1997 was established on the initiative of NGOs and educational organisations alike.

Roles and Approach

The foundation is such legally registered and has a three-year credit contract with the Swiss *Agency for Development Co-operation* (*DEZA*), from which the lion share of resources comes from. There is a clear distinction between development education and information on development co-operation. *DEZA* delegates responsibility for development education entirely to *SBE* which is the only national support structure for development education. It has a strong operative and service mandate with the clear aim to anchor development education in the education sector across Switzerland. A difficult task, if one takes into account the variety of educational systems in the Swiss cantons where different culture and languages go hand in hand with a long tradition of independence from the federal government. The complex build-up of the foundation (see table 2) accounts for this reality. It aims at strengthening alliances with strategic partners such as teacher associations and cantonal authorities to foster the integration of global learning in the education systems. Although the foundation allocates only 4% of its annual budget to funding of external projects, along with a fund to combat racism and promote human rights, both these schemes reflect the policy of ‘mainstreaming’ development education in the school environment. With regard to the clarity of its mission and the instruments to put the mission into practise, the Swiss foundation is ahead of its sister organisations in other European countries which up to date follow a much broader approach to development education. The Swiss approach is especially remarkable as the foundation is financed mainly by *DEZA* and not the educational authorities.

Structures and Tasks

Table 2 shows the structures of the foundation which cooperates with several institutions and authorities, thus ensuring expert and strategic support as well as integration into differing cultural and language backgrounds.

The Council of the Foundation assembles members

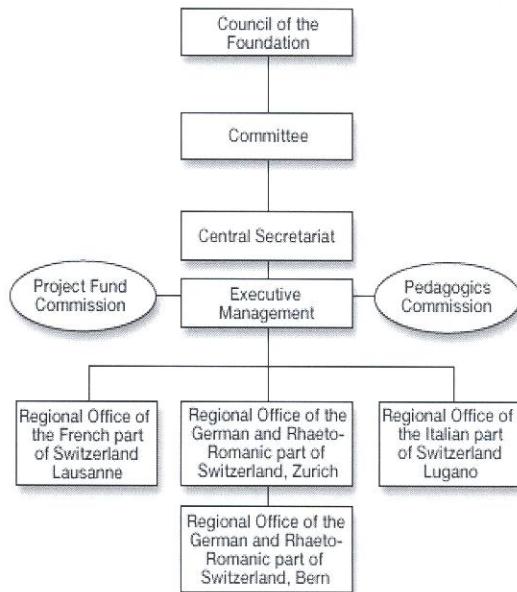


Table 2: Structure of the Swiss Foundation (www.globaleducation.ch).

representing federal and cantonal authorities, teacher associations and private organisations. It supervises all activities of SBE and convenes at least twice a year.

The Committee consists of five members of the Council of SBE and is chaired by the vice-president of the Council. Its task is to supervise the activities of the executive management and to advise and support the management in their work. It convenes at least four times a year.

The Central Secretariat is the headquarter of the foundation. The *executive secretary* is responsible for all operational activities as well as for the development of the foundation. The secretary presides the *executive management*, composed of him-/herself and the directors of the three regional offices.

The foundation maintains *regional offices* in three language regions. These offices are tasked with all practical work according to the mandate of the foundation, of which service for teachers is an important part. The *Pedagogic Commission* consists of renowned experts of education from across Switzerland. They have a supervisory and advisory role, along with a role as think tank to further develop the profile and programme of the foundation.

External experts from the field of education and culture are members of the *Project Fund Commission*. They assess projects submitted to SBE project fund. This fund serves to support projects in the field of Global Education in Switzerland, which are closely related to education at schools.

As mentioned before, so far, funding of external development education activities has played a minor role among the tasks of the foundation. However, the funding mandate of the foundation has gained importance. Since 2002, 4% or about EUR 63.000 (SFR 100.000) of its annual budget are earmarked for grants for the production of teaching materials, for training schemes or school events. Applicants have to contribute at least 25% from their own resources. The SBE secretariat

administers the entire funding process, supported by an external expert of the Project Fund Commission who decides about funding allocations.

The foundation supervises a second fund for which resources come from the Federal Department of Internal Affairs. In 2001, the Federal Council set aside a total budget of about EUR 9.5 Mio (SFR 15 Mio.) for five years, earmarked for education and prevention projects to foster human rights and to combat racism, xenophobia and anti-Semitism. SBE was tasked to control the use of a budget of EUR 1.6 Mio (SFR 2.5 Mio). An annual EUR 320.000 (SFR 500.000) will be allocated to projects in Swiss schools. Through this scheme, SBE has certainly increased its reputation as funding agency.

Norway – NGO-based support in co-operation with the State Agency for Development

Background

During the 1970s and 80s, support and co-ordination of development education activities came mainly from *NORAD*, the *Norwegian Development Agency*. When in the 1990s NORAD shifted its focus to information on bilateral aid, development education and the co-ordination within the field became

tasks primarily of the NGO-community. NORAD remained the main source for funding NGO-activities. Funding is organised by ways of so called framework agreements, which are arranged

for four years. NORAD currently has framework agreements in development education with the five biggest Norwegian NGOS, and with a network of about 30 smaller NGOs. Most of the these smaller NGOs are members of *RORG*, a network founded with the very purpose to assemble organisations holding framework agreements with NORAD. Starting off as a loose and informal network in 1992, RORG in 1999 was formally established. Over the years, RORG became an important partner for NORAD and gained importance as adviser to the state agency.

Another player in the field of development education is the Ministry of Foreign Affairs. Through its 'North-South-grant' it supports small national or local organisations which do not qualify for framework agreements. It also administers funds for the Norwegian UN-Association, which has a unique role in Norway, and all UN-related NGOs in the country.

Funding of development education, on a per-capita-basis, has always been among the highest in OECD-DAC-member states. Generally, there is strong consensus about the importance of development education.

Roles and Approach

At present, the RORG network, with regard to issues of content, policy and strategies, is the main supporter for development education in Norway. Financial support, however, comes from NORAD which administers most funds

and takes decisions on grant allocation. As RORG assembles most of the smaller NGOs with NORAD-framework agreements the network has a powerful voice vis à vis the development agency which acknowledges RORG as competent partner and adviser. NORAD has been funding the network since its foundation in 1992, and in 2003 granted it the first four-year funding contract.

The political basis for funding of development education in Norway is laid down in the Report of a government Commission on North-South-Issues (North-South Centre 1995, p. 61). In this, Norway defines itself as an actor in a global society who will contribute to ensure human dignity and welfare for all. Information and awareness raising on development issues are vital to induce the necessary global changes as well as the understanding and acceptance of the latter. The funding guidelines for NORAD (and MFA as well) emphasise the importance of critical engagement, the integration of Southern partners into the work of Norwegian NGOs, the close co-operation of organisations as well as capacity-building within the organisations.

Structures and Tasks

RORG holds in many respects an important position as support structure for development. On the political level, the main tasks of RORG are lobbying for improved understanding and recognition of development education, including constant pressure for the increase of funds and the stimulation of debate on North-South-issues and development education.

Within the network, RORG fosters exchange among its members and deals with issues of funding administration of common concern.

Vis à vis NORAD, RORG has an increasingly important role as adviser. When NORAD revised its funding guidelines in 2001, the RORG co-ordinator was a member of the committee appointed by NORAD to review the guidelines. In the last round of negotiations leading to the framework agreements, RORG and NORAD co-operated in designing the time frame and process of negotiations. They also acted as close partners in setting up the advisory committee and defining its mandate. In 2003, RORG, for the first time, was entrusted to administer additional funds from NORAD, aimed at supporting innovative projects and broader co-operation of RORG member organisations.

The conventions of the RORG network spell out the aims, procedures for membership and the specific structures governing the network. The highest authority is the annual general meeting, approving of the plan of action and the budget. It elects a steering committee which oversees the work of the full-time network co-ordinator who is also the external representative of the network.

NORAD itself is responsible for the entire funding cycle. Applicants apply for a four-year framework-agreement which obliges them to design a four-year-strategy. In assessing project proposals, NORAD draws on support of an external expert committee recommending on funding.



United Kingdom: Government and NGO-Network-Support

Background

In 1997, the UK-*Department for International Development* (DFID) published its White Paper on International Development, where it committed itself to the international development targets and increased public understanding of global interdependence and solidarity. The strategy paper 'Building Support for Development' from 1999 states that support for development education is as needed as new strategies which go beyond the traditional lines of support for development education. The new aim must be to 'each people right across society'. Four priority target areas were identified: the formal education sector, the media, business and trade unions and the faith communities. This approach came close to what various organisation active in development education formulated as their aims; quite prominently for example the Development Education Association (DEA) in England, founded in 1993.

Roles and Approach

Through a variety of strategies, DFID aims at strengthening development education and fostering understanding of development issues in these four key target areas. For example, DFID co-operates with key government agencies in the formal education sector as well as with non-governmental actors across England, Northern Ireland, Scotland and Wales to foster integrating a global dimension into teaching (so called Enabling Effective Support Initiative). This coincides very well with the approach of the Development Education Association (DEA), the largest civil society organisation for development education in the UK which, among various other tasks, brings together civil society organisations to develop education strategies for the youth sector, adult and community education, for formal education and for the ethnic communities.

DFID has three important policy instruments at hand: the development awareness fund, the development awareness fund small grant scheme and the strategic grant agreement. The first primarily aims at the four key areas mentioned above; yet other civil society organisation may apply as well, as long as their projects indicate a strong link to the central issues of DFID – commitment to halve the proportion of people living in absolute poverty and associated targets such as basic health care and universal access to primary education.³

The small grant scheme 'is aimed at organisations or networks undertaking 1-3 year projects which seek to raise awareness and understanding of international development issues, of global interdependence, of the need for international development, and of the progress that has been made and that is possible' (www.dfid.gov.uk/HowDFIDworksintheUK).

In 2003, the strategic grant agreement was introduced to win new partners from within UK civil society, for whom international development is not their primary focus. 'SGAs aim to contribute to a stronger, better informed and more effective UK community for international development' (www.dfid.gov.uk/HowDFIDworksintheUK). At present, seven organi-

sation hold such agreements, among them the British Medical Association, the Co-operative Movement and the Chartered Institute of Public Finance and Accountancy.

Along with a strong commitment to assessing impact and effectiveness of its programmes by ways of research into public opinion and public awareness for issues of global interdependence, DFID emphasises the role of monitoring and evaluation.

Structures and Tasks

DFID supports development education through three funds. DFID itself administers the development awareness funds with grants larger than GBP 10.000 (EUR 15.000) as well as the strategic grant agreements. DEA in England, the One World Centre (OWC) in Northern Ireland, the International Development Education Association of Scotland (IDEAS) in Scotland and Cyfanfyd, the Development Education Association, in Wales administer the Mini Grants Programme (minimum GBP 1.000/EUR 1.500, maximum GBP 10.000/EUR 15.000) for local and regional projects. In the decision making process, the role of DFID is limited to advising on funding, while the decision rests entirely with the development education networks. DEA itself entrusts a subcommittee of external experts in development education to assess the project applications.



Development
Education
Association

DEA and its sister organisations play a vital role as advisers in British development education. This includes help to access of sources of funding from other government departments and the European Commission. In the past years, DEA received EC-funding for capacity-building which it disbursed to member organisations.

On its web-site (sub-page 'how DFID works in the UK') DFID gives extensive information on development education, concerning policy, grants, funding guidelines, application details, along with relevant documents and examples of approved projects, but there is no information on the process of project assessment, decision making and the committees or departments involved.

Lessons to learn

All models demonstrate that each country has its specific approach to supporting development education, accounting for the unique national situation. All models – though to varying extent – have a role in policy making, in co-ordination of projects and programmes, in assuring quality standards by ways of training and stimulation of (self-)evaluation, in administration of funding and in representing and networking on an international level. It seems that these functions and roles form the very essence of all types of support structures.

Greater differences exist in the *legislative framework* where the scope ranges from non existent frameworks as in the case of Germany to such explicitly legislated as in the case of the Netherlands with an annual debate on development education

and the relevant budget. *Policy frameworks*, in terms of clarity and involvement of crucial stakeholders, also show large varieties. In the UK, for example, we see a concise development education strategy with explicitly accepted ownership as DFID and civil society organisations such as DEA agree on the overall approach. DEU in Ireland defined a development education strategy plan with involvement of key stakeholders in the consultation process. In Germany and Norway, on the other hand, policy is formulated in very broad terms by the administration with much less consultation of stakeholders.

The models described above also differ in their *proximity or distance to the administration of development co-operation*. While a closer co-operation may ensure better co-ordination in policy formulation or access to other government departments, a distant relationship may allow stronger involvement of civil society or openness to sectors outside the field of development co-operation. In Ireland, it was decided to reintegrate the support structure into the ministry, while in Germany, cautious attempts are under way to delegate support to an external structure – albeit with strong connections to the administration. The Dutch NCDO is fully government funded and has a strong yet independent relationship with the ministry.

Differences abound also with regard to *involvement of civil society*

ranging from weak civil society involvement in Germany to varying modes of integration. While the Dutch model favours strong civil society participation, Austria, Ireland and Switzerland prefer an advisory role of civil society representatives. Both in Norway and the UK, the administration co-operates closely with NGO-networks. Yet, while in Norway, RORG established itself as response and counterpart to the government development agency, in the UK the Development Education Association grew step by step to become an umbrella body for development education organisations *before* it was entrusted with a funding remit and advisory role by DFID. Certainly, the role of civil society organisations is a precarious one, as too much involvement may challenge their autonomy while no involvement at all may propel them into a marginal role.

Both similarities and differences in the set-up of the support structures offer learning opportunities – not only for countries where such models have not yet been developed or are just beginning to emerge. As the context for development education hopefully remains a dynamic one, it is certainly necessary to regularly review already existing provision of support structures as well, and, if needed, complement or rearrange the organisational set up. None of the existing models could serve as a complete blueprint for a new or restructured model, yet much can be learned from what has been learned within the models described.



Internationale Weiterbildung
und Entwicklung gGmbH

Annotations

- 1 A more detailed description of NCDE can be found in Höck 1997.
- 2 www.komment.at
- 3 www.dfid.gov.uk, 'how DFID works in the UK'.
- 4 For a critical review of the state of development education in Germany see Seitz 2001, p. 12 – 14.
- 5 For more details on funding conditions in Germany see Höck/Weger 2002, p. 10 – 14.

References

- BMZ – Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:** Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. BMZ Konzepte 119. Bonn 2002. <http://www.bmz.de/infothek/fachinformationen/konzepte/bmz/konzept119/index.html>.
- Bundesgesetzblatt der Republik Österreich:** Nr. 49, 29. 3. 2002, Teil I, S. 260, (3) g
- Collins, Maeve:** The Implications for Ireland Aid. In: Weafer, John A. (ed.): Attitudes towards Development Co-operation in Ireland. Dublin 2003, p. 52 – 56. <http://www.dci.gov.ie/Uploads/Attitudes.pdf>, 13.03.2004.
- DCI – Development Co-operation Ireland/DEU – Development Education Unit:** Deepening Public Understanding of International Development. Development Education Strategy Plan 2003-2005. Dublin 2003. <http://www.dci.gov.ie/Uploads/DCI%20Development%20Education%20Strategy%202003-2005.pdf>, 13.03.2004.
- DFID:** How DFID works in the UK. <http://www.dfid.gov.uk>, 'How DFID works in the UK', 01.03.2004.
- Höck, S.:** The Organisation and Funding of Development Education and Awareness Building on Development Issues in four European Countries. Salzburg 1997. http://www.komment.at/dokumente/download/studie_ev.pdf, 01.03.2004.
- Höck S./Weger H. D.:** Machbarkeitsstudie zum Vorhaben "Stiftung für entwicklungspolitische Inlandsarbeit". Bonn 2002. <http://www.komment.at/dokumente/download/machbarkeitsstudie.pdf>, 01.03.2004.
- Ireland Aid Review Committee:** Report. Dublin 2002. (Department of Foreign Affairs).
- KommEnt:** ADA – KommEnt. Rückblick, Standpunkt, Ausblick, Salzburg 2004. http://www.komment.at/dokumente/download/ada_komment.pdf, 01.03.2004.
- North-South Centre of the Council of Europe:** Report of a Government Commission on North South Issues, Lisbon 1995.
- North-South Centre of the Council of Europe/KommEnt (Höck S./Wegimont L.):** National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education. Lisbon 2003.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD):** Statistical Annex of the 2003 Development Co-operation Report. DCR 2003 Statistical Annex, Tables 1 – 14. http://www.oecd.org/document/9/0.2340,en_2825_495602_1893129_1_1_1_1.00.html, 13.03.2004.
- Seitz, Klaus:** Lost decade or educational awakening? The state of development education in Germany 10 years after reunification. In: Development Education Journal 7.2, March 2001, p. 12 – 14.

Susanne Höck, born in 1963, holds a M. A. in Chinese studies, Economic Geography and German as a foreign language (University of Munich and University of Nanjing, PR of China) and a postgraduate diploma in development policy and development economics (University of Glasgow). Working with KommEnt in Salzburg, Austria, from 1995 to 2002, she was responsible for project supervision in development education, evaluation, international liaisoning and advising on co-financing with the European Commission. From 1997 to 2000 she directed a support programme of the German Protestant Church for students from developing countries studying in Bavaria. Since her return from a sabbatical in the USA in 2000/2001 she has been working as a consultant on organisational development and evaluation.



Liam Wegimont

Networking to improve Global Education in Europe

The genesis, lessons learnt and the future of the GENE network

Abstract: In this article the author reflects on the emergence and initial steps of the GENE (Global Education Network Europe)¹. Drawing lessons from the work to date, some principles from practice for networking and some future scenarios for the work of the network are suggested.

Introduction

At the heart of most good practice in global education is the notion that while people learn from experience, experience of the world as it is simply is not enough for good education. Good education must be always already realising a certain habit of irritation with the way the world is; in order that we might change things together towards a world more in keeping with what the French philosopher Paul Ricoeur terms “our own-most longings”.

Debate rages amongst those of us who call ourselves development or global educators regarding the relative balance of our commitment to the educational process and the journey in freedom of our co-learners vis a vis our commitment to a world of greater justice. Thankfully, the history of educational thought is filled with reflection on such complex commitments and healthy tensions. We walk steeply uphill but in good company. And in this company, the notion of experience is crucial (Dewey 1997; 1916, chapter 11).

Our concern with experience as global or development educators means that we are concerned not only with learning from experience of the world as it is; but also with learning to experience a more inclusive and just world.

At a strategic level, any concern for the improvement of global education – its policies, practices, and strategies – must start with the experience already gained, with the storehouse of existing knowledge. All too often in the past, global and development education practice has been hampered in the achievement of quality by a failure to learn from existing, comparative practice. This means that valuable time, effort, energy and resources might have been wasted re-inventing the wheel. While I believe this criticism is more historical than

contemporary² – and we now see many examples of excellent learning from experience – this problematic was one of the motivating factors behinds the establishment of the GENE (Global Education Network Europe) initiative.

GENE is the European network of national organisations for support, funding and policy-making in the field of global or development education. Facilitated by the North-South Centre of the Council of Europe, it brings together structures from 12 countries, with combined annual budgets in excess of 45 million Euro. These organisations include Ministries of Foreign Affairs (Norway, Finland, Ireland); intermediary structures – such as NCDO (National Committee for International Co-operation and Sustainable Development) in the Netherlands, IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (Portuguese Institute for Development Assistance) in Portugal, KommEnt in Austria or InWent/Capacity Building International in Germany; and, exceptionally, research Institutes (Czech Republic), and NGOs (in those countries such as the UK where funding responsibility is partially devolved, or where NGOs or research insititutes assist governments in developing structures).

In this paper I wish to

- outline the genesis of the idea of GENE and its initial start-up;
- reflect on the practice of networking as we have experienced it in GENE in order to:
- draw lessons from practice regarding the nature of networking; and finally
- propose a number of possible scenarios for the future of GENE.

The GENE Story: How it started

In this section I'd like to tell the story of GENE; like all communal stories it could be told from many perspectives; let me tell it from my own.

Some seven years ago, in the Summer of 1997, I was invited

by the North-South Centre of the Council of Europe to evaluate the Global Education and Youth programmes of the Centre. The work I witnessed was inspiring; but, as with all our work, with interesting perspectives for improved focus.

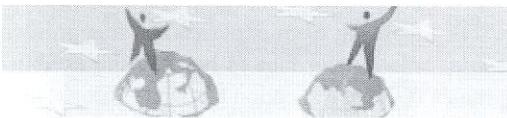
In particular, it struck me that one rich vein of work not yet fully tapped was the potential inherent in the structure of the North-South Centre – a part of an intergovernmental body, requiring the engagement of governments; but with a “quadrilogue” or four-part governance structure, involving governments, civil society, parliamentarians and local and regional authorities³. I had – along with many of my colleagues working as I did for development education and development NGOs - bemoaned what we perceived to be limited government engagement with the agendas we pursued. Here was an organisation established by governments to work not only with governments, but also with other necessary actors – to strengthen the common European commitment to global development education⁴.

Through further work with the Centre, and in particularly

For me, at the time looking from a national perspective, this was due to the fact that while national structures of this kind tend to be either housed within or largely funded by government departments, they also have a varying level of NGO involvement, ownership or control. The North-South Centre, with its peculiar blend of intergovernmental and NGO structure, might just do the job of initiating a process of multilateral networking, as it was completely congruent with the varied make-up but similar constituency of national structures.

Such a perspective was endorsed in the 1999 root and branch evaluation of the North-South Centre carried out by KommEnt, which clearly advised the governance structures of the Centre that it should concentrate on processes, bringing together key- decision makers in the fields of the Centre’s competence. It was in this context that in late 20005 a proposal was launched which suggested that some other areas of work be de-prioritised and that a process of consultation be established in 2001 with a view to engaging in networking between existing and emerging structures of support for Glo-

North-South
Centre



European Centre

for Global Interdependence and Solidarity

through its Global Education Advisory Committee – I became increasingly convinced that the Centre should focus its energies on doing work that no one else could do with actors that were not being brought together by others – particularly governmental actors.

Meanwhile, as Chairperson of the Irish National Committee for Development Education (NCDE), it became increasingly clear to me that while in a number of countries in Europe structures had grown up for the support, funding and co-ordination of global development education – structures such as the NCDO in the Netherlands, KommEnt/Society for Communication and Development in Austria, the Swiss Foundation for Education and Development and the NCDE; and while some of these (particularly KommEnt and the Swiss Foundation for Education and Development) had engaged in bilateral learning; much of the time *they operated in splendid isolation*. There was little systematic multi-lateral learning going on.

Increasingly, informed by the groundbreaking work of Susanne Höck, and by conversations with her and with Helmuth Hartmeyer (then KommEnt, now the Austrian Development Agency), Ton Waarts (then head of NCDO), Henny Helmich, then OECD Development Centre, now NCDO); Doug Bourn (DEA-Development Education Association) and Eddie O’Loughlin (then Ireland Aid, now an independent consultant working also with the North-South Centre) it became clear that similar organisations and government ministries could learn from, and with, other similar organisations in Europe. The experience of growing a structure suitable for the national support, co-ordination and funding could be informed, enhanced and enlarged by learning from similar structures in different countries. Furthermore; it became clear that the North-South Centre, with its quadrilogue structure, was an ideal structure to start off such a process.

bal Education.

The Practice of Networking: Next steps

The GENE process began in 2001 and has seen a number of significant steps since then. They include *a process of consultation* with existing structures in early 2001; leading to the development of a concept paper taking account of the perspectives of the agencies involved. This process was *explicitly documentary*⁵ and involved building consensus through the development of an agreed text on the purpose of any potential networking process. It was also *practical but based on reflection and informed by theory*. It was clear from the outset that the networking process would only work if it had a clear practical value for the participants. Directors of such agencies tend to be busy people, and the national level agenda must take immediate and long-term priority. But it was also clear that the process should be informed by best available theory on the nature of networking and the benefits of networking⁶; and that there should be a space for theoretical reflection.

Finally, the process might not have worked were it not based on an open question – “What value would agencies see in such an initiative?” Here’s what the consultation found: “*It is clear to the participating organisations that there is added value, even ‘huge value’ in this initiative. Added values at national level identified by participating organisations include:*

- Peer review;
- the opportunity for reflection and dialogue at a similar level, regarding similar issues;
- comparative learning regarding political role, policy-making, co-ordination, integration, funding mechanisms and

particular sector strategies;

- strengthening the European dimension;
- developing a common European agenda that builds on national realities;
- the opportunity to relate, via GENE, to larger political realities and structures – Council of Europe (COE), EU, OECD, World Bank, UN structures and processes.”

An Initial Round-table on Multi-lateral networking facilitated by the North-South Centre, held in Strasbourg in June 2001 brought together initially a very limited number of the relevant organisations and agencies. These included KommEnt (Austria), the BMZ (Germany), NCDE (Ireland), NCDO (Netherlands), the Swiss Foundation for Education and Development, the DEA (UK) and the North-South Centre. During this initial Roundtable, the process began with a sharing of information on the participating structures. This information-sharing was structured to focus on the following aspects of the organisations in attendance: Brief History; role and mission; role of various players (government/NGOs/etc.); funding levels, funding policies; structures

So, it became clear from the start of the process that *a clear priority of the networking process involved sharing information* about the existing situation in participating countries. It was also clear from the onset that the networking process should begin to *identify common ground*, conceptually and in terms of policy priorities.

This first Roundtable also explicitly discussed *the purpose* of the GENE networking process, which, based on the prior consultation, was proposed by the North-South Centre of the Council of Europe to be two-fold:

1. To share experience and strategies among existing and emerging national structures, in order to inform best practice nationally and provide mutual support and learning.

2. To disseminate learning from the initial participating countries to other EU, and COE member states, so that structures subsequently emerging will learn from this experience, and so that, eventually, all COE countries might have national co-ordinating structures for the increase and improvement of GE.⁸

At this early stage in the process, there was some discussion regarding whether or not the network should be broadened out (as per 2 above) or whether it should be kept as something of a closed shop with existing organisations. A fear was expressed: should too many “emerging” structures or countries with potential for structures were brought into the process too early, it could dilute the experience-sharing potential of those countries where existing structures had already developed years, and in some cases decades, of experience. While appreciating this concern – and institutionalising this appreciation by limiting participation at first to those structures that fulfilled three out of five agreed membership criteria⁹ – nevertheless, it was the final consensus of the first meeting that there must be an outward-looking strategy also¹⁰.

Ensuing work has seen a balance emerge; with slow but sustainable growth from the initial six national structures (Austria, Germany, Ireland, Netherlands, Switzerland and the United Kingdom) being joined, slowly but surely, by four other member states of the Council (Norway, Finland, Portu-

gal, Czech Republic); and with observer participation by COE Observer member states U.S. and Japan. Discussions are ongoing with a further four member states of the Council with a view to joining the network in 2004.

Along with these issues of membership, scope and purpose, the Initial Roundtable also dealt with issues that have continued to concern the network. Firstly – and from the onset – the *issue of realistic results-based planning and a concern for useful product* led to the agreement that the GENE network should begin its work with a clearly defined and useful product – the first GENE study. This study – a comparative analysis for the structures of support in seven countries (Norway also becoming involved upon joining the network) – was a co-operative venture, but with the NSC and KommEnt¹¹ taking the lead in co-ordinating the process and editing the results. *This model – of lead agencies* within the network talking the lead on, co-ordinating, and working on behalf of the network to achieve results that all could own – *has proved fruitful for subsequent work*.

Another issue which emerged during the First Roundtable was the question of ownership – and explicitly “Why should the North-South Centre facilitate this?”. Here’s what the document discussed at the time had to say: *The North-South Centre is the convenor and initiator of this process. The process is based on the visions and dreams of some of the participating organisations; organisations that have been in discussion with the North-South Centre for some time in relation to the vision of GENE. One participating organisation asked the valid question “why the North-South Centre?” While others might see this as an academic question, as the North-South Centre has initiated the process; and others ask “why not?”; the North-South Centre proposes that an item on the role of the North-South Centre be dealt with on the agenda of our first meeting.*

While the North-South Centre has, since its inception, been the facilitator of the process, and acted as a hub for the networking; it is clear that the structure of the network has remained light; that the work has been focused on results and on the networking process, rather than on structures; and that, with the exception of the provision of a secretariat by the North-South Centre, the network is fairly self-sustaining, as both the development of, and the costs related to projects and to participation are largely met by the participating organisations.

A *Second Roundtable* of the network took place in *Amsterdam in February 2002*; at this meeting the subsequent practice – whereby participating organisations take turns to host the Roundtable – was established. This practice has led to further Roundtables of the network in Arrábida, Portugal, in June 2003, hosted by the North-South Centre and the Fundação Oriente (Orient Foundation) – an annual summer meeting takes place in Portugal; in London (September 2003) and in Salzburg (February 2004); along with an informal meeting of the network together with GE representatives from G-8 countries coinciding with the Maastricht Congress (November 2002) and hosted by BMZ (Germany). Roundtable seven is scheduled for November 2004 in Bern, Switzerland.

Processes and products

While it can be argued that too much of our language and the work it seeks to describe, to analyse and to imagine, in global and development education – and indeed in both education and in development – has been hijacked by a management-speak which derives from models of thought and action which might be counterproductive to our ultimate ends; nevertheless, sometimes such a language has deeper roots that can be reclaimed, and can also provide a short-hand for what we are about. Here, I use the shorthand to describe *the processes and the products* of the GENE networking to date.

In the GENE network, there has been *a clear commitment to process*. Each of the Roundtables mentioned above involves ownership by the members, with particular leadership by particular members of the network.

The agenda of each Roundtable is roughly divided in three. One third of the time is devoted to sharing the news and views at national level, with reports from national agencies taking priority on the agenda. This element of the process recognises properly the glaringly obvious truism that the real work of the members of the network does not take place at Round-tables, but is taking place between meetings at national level. This aspect of each meeting involves some hours of active listening and engagement. Without wanting to sound too misty-eyed about the process, it is here, I believe, that the most productive work gets done, as national agencies learn specifically, and in detail, of each others national contexts, plans, initiatives, strategies (national, sectoral, etc.) budgets, financing mechanisms, innovations, challenges. It enables national agencies to ask the question – *how do they do it elsewhere; and would something like that work in my national situation?* It also enables all organisations to gain a detailed overview of the situation of funding support and policy-making in the countries participating. This moment of the networking process also enables the sort of energy that unleashes people's creativity and builds solidarity. I have heard individuals new to the process, following this part of the process, say “funny thing is, working at a national level, you sometimes think that you're alone; here we see that many of the issues we're struggling with are similar”.

A second section of the agenda of each Roundtable is devoted to common work. Some of the products of this work will be detailed below. A focus on the work achieved since previous meetings; and proposals for further progressing the work, is discussed. This common work – with originally six areas of work now reduced to five – is undertaken by lead agencies within the network. The work, while focused on particular objectives and results, is also process oriented, with lead agencies involving all other members of the network at key stages in the design, implementation and assessment of the work. For me, these areas of work, as well as being crucial to the improvement of global and development education in Europe, provide for the network what the US Feminist educator Letty Russell describes as “the third thing” in the learning relationship process (Russell 1986). Through the process of developing common projects, deeper relationships and common perspectives, as well as heated debate, diversity of perspective and schools of thought begin to emerge.

A third section of the agenda of each meeting is outward looking – focused on broader international processes to which GENE members can, through GENE or independently, relate, engage with, and work towards influencing. Whether it be forthcoming meetings of the G-8; the process of the UNESCO decade; or the OECD Pisa study 2009 on global literacy; GENE members can inform about, and develop together, strategies to influence more global agendas, through GENE.

This tripartite division of a meeting process – (1) focus on members and national level news; (2) focus on common projects; and (3) focus on the broader political picture – is not particularly innovative, and has been developed based on trial and error and the wisdom of those organisations chairing and hosting the meetings. But it seems to work well for GENE. What is less well-developed, and can be improved, is the inter-meeting process, which works well in terms of projects and products, but could be improved in terms of general communication and information-sharing.

Moving on to look at projects and products; GENE is engaged in a number of projects; these are:

- *Work Area 1 – Developing a public awareness campaign on European Global Citizens in the frame of the Millennium Development Goals:* This project is currently under development, led by the NCDO and the North-South Centre.

- *Work Area 2 - The GENE Studies: In 2003 GENE, led by Komment and the North-South Centre produced the first GENE study, being a comparative analysis of structures of funding and support in seven member states. This study will be updated annually.* GENE studies 2004 will include: (1) Development Cooperation Ireland and the North-South Centre will lead a study on “*Global Education in Europe: roles and responsibilities of different Ministries*”. (2) DEA and the Swiss Foundation for Education and Development will lead a study on “*Defining Global Education and its relationship to Education for Sustainable Development*”. *In each case the development of the study follows a process: lead agencies developing draft terms of reference; circulation to GENE members for agreement; GENE members draft national situation analysis; lead agencies collate and edit including European level comparative analysis.*

- *Work Area 3 – Evaluation and Quality in GE: Begun in 2002, and led by BMZ and InWent (Germany), the DEA (UK) and the North-South Centre, this project focused on sharing good practice and theory in evaluation in global education. This project has led to an Expert Seminar (Nuremberg, March 2003) and to the London Conference on Learning for a Global Society (London, September 2003); along with the (ongoing) development of a web-based resource on evaluation and quality in global education (available at: www.nscentre.org).* In this process, the German government wisely delegated their leadership of the process to Professor Annette Scheunpflug of University Erlangen, Nuremberg, while the Development Education Association involved the Institute of Education, University of London. This model – of lead agencies identifying leading national experts – was highly fruitful.

- *Work Area 4 – Engagement with other institutions and processes: Recently it has been agreed that GENE should keep a watching brief, and develop an engagement strategy, with each of the following institutions and processes, and*

that perhaps one GENE member might take responsibility for leading such work with: (1) E.U.; (2) Council of Europe initiatives; (3) OECD; (4) UNESCO – Decade for Education for Sustainable Development (ESD); (5) UNECE – ESD initiative; (6) G-8; (7) other regional structures (GENAP – the emerging Global Education Network Asia-Pacific; GE network USA).

- Work Area 5 – Sharing models of training: *Many of the national agencies involved in GENE develop, or support the development, of training at various levels. This project shares detailed information regarding such training.*

I will now move on to reflect on lessons learnt, before proposing some possible scenarios for the future.

Lessons Learnt

Based on the experience of the GENE network, reflected through the prism of theoretical commentary on the nature, purpose and practice of networking, I would like to suggest some lessons learnt.

A good place to start regarding theoretical reflection on the practice of networking is with Paul H. Engel, whose work on “The Social Organisation of Innovation” has informed the process of the development of GENE¹². According to Engel networking is “the process resulting from our conscious efforts to build relationships with each other to further the cause [...] [in this case of global development education]. Networks are the more or less formal, more or less durable patterns that emerge as a result of such efforts” (Engel 1995, p. 132). The strength of this definition lies both in the distinction between the process of *networking* (the verb) and the building of *a network* (the noun); and in the focus on relationships. Engel, following Padron, argues that creating sustainable networking requires willingness to be open-minded; confidence in one’s own work and the learning to be gained from its success and failure; humility to understand the relativity of ones own stance in a plurality of perspectives.

Engel also suggests that networks go through stages;

1. a first embryonic, institutional infancy stage in which key “motivators” and “prime movers” facilitate ownership of the network by members, where in some cases prime movers and facilitators are the same people (Engel 1995, p. 138); followed by

2. a stage in which members develop, sometimes through protracted discussion, come to a common understanding of a shared purpose or mission; but which realises the immediate added value of the network for members;

3. a stage of consolidation.

Engel holds that perceptions of the added value of networks may be based on three differing but complementary emphases; the need to *upgrade* (i.e. to improve practice and theory through sharing of ideas and experiences); *to upstream* (ie. to move closer to the source of problems, both in terms of analysis and in terms of strategic action) and the need to *upshift* (to shift the focus of activity and reflection,

for example, from the national to the European or the global level).

Finally, as anyone responsible for providing the hub of a networking process realises, almost from the outset, the hoary chestnut of “just how formal should this network/ing be?” invariably raises its head; to this question Engel provides a clearly commonsensical answer “*Arguing that networks should always remain informal is akin to saying that people should eat, but never build a kitchen*” (Engel 1995, p.137)

I would like to suggest that, in terms of the development of the GENE network, that the North-South Centre acted as a facilitator or motivator of the process; and that its structure (intergovernmental but also with civil society governance) enabled it to facilitate the first steps of such a process in a credible way; but the prime movers in the process were the members, and in particular those members who saw the added value not only of *upgrading* (i.e. learning from each others experience to develop more effective national strategies) and of *upstreaming* (for example, through reflection on the need for greater coherence between national level funding vis a vis EU funding) but particularly of *upshifting* (for example, developing Europe-wide strategies or attempting to influence OECD, or G-8 policies).

If the first steps in moving from embryonic and informal networking to the establishment of a sustainable networking process involves facilitating common understanding vision and purpose, then the experience of GENE suggests that a number of sub-steps are required.

The GENE experience involved three:

- Systematic consultation with members to elicit perspectives on the purpose and shared vision;

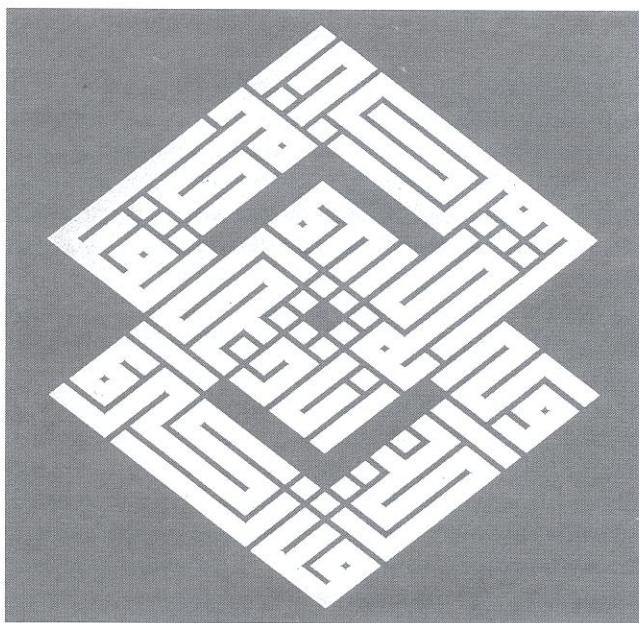
Global Education in Europe to 2015

Strategy, policies, and perspectives



Outcomes and Papers of the
Europe-wide Global Education Congress
Maastricht, The Netherlands

15th-17th November 2002



- a documentary process – ensuring that the written word, and people's participation in the agreement of common words, concepts, and written commitments, was given ample space; - achieving visible results together relatively quickly.

In relation to this latter step, I believe that the educational adage that "nothing succeeds like success" applies. While agreeing with Engel that "understanding of networks can never be reduced to the simple "production" logic so commonplace in institutional thinking today" (Engel 1995, p. 133); nevertheless, the experience of GENE suggests that the clear common production of agreed products resulting from commonly defined objectives serves to cement bonds of solidarity, of common purpose necessary to make a network sustainable¹³.

However, it should be stressed that the measurable output has been relatively modest – five roundtables of members to date; one international comparative study; one expert seminar; one international conference in 2002 and 2003; two further studies, one campaign, and a small web-based resource bank in preparation in 2004. The not so easily measurable effects include some of the upgrading measures mentioned above. The immeasurable¹⁴ effect is perhaps something for another paper.

I would suggest, using Engel stages, that the GENE network has moved quite rapidly (and in networking swiftness is no measure of sustainability) through an initial embryonic stage through a stage of common ownership of a joint agenda – and with a small but growing number of national structures (from an initial six existing structures in 2001 to 12 structures, agencies or line Ministries in 2004) sharing that agenda. Two questions remaining on the horizon – the question of growth, and the question of sustainability.

Future scenarios¹⁵

It is my belief – and a commitment I share with the membership of the GENE network – that it will continue to grow, and that it will prove sustainable. I see a number of scenarios regarding growth, and a number of possible institutional set-ups that might support sustainability.

In terms of growth, to date growth of the network has been slow – in ones and twos – and this model of slow organic growth has worked well; ensuring that the strength, relationships and common vision between existing members is shared slowly with new members. This way of working seems to augur well for the future. At the same time, one challenge is the number of countries with excellent global education programmes and funding, which, due to the absence of national structures of support or funding, are not in membership of GENE. How can GENE assist in the development of such structures?

A further particular challenge in terms of growth include the enlargement of the European Union; and with it the enlargement in the number of European countries with a committed budget for overseas development, and also for global development education. The number of countries with the potential for co-ordinated funding policies and structures for global development education increases dramatically as a result. While the Czech republic has recently joined the GENE network, the possibility of up to nine new member states in quick succession will be a real challenge.

Sustainability of a network is not dependent on, but nonetheless is intimately related to, the institutional set-up. In terms of the GENE network, it is my view that without the motivator role of the North-South Centre the network would not exist. But that was the start of the story. The network has remained light, and effective, and sustainable, because it depends not on one member, but on all members. For this reason, I suggest that a number of possible future scenarios in terms of institutional set-up will need to be considered by the GENE network in the not too distant future:

1. The GENE secretariat and hub continues to be provided by the North-South Centre; with the model of other members acting as lead agencies for particular aspects of the work of the network.

2. The GENE secretariat and hub is housed in one of the bigger (and better resourced) national member agencies of the network, with secretariat provided by one or more members.

3. The establishment of a GENE "foundation" with secretariat and hub financed by members and other funders.

However, the real key to sustainability remains the relevance of the process, and the products it produces, to the work of the network. Feedback to date suggests that this is strong and growing. A recent newly nominated representative of an originating GENE network member shared something of the following perspective – "it's good to know that the issues that we're struggling with at national level; others are struggling with in other countries in Europe; and some have found solutions that we can adapt and use". This, perhaps, is the ultimate usefulness of the knowledge-focused network; not process, not product, but the solidarity of solutions and the solutions of solidarity.

Annotations

- 1 GENE is the European network of national structures for the funding, support and co-ordination of global education.
- 2 For an overview of trends, including the trend towards greater co-ordination, see O'Loughlin/Wegimont 2003.
- 3 „the Global Education Programme needs to draw more on the strength and potential of the quadrilogue; to work [...] with those whom the Centre is in a unique position to influence, and to avoid working with others predominantly“ Wegimont 1997, section 1.4.1.4).
- 4 The Centre has a dual mandate; in summary, to strengthen global education in Europe, and to strengthen policies of solidarity between Europe and the global South.
- 5 This initiative was undertaken in consultation with the Global Education and Youth team, Marcos Andrade, Muriel Julien and Miguel Silva; building on the inspiring work of predecessors such as Markus Adelsbach and Alessio Surian; and with the support of the Executive Director of the Centre, Jos Lemmers. It should be noted that the acronym GENE is attributed to a suggestion by Jos Lemmers. The process was inspired by the conversations with heads of agencies and representatives of Ministries mentioned above, particularly Doug Bourn, Helmuth Hartmeyer, Henny Helmich and Norbert Noisser.
- 6 Copies of the original concept paper (North-South-Centre 2001) are available from Miguel.silva@coe.int.
- 7 A summary document on networking was discussed during the first meeting of the network. It concluded with a summary of some applicable insights from the literature: „From those reflecting on *South-South partnerships* for policy influence, there are insights emerging regarding the contribution of the *dynamics of relative capacity to the success or failure of networks*. From those reflecting on *North-South partnerships* we can learn much about the *influence of power relationships in facilitating or impeding effective networking*. From those involved in, and reflecting on, *knowledge-based networking for sustainable development* (in sectors as varied as water, roads, agriculture, etc.) we can learn something of *practical tools for networking*. From reflection on the work of International NGO networks, and on the networking of Intergovernmental and International institutions, we can, perhaps, learn something important about the possibilities and pitfalls inherent in *international networking for nationally focused learning*. Finally, from the work of those reflecting on the practice of *ICT based networking*, we can learn something of the *dos and don'ts of electronic networking*, while reflection in the international business sector can provide us with some adaptable frameworks and models for the developing what, in recent business jargon, have come to be described as „*communities of practice*“ (GENE 2001).
- 8 A subsequent Roundtable of the network added a third purpose: *To develop and pursue a common European agenda on strengthening global/development education*.
- 9 „Only those organisations fulfilling three out of the five following criteria be invited: National policy-making role; national co-ordinating role; national quality assurance/evaluation/training role; national funding role; multi-sectoral spread and responsibility“ (North-South Centre 2001, p. 2).
- 10 The North-South Centre of the Council of Europe position is that there should be the possibility that all (45) member states of the Council might eventually participate.
- 11 KommEnt kindly provided the services of Susanne Höck, whose aforementioned work had been groundbreaking in this field. The GENE study „National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education: A Comparative Analysis“ is available at www.nscentre.org
- 12 I should also point out that we have had the honour of working with Paul Engel in 2002 during the preparation of the Maastricht Europe-wide Global Education Congress.
- 13 Of course, the product is not an end in itself; it is the essentially about the production of shared information, knowledge, ideas, strategies.
- 14 What is measurable should be measured; and what can be measurably improved should of course be measurably improved, but perhaps the immeasurable has seen too little decent press coverage recently. For an excellent exposition of the philosophical bases of the domination of the measurable in education; and an exploration of alternatives (Dunne 1993).
- 15 It should be pointed out that this personal musing in no way reflects the perspectives of the GENE network, of individual members, or of their governments; it is a personal reflection on possibilities.

References

- Balantyne, P.: Managing Relationships: A Key Information Management Capacity. Available at http://www.capacity.org/Web_Capacity/Web/UK_Content/Navigation.nsf/index2.htm?OpenPage, 8.7.2004.
- Castells, M.: European Unification in the Era of the Network State. Available at <http://www.opendemocracy.net/debates/article-3-51-347.jsp>, 8.7.2004.
- Dewey, J.: Experience and Education. London: Macmillan 1997 (1938).
- Dewey, J.: Democracy and Education. London: Macmillan 1916.
- Dunne, J.: Back to the Rough Ground: *Phroensis* and *Techne* in Modern Philosophy and in Aristotle. Notre Dame: University of Notre Dame Press 1993.
- Engel, P.: Daring to Share: Networking among Non-government Organizations. In: Alders, C. et al (eds): Linking with Farmers. London 1995.
- Engel, P.: The Social Organisation of Innovation, Amsterdam: Royal Tropical Institute 1997.
- GENE 2001: Insights from Networking. Lisbon 2001.
- Gorjestai, N.: Knowledge Sharing and Innovation in the Africa region: a retrospective. Washington 1998.
- Höck, S.: Structures for the Support and Funding of Development Education in 4 European countries. Salzburg 1998.
- Höck, S./Wegimont, L. (eds.): National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education: A Comparative Analysis, Lisbon (North-South Centre)/Salzburg (KommEnt) 2003.
- Madon, S.: Networking, Information Flows and Learning. Development Informatics Working Paper No. 8; Manchester o.J. Available at <http://idpm.man.ac.uk/idpm/diwpf8.htm>, 6.7.2004.
- Nath, V.: Knowledge Networking for Sustainable Development. Sustainable Development Networking Programme (India); available at <http://sdnp.delhi.nic.in/resources/internetinfo/articles/exchanges-ict.html>, 6.7.2004.
- North-South Centre: GENE Concept Paper for the 1st Roundtable on Multilateral Networking. Lisbon: North-South Centre 2001.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L.: Global Education in Europe. In: McDonnell, Ida et al (eds.): Public Opinion and the Fight Against Global Poverty. Paris: OECD 2003.
- Russell, Letty: Growth in Partnership. Philadelphia: Paulist Press 1986.
- UNCTAD/UN Economic and Social Council Commission on Science and Technology for Development: Partnerships and Networking for National Capacity-Building. 4th Session, Geneva, 17th May 1999.
- Wegimont, L.: Evaluation of Global Education and Youth Programmes of the North-South Centre of the Council of Europe. Lisbon 1997.
- Wegimont, L.: Summary of the GENE Consultation Process, Lisbon 2001.
- Wenger, E./Snyder, W.: Communities of Practice: The Organizational Frontier. In: Harvard Business Review, Jan-Feb 2000, pp 139 – 144.

Liam Wegimont, born in 1963 in the Bronx, New York; grew up and was educated in Ireland. Undergraduate studies in teaching, religion and English literature. Postgraduate studies in Boston College (Education, theology, sociology). A teacher for seven years, he has been Director of DEFY (Development Education for Youth), Ireland and Chair of the Irish National Committee for Development Education. Since late 2000 he has been Head of Global Education and Youth at the North-South Centre; during which time GENE was initiated. He is currently pursuing studies towards a PhD in the field of „Critical Global Education“.



Alessio Surian

Challenges for Global Education in the Mediterranean Region

Abstract: This paper reviews some of the present challenges facing learning in the 21. century and the concern for “global” issues in the Mediterranean region. It stresses that global education can be translated into various focal themes such as development, environment, human rights, intercultural relations, peace. However, such a translation should retain a common “broad” methodological approach centred on conflict transformation. A sociology of “translation” is needed for enhanced co-operation among practitioners in the region.

“If you wish to understand something, try changing it.”
(K. Lewin)

Introduction: towards a broad focus

Once upon a time there lived a federation of twelve ethnic groups. They belonged to five main linguistic families and cultural traditions. They lived together maintaining their languages as well as their own political and economic structures. At the same time they shared a common structure, an economic agreement and a number of cultural institutions, enhancing the feeling of belonging to a common framework...

Hmmm... sounds familiar? Whatever you have been thinking of, it is Darcy Ribeiro's short description of the indigenous people from the Xingu river in Brazil. What will happen to our mental associations when we refer the first few lines of this paper to the European Union or to Amazonia or to a region such as the Mediterranean?

Today, education concerned with world issues is faced with a difficult dilemma: how is it possible to deal with injustices and differences among peoples without reinforcing negative stereotypes? How to address inequalities at the global level while stimulating respect and curiosity for other cultures and eventually a better understanding of one's own culture? This challenge seems particularly relevant for global educators.

The many links between education and globalisation do not address just a better learning concerning an increasingly globalised economy and the alarming level of conflicts among human beings and between human beings and the environment. Scholars such as Bateson (1972; 1979), Maturana/Varela

(1980) and Morin (2001) have repeatedly encouraged educators to reflect upon the type of knowledge, learning and ethical attitude needed by the citizens of the XXI century. Their investigations point at some of the bottlenecks and paradoxes of Western positivism such as individualism turning into fragmentation, egocentricity and the disintegration of solidarity. Another ambiguous and controversial product of modernity is its approach to technology. While trying to free mankind from its various expenditures of energy by transferring the burden to machines it progressively subordinates society to the quantitative logic of its machines. A world dominated by a technological, economic and scientific logic sees its mark in the deterioration in quality over quantity. According to Morin “when a given system finds itself saturated with problems it can no longer resolve, it has two possibilities: either general regression or a change of system”. He sees examples of both human responses in world history, with crucial episodes rooted in the Mediterranean region: “The example of regression is illustrated by the Roman Empire. As we know today, it was not the invading hordes that caused the downfall of the Roman Empire but the fact that Rome proved incapable of changing and of resolving its economic problems. By contrast, the emergence of historic societies in the Middle East some ten thousand years ago, when small nomadic tribes progressed from hunting and picking to agriculture and settling in village communities, is a successful example of how an overly categorised or dispersed organisational system was overcome to solve the problems posed by a large concentration of populations” (Morin 2001).

Morin's message is that an awareness of our global destiny as a community is the prerequisite for change that would allow us to understand the dynamics of co-evolution (the environmental-human and human-human links) and act as co-pilot for the planet, whose problems have become inextricably intertwined. Similarly, we need a thought system that enables us to see and create links, as Bateson and Pascal stress, since „all things aid and are aided, cause and are caused [...] and everything being linked by an invisible link that binds the parts most distant from one another, I hold it to be impossible to know the parts without knowing the whole just as it is impossible to know the whole without knowing the parts“ (Morin 2001). Unfortunately the dominating thought system

in formal education from primary schools to universities is a system that breaks down reality and prevents our minds from linking up the knowledge we are made to fragment and to pigeonhole into discrete disciplines. This hyper-specialisation of knowledge, the carving out of a single aspect from reality can also lead to neglecting the social and human dimension, contributing to dispossess citizens of the right to take political decisions and transferring this privilege to experts. As the Delors Report (1996) puts it the challenge is no longer to promote social cohesion but to re-motivate democratic participation. This is closely linked to adopting a broad (teaching *through* and *for*) rather than a narrow (teaching *about*) focus in dealing with global education issues. In other words and just as one example how to deal with issues of development, study courses and topics can be organised within a narrow focus like:

1. Presenting problems of developing countries (Teaching *about* development)
2. Promoting an implicit acceptance of a Western view of development.
3. Emphasising „aid“ as a solution to „under-development“.
4. Encouraging student involvement in terms of fundraising through charitable collections etc.

Alternatively, a broad focus would emphasise:

1. World development/interdependencies
2. Non-Western as well as one's own perspectives
3. Solutions lie in reforming economic and socio-political arrangements within and between countries
4. Encouraging students to develop knowledge, attitudes and competences for participation in decision-making processes (Teaching *for* development)

This second approach is close to creating educational opportunities for discussing and searching for critical utopias, a process that requires what the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos calls “no global social justice without global cognitive justice” (Santos 2003, p.5).

Dealing with absences

The dominating school culture actively produces absences through a logic of monocultures. Just think of the combination between the monoculture of a linear understanding of time and the monoculture of rigor of knowledge. According to this thought system modern science and high culture represent the sole criteria of truth and aesthetic quality, respectively. Both claim to be, each in its own field, exclusive canons of production of knowledge or artistic creation. As a result, anything that is not legitimised by the canon is declared as non-existent or lacking culture. Similarly, the monoculture of linear time claims that history has a meaning and direction – taking the shape of progress, revolution, modernisation, development, globalisation. Santos stresses that common to all these formulations is the idea that time is linear and that ahead of time there proceed the core countries of the world system and, along with them, the dominant knowledge, institutions and forms of sociability. This logic produces nonexistence by

describing as backward whatever is asymmetrical vis-à-vis whatever is declared as forward.

Such thought system tends to polarise and frame everything into first or third world and to neglect alternatives. This is particularly problematic in the Mediterranean region where similarities and differences cut across this simplistic view. The challenge for global educators is to focus on the practice and knowledge that unites them, rather than on what divides them. It is a matter of developing competences in “translation”: the ability to enlarge reciprocal intelligibility without destroying the identity of what is translated. The recent Development Education Summer School (Peniche, Portugal, 2003) enabled practitioners from this region to explore how host-difference can replace fortress-in-difference. Through translation work, diversity is celebrated as a factor of sharing and solidarity (Santos 2003).

In the Mediterranean region the term global education seems to be more widespread across European countries although it is often translated into one or more specific fields such as democratic citizenship, development, environmental, human rights, intercultural, peace education. Of these fields, environmental education is probably better known across various Mediterranean countries.

Within the formal education sector in particular, the limitations of an often rigid curriculum combined with a lack of opportunities for in-service training for most teachers have resulted in global education and its related fields becoming in most cases the subject for experimental projects. Even when there is some kind of formal recognition, they are entering schools through the back door.

An intercultural education approach appears to be essential in emphasising a broad focus concerning not only development education, but also the teaching of any single aspect of global education. It may even mean to question the very concept of development in the region and world-wide. The issue of conflict seems a crucial focus for global education in a region where tensions are rising to alarming levels. Before addressing a global and intercultural education perspective concerning conflict transformation, it is worth paying attention to a school subject that plays a fundamental role in de-constructing cultural prejudices and conflicts.

Learning history from a global education perspective

As I am writing these lines I have just finished browsing through a remarkable book by the Peace Research in the Middle East (PRIME) centre.¹

The book is the outcome of a project based on the awareness that in periods of conflict, nations tend to develop their own narratives as if each narrative was the only true narrative. School textbooks can be viewed as formal representations of a society's ideology and ethos as they convey the values, goals, and myths that the society would like the new generation to acquire (Apple 1979; Bourdieu 1973; Luke 1988). Research on Palestinian and Israeli school textbooks shows how

each side, Palestinian as well as Israeli, presents its own narrative.

Adwan/Firer (1999) present a comprehensive analysis of narratives of the conflict/relation in Palestinian and Israeli history and civic education. Their analysis illustrates how the texts reflect a culture of enmity. The terminology used in the texts have acquired different meanings according to the context where it is being used. What is positive on the one side becomes negative when used by the other side. The heroes of one side are the monsters of the other while the maps in the texts eliminate the cities and towns of the other side. There is also no recognition of each other's sufferings.

124 Israeli school books published between 1975 and 1995 were analysed by Daniel Bar-Tal (1995). He concludes that when two sides face acute conflict each side develops beliefs about the justness of its own goals, beliefs about security, about delegitimising the opponents, of a positive self image, beliefs about patriotism, about unity and about peace. These beliefs constitute a kind of ethos that supports the continuation of the conflict. The study demonstrates that beliefs about security are emphasised in the Israeli textbooks. Most of the contents stereotype Arabs in a negative way.

A heated debate in Israeli society concerning how to teach history was sparked by Nave/Yogev (2002). They claim that the task of history textbooks is to tell the story of the past. At the same time the content and the messages convey the ways in which the normative identity and its collective memory is constructed.

PRIME is trying to deal with these research findings: the way Palestinian and Israeli texts present their historical narratives affects the views of the students reading them. Such historical narratives need to be questioned and framed differently if we want to offer pupils opportunities to change their views and attitudes towards the Other, beginning with the way the Other is being portrayed. PRIME's basic assumption is that children should learn and respect the Other's narratives. One way of doing so is to confront them with the way narratives are presented from the Other's perspective.

This has resulted in an innovative school book: "Shared History Booklet". It is based on two narratives: the Israeli narrative and the Palestinian narrative. Both are dealing with the same dates and turning points in recent history. The team that produced the book was formed by six Palestinian history and geography teachers, six Jewish Israeli history teachers and six international delegates, as well as one Jewish Israeli observer. While several of the Israeli teachers, who teach in the central and northern parts of Israel, participated in previous encounters with Palestinians, the Palestinian never participated in dialogue encounters with Israelis. They are from Hebron, Bethlehem and East Jerusalem. Teachers and observers were able to meet four times. Each time they met for three days.

PRIME recalls that "as the political and the military situations were very fragile, it was unclear until the last minute whether the Palestinian teachers would get permits to enter Jerusalem, or if they would be able to reach the places where the permits were issued. The workshops were called off several times, but each time we found ways and the energy to call them on again and finally we succeeded to make them happen,

mostly with full participation. As the project operated within the reality of the conflict, it is critical to note the contexts from which the participants came. First, while the situation on both sides was bleak, difference and asymmetry existed with respect to the intensity of the general realities on the ground. For Palestinians, the reality has an unrelenting effect on day-to-day life with experiences of occupation and living under the thumb of the Israeli army. This translates into restricted freedom of movement, curfews, borders checkpoints and a lot of fear of shootings, killings and house demolitions. Most have suffered serious losses and have had their own home or that of relatives damaged. Meanwhile, for Israelis, because of Palestinian suicide attacks, the every day reality reflects itself mostly in fear. This involves fear of riding buses, and of going downtown or anywhere with crowds. Many on both sides even fear sending their kids to school. Rather unsurprisingly, given the situation, faith and hope have been difficult for both sides to hold on to – hence our sheer amazement at the fact that the seminars had such high participation and commitment. One of the Israeli teachers mentioned during the fourth seminar: 'This work over the last year was my only source of hope in the current desperate situation'."

Teachers' influence on pupils goes well beyond the mere written texts in forming children's understandings and value systems (Nave/Yogev 2002; Angvik/von Borris 1997). Consequently, PRIME's project focused on the role of teachers in the process of using shared history texts in the classroom. The teachers developed the narratives and tried them out with their ninth and tenth graders, after the booklet had been translated into Arabic and Hebrew. The booklet included an empty space between the narratives for the pupils and teachers to add their own responses.

By the time of the fourth workshop in January 2003, the booklet was not yet ready, but the texts were on paper and most of the teachers had at least tried them out in one of their classes. This enabled participants to devote time to listen to their evaluations of these initial experience and then to decide about three additional dates to be the basis for developing new narratives. A conference is scheduled at PRIME in June 2004 to review the first experimental phase and use of the booklet.

From Regional to World History

The PRIME project is an encouraging experience in rethinking the role and the methodological approach in history teaching. Let us explore this issue further with the help of research from a different region, North America. Ross Dunn is an interesting author for scholars of Mediterranean history as he has penned "The Adventures of Ibn Battuta, a Muslim Traveller of the Fourteenth Century" and co-authored with Gary B. Nash and Charlotte Crabtree "History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past". Dunn (2000) identifies four broad models concerning the teaching of world history in American schools.

Model number one is the *Western Heritage* model. It holds that the central mission of history education is to convey a

shared heritage of values, institutions, and great ideas derived mainly from peoples of Europe and the ancient Mediterranean. Such a model particularly values the traditional “Western Civilisation” course, which spread across the nation after World War I. This was considered useful in the United States to teach newly arriving immigrants that Europeans and native-born Americans shared a proud, unitary cultural heritage and based upon the values of democracy, freedom, and a shared system of cultural communication. According to Dunn, this model assumes an essentialist point of view, contending that Western civilisation generated out of its own cultural ingredients exceptional traits and that it continues to possess innate attributes, which may from time to time be obscured, though temporarily.

Pattern number two is the *Different Cultures* Model, based on a critique of Eurocentrism although it does not challenge much the model’s fundamental assumptions in the Western Heritage. The multicultural perspective does not dispute the idea that civilisations possess inherent attributes, while its insists that world history courses should amply represent other civilisations and cultural categories besides the West, mainly for essentialist reasons.

The third model is kindred to the Different Cultures model in its general commitments to internationalism and is called the *Contemporary Studies* model. It is more popular in professional social studies circles and among advocates of international education. It pays more attention to present global issues such as economic globalisation, international migrations, conflicts, warfare, peace studies, environmental change, and world-scale institutions such as the United Nations and Non-governmental Organisations (NGOs). Within this model history is seen as a well from which to draw the explanation of the “background” of recent transformations.

The fourth approach is identified as the *Patterns of Change* model. It is close to the Different Cultures and Contemporary Studies models in promoting a socially and culturally inclusive curriculum although it seems more rooted in the discipline of history. It draws extensively on the social sciences for analytical constructs and vocabulary. Unlike the Western Heritage model, it avoids the search for cultural “origins” and to use a causal chain linking paleolithic East Africa to Mesopotamia, Mesopotamia to Greece, and Greece to modern Europe. This model shares with the Contemporary Studies model an awareness of the globalisation dynamics and of the complex relationship between *Homo sapiens sapiens* and the biosphere. It is concerned with issues of cultural borderlands, deterritorialisation, and how human groups have represented and made sense of one another. It encourages an awareness that social and spatial fields of historical inquiry should be open and fluid, not predetermined by fixed cultural or geographical categories. As a result, the world history curriculum should not be so much a matter of deciding how to line up the study of various autonomously-conceived cultures but of framing substantive, engaging historical questions that students might be invited to ask unconstrained by predetermined border lines of civilisations, nations, or continents. Within this model students should look for explanations of change: “not to describe “how things were” in Culture A,

“what they had” in Culture B, or the “interesting things they achieved” in Culture C – says Dunn – That is, the Patterns of Change Model requires that the organising of textbooks and curriculum guides start not with selection of places to study but with problems to investigate in both the remote and recent past” (Dunn 2000).

A professor of History at San Diego State University and the Director of the World History Projects at the National Centre for History in the Schools at University of California Los Angeles (UCLA), Dunn is an advocate of the Patterns of Change Model, the one that is most closely associated with the intellectual and pedagogical aims of the World History Association. After reviewing state standards documents, professional journals, and textbooks Dunn concludes that the most influential pattern in American schools is a “somewhat awkward, unstable blending of Different Cultures and Western Heritage history. This inconsistent mix is partly a reflection of politics: boards of education, publishers, and curriculum officers constantly grope for a safe road through mine fields laid on one side by multicultural or ethno-racial interest groups and on the other by organisations dedicated to advancing “Western values.” The result is a general pattern of curriculum that reflects a fairly murky ideological position combining cultural inclusivism with a rather absent-minded acceptance of the notion that after 1500 and up to 1945 Europe and the world were the same. This amalgamation of Western Heritage and Different Cultures history is evident in almost all the leading world history textbooks and in the more content-rich state standards documents” (Dunn 2000).

Usually the first half of the text or standards guide deals with a series of major civilisations (each covered as a unit encompassing several hundred to several thousand years). This accounts for “diversity and internationalism” and then the focus of the second part can shift to Europe, its internal history and the activities of Europeans abroad. Dunn concludes that in most history textbooks the idea of the West as a cultural entity, whose “rise” may be ascribed almost entirely to internal mechanisms and foundational traits, remains largely unchallenged. Only for periods after 1945 significant attention is paid to globalisation.

This attitude is not only American. Clear challenges for global educators lie in addressing this dominant attitude in history textbooks and in creating the conditions for exchanging and comparing shared narratives. This is a key issue in addressing attitudes of competition and co-operation and therefore views on interpersonal, local and global conflicts in education as well as conflicts in various parts of the region and in the region as a whole concerning two crucial axes. One concerns the growing propaganda opposing Christianity, Islam and Judaism. A second one concerns global conflicts such as the recent invasions of Serbia, Iraq and Afghanistan and the war/humanitarian propaganda that goes with it.

Six reflections on global education from an intercultural perspective

The end of British colonisation in India, of the Shah's rule in Iran, of Marcos' in the Philippines, Solidarnosc in Poland, the Velvet Revolution in Czechoslovakia, the end of the Cold War and the fall of the Berlin Wall, the end of the Pinochet regime in Chile, of Milosevic's rule in Serbia and more recently the bloodless change of Shevardnadze as Georgia's head of State: nonviolence can change the world for the better, it offers stories of hope. Unfortunately, not very often historians pay attention to the facts and the participatory dynamics that made these changes possible. To consider just the Mediterranean region it is clear that both Rugova's nonviolent efforts in Kosovo and Serbia's nonviolent opposition to Milosevic's rule did not receive much attention nor support from neighbour countries nor from mainstream media.

Nonetheless, such stories of hope have inspired individuals and groups in practising nonviolence and conflict transformation according to principles based on empathy, empowerment and active listening.

To come back to the Transcend example, world religions provided inspiration for the following conflict transformation principles:

1. Map the conflict formation: all parties, all goals, all issues.
2. Bring in forgotten parties with important stakes in the conflict.
3. Have highly empathetic, individual dialogues with all parties.
4. Each conflict worker may specialise on one conflict party.
5. In these dialogues, identify goals acceptable to all parties.
6. Bring in forgotten goals that may open new perspectives.
7. Arrive at overarching goals acceptable to all parties.
8. Arrive at a short, evocative, goal-formulation.
9. Help define tasks for all parties with this goal in mind:
 - disembedding the conflict from where it was;
 - embedding it elsewhere;
 - bringing in forgotten parties and goals.
10. Verify how realising this goal would realise parties' goals.
11. Help parties meet „at the table“ for self-sustaining process.
12. Withdraw from the conflict, go on to the next, stay on call.

An awareness of such processes in terms of conflict transformation at the macro-level seems important to challenge individualism, competition and war culture at the local and interpersonal level as well. It helps identifying the ground for stories of hope, as we will see later. While environmental and development education have received some attention in the Mediterranean in the past years, global education seems still weak on the peace and intercultural education fronts and these are essential maps to orient mankind through the Mediterranean labyrinth.

To address again the previous terminology, the concept of "global education" is gradually moving from a synonymous of "world studies" to a "glocal" approach to civic education bringing together at least five key areas: development, environment, human rights, interculture and peace.

An integrated framework

A key reference is the Declaration of the 44th session of the International Conference on Education, held in Geneva in 1994 with the active participation of representatives from all Mediterranean members, and its follow-up document approved in Paris (1995), the Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. It is worth reflecting on two core educational objectives included in the Framework:

- Education must develop the ability to recognise and accept the values which exist in the diversity of individuals, genders, peoples and cultures and develop the ability to communicate, share and co-operate with others. The citizens of a pluralist society and multicultural world should be able to accept that their interpretation of situations and problems is rooted in their personal lives, in the history of their society and in their cultural traditions; that, consequently, no individual or group holds the only answer to problems; and that for each problem there may be more than one solution. Therefore, people should understand and respect each other and negotiate on an equal footing, with a view to seeking common ground. Thus education must reinforce personal identity and should encourage the convergence of ideas and solutions which strengthen peace, friendship and solidarity between individuals and people.

- Education must develop the ability of non-violent conflict-resolution. It should therefore promote also the development of inner peace in the minds of students so that they can establish more firmly the qualities of tolerance, compassion, sharing and caring.

This is particularly relevant if we are concerned with the roots and interdependence of present globalisation phenomena.

Various projects have attempted to integrate a set of key contents within the general search for a specific global education methodology.

A positive approach to global education, educating *for* and *through* global issues (such as peace), rather than *about* global issues needs to approach peace, sustainability and human rights (and democracy) as three interrelated key topics. Of the three fields, human rights has benefited from a strong support by both the United Nations and the Council of Europe.

As already mentioned, various authors (Hicks/Steiner 1989; Pike/Selby 1988) advocate the need to shift from a *narrow* to a *broad* focus concerning the contents of the major field of global education (development, environment, human rights, peace). A broad focus suggests that from the point of view of the contents a proper understanding of each of these fields requires to identify the roots of conflicts and to adopt an intercultural perspective.

The economic international relations have been gradually integrated into the global education picture. By 1979, the Peace Education Commission of the International Peace Research Association had integrated the concept of social justice within the reflection about peace.

Addressing structural issues (and ultimately the issue of sustainability) becomes crucial to place local and international conflicts within their wider context. Addressing the issues

of justice, exploitation, local and global poverty enables global education to go beyond the academic debate and to promote a vision of peace rooted in the everyday concerns of the communities where it operates.

Empowerment as common global education methodology

Teaching *for and through* rather than *about* these issues requires to reflect upon attitudes and behaviours. Research in the field of education and solidarity (Bartelds 1984; Nolting 1981) shows that effective methodology is usually based on active listening and co-operation rather than on a normative approach.

The central question is what are the psychological and pedagogical conditions which favour solidarity attitudes. The results show that only autonomous altruism (as opposed to normative altruism) can be a reliable basis for attitudes and behaviours of solidarity. A positive self-image, a knowledge of the other's situation, and various skills which enable empathy and personal responsibility are the key factors which favour solidarity.

This is particularly relevant for global educators because the above conditions strongly refer to a nonviolent and intercultural approach in education. Such approach also establishes a relation between global education and various philosophies of education centred around the civic responsibility of the individual and his/her community and the liberation function of education. From Gandhi, to Freire, the past decades have witnessed strong contributions based on non-European perspectives in education, advocating empowerment as a central responsibility for any educational process. For example the concept of Zenzele is at the basis of the work of the Organisation of Rural Associations for Progress (ORAP) in Zimbabwe and has facilitated strong partnerships at the local, national, and international level. It is based on the African saying (Kempadoo/ORAP 1991, p.7).

Hicks (in Hicks/Slaughter 1998) has also argued that in order to empower people, education needs to become more future-oriented and that the future is often a missing dimension in global education. One of the most relevant studies carried out in this field (Ornauer et al. 1976) compared views of the future in ten different countries.

The results are not very encouraging, with pessimistic visions of the future prevailing over optimistic ones. The ability to think about and to visualise the future was found to be not particularly developed. Similar and more recent studies and young people's views of the future (Hicks/Holden 1995) show similar patterns of response. In this context, the conclusions made by Galtung to the 1976 study seem particularly relevant:

"For the nations in our sample the future seems somehow to be synonymous with technological future. The future is seen in technical terms, not in terms of culture, human enrichment, social equity, social justice, or in terms of international affairs [...] People may also think in terms of social future but regard it as unchangeable."

But it seems more probable that they have only been trained to think technologically and have no other type of thoughts

as a response to the stimulus 'future'; or at least have not been trained to express any other thoughts. And this will then become self-reinforcing since no one will be stimulated by others to think about social futures" (Galtung 1976).

"Prettifying reality" or "learned optimism" are not necessarily features of peace education. Yet, how is it possible to facilitate assertiveness and empathy in the social relations without encouraging an active reflection about probable and preferred futures? Elisabeth Boulding reminds us that "conventional adult wisdom at present confirms a rather violent, inequitable and increasingly polluted world. Admitting children to co-participation in social thinking, dreaming and planning while they are still free to draw on their experiential knowledge of the world will help make the adult social order more malleable, and more open to new and more humane developments" (in Boulding/Boulding 1995).

Frank Hutchinson (in Hicks/Slaughter 1998) suggests a frame of reference (and a useful indicator of the relation between visions of the future and of social attitudes) to further explore this issue:

Anticipations about the 21st century and related motivational states

- Hopelessness: Low self-esteem; feelings of worthlessness; impoverished creative imagination about social alternatives; flight; violence turned against self or others

- Passive hope: Bland optimism; technological cargo-cultism; reductionist literacies for accommodation to 'future shock'

- Active hope: Foresight; pro-social skills; appropriate assertiveness; enriched social imagination; optimal literacies for facilitating integration of the personal, the political and the planetary
(Hutchinson 1998)

In the footsteps of Paulo Freire („The liberation of individuals only acquires a profound meaning when it turns into social transformation. The dream becomes a necessity, a need“, Freire 1992, p. 100), David Hicks (in Hicks/Slaughter 1998) identifies nine main sources of hope: The natural world; Other people's lives; Collective struggles; Visionaries; Faith and belief; A sense of self; Human creativity; Mentors and colleagues; Relationships. While active listening, assertiveness, co-operation, conflict mediation have been often at the core of global education activities inspired by a nonviolent approach, the intercultural and the futures perspectives still constitute challenges to be explored also in order to define the place of peace education within the global education agenda taking into account the interrelations with development, environment, human rights and interculture.

What are the concrete pedagogical implications of promoting concepts such as peace, ecological balance and justice through educational activities and especially through the school system?

Beside the attention to key contents related to the various global education fields, it seems crucial to develop an active listening and reflexive attitude to enable human beings to face conflicts as learning opportunities. Going back to Gregory Bateson (1972), he suggests that learning can be conceived as a process of moving from a territory to a map, from level 0

to level 3 learning. In other words he suggests that:

Level 0: Behaviour corresponds to turn one doorknob
Learning about one event in one context.

Level 1: Behaviour corresponds to turn all doorknobs

Learning as generalisation, learn unconsciously what makes up a set across contexts and be able to operate based on that learning

Level 2: Behaviour corresponds to turn doorknobs, push swing doors; create new kinds of doorknobs

Learning as Discrimination, learn the characteristics of one set versus another; be able to articulate the rules of a set and generate new examples;

Level 3: Behaviour corresponds to teach people how to distinguish between doorknobs and swinging doors; create new methods for getting people through doors

Learning as consciously describe discrimination; generate a new set based on Level 2 rules. Level 2 and 3 (*deutero learning*) appear to be crucial to Global Education.

One can think of each level as a „territory“ of skills and the level above as a „map“ of the skill set below. Therefore, as one moves up to the next level, (s)he has conscious access to the level below and unconscious access to a new set of skills. It is a matter of becoming aware of our present frames of mind to be able to imagine new frames.

Annotations

- 1 www.webartery.com/PRIME/
- 2 www.transcend.org

References

- Adwan, S./Firer, R.:** The narrative of Palestinian Refugees During the War of 1948 in Israeli and Palestinian History and Civic Education Textbooks. Paris: UNESCO 1997.
- Adwan, S./Firer, R.:** The Narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian History and Civics Textbooks and Curricula Statement. Braunschweig: Eckert Institute 1999.
- Al-Ashmawi, F.:** The Image of the Other as Presented in History Booklet. In: International Textbooks Research, 18 (2): p. 221-229. Braunschweig 1996.
- Al-Rubay A./Ray, D./Sabie T.:** Global Education: A Brief Assessment of the Literature. In: Bulletin of Peace Proposals, Vol. 15, No. 2, 1984.
- Angvik, M./von Borries, B. (Eds.):** Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Koerber Foundation 1997.
- Apple, M.W.:** Ideology and curriculum. London: Routledge & Kegan Paul 1979.
- Bar-Tal, D.:** The rocky road toward peace: Societal beliefs in times of intractable conflict, the Israeli case. Jerusalem: The Hebrew University, School of Education o.J. (in Hebrew).
- Bateson, G.:** Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler 1972.
- Bateson, G.:** Mind and Nature – A Necessary Unity. New York: Dutton 1979
- Bartelds C.:** Peace Education and Solidarity. in Gandhi Marg, Journal of the Gandhi Peace Foundation, Vol. VI, Number 4 and 5, p. 308-312, New Delhi: N. Vasudevan 1984.
- Boulding, E./Boulding K.:** The Future: Images and Processes. Sage, London 1995.
- Bourdieu, P.:** Cultural reproduction and social reproduction. In: Brown, R. (Ed.): Knowledge, education and cultural change. London: Tavistock, 1973, p. 71 – 112.
- Braudel F.:** Les mémoires de la Méditerranée. Paris: France Loisirs/ Editions de Fallois 1998.
- Delors, J. (ed.):** Learning, the Treasure Within. Paris: Unesco 1996.
- Drum, J./Hughes, S./Otero, G.:** Global Winners – 74 Learning Activities for Inside and Outside the Classroom. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc. 1994.
- Duffy, D. & H. (ed.):** Thinking Whole. The Quest for a New Educational Paradigm. Sidney: Social Education Association of Australia 1988.
- Dunn, R. E., (ed.):** The New World History. Boston: Bedford/St. Martin's 2000.
- Freire P.:** Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.
- Galtung, J.:** The Form of Peace Education. In: Bulletin of Peace Proposals, Vol. 3, p. 212, 1974.
- Galtung, J.:** The future: a forgotten dimension. In: Ornauer, H. et al.: Images of the World in the Year 2000. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press 1976.
- Galtung, J./Carl, G./Jacobsen, C.G./Brand-Jacobsen, K. F.:** Searching for Peace: The Road to TRANSCEND. Sydney: Pluto 2002.
- Hicks, D./Steiner, M. (Eds.):** Making Global Connections: A World Studies Workbook. Edinburgh: Oliver & Boyd, 1989.
- Hicks, D.:** Exploring Alternative Futures: A Teacher's Interim Guide. Global Futures Project. London: Institute of Education, University of London 1991.
- Hicks, D. /Slaughter, R. (eds.):** Futures Education. World Yearbook of Education 1998. London: Kogan Page 1998
- Huckle, J.:** What We Consume: the Teachers Handbook. Richmond: WWF UK/Richmond Publishing Company 1988.
- Kempadoo P./ORAP:** Zenzele The ORAP Way. Bulawayo: RCP 1991
- G.S.Kirk G.S./ Raven J.E./Schofield M.:** The Presocratic Philosophers. A Critical History with a selection of texts. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press 1995
- Luke, A.:** Literacy, booklet, and ideology. London: Falmer Press 1998.
- Maturana, H. R./Varela, F. J.:** Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, R. S./Marx W. Wartofsky (Eds.)], Vol. 42, D. Dordrecht: Reidel Publishing Co 1980.
- Morin, E.:** Seven Complex Lessons in Education for the Future. Education on the Move. Paris: UNESCO 2001.
- Nave, E./Yogev, E.:** Histories: Towards a dialogue with yesterday. Danon, D. (Ed.), Bavel, Tel-Aviv 2002. (In Hebrew).
- Nolting H.-P.:** Lernschritte zur Gewaltlosigkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1981
- Ornauer H./Wiberg H./Sicinski A./Galtung J.:** Images of the World in the Year 2000: A Comparative Ten Nation Study. Atlantic Highlands NJ: Humanities Press 1976
- Pike, G./Selby, D.:** Global Teacher, Global Learner. London: Hodder and Stoughton, 1988.
- PRIME:** Shared History Booklet. Beit Jallah 2003.
- Sterling, S.:** Sustainable Education – Re-visioning Learning and Change. Schumacher Briefings 6, Green Books, Devon 2001.
- Santos de Sousa, B.:** The world social forum: toward a counter-hegemonic globalization. Paper presented at the XXIV International Congress of the Latin American Studies Association, 27 – 27 March, Dallas 2003.

Alessio Surian, born 1964, is conducting research about intercultural competencies and participation methodologies at the University of Padova. He co-ordinates the training courses of the Centro Educazione Mondialità/Global Education Centre (CEM, Brescia, Italy). He is a member of the DEEEP (Development Education Exchange in Europe Project) Training Working Group and of the Council of Europe Pool of trainers. He is co-author of "Compass. Human Rights Education with Young People", Strasbourg, 2002.



Eddie O'Loughlin

Improving and Increasing Global Education through a peer review process

Abstract: The article describes the motivation for, background of and first experiences with Global Education Peer Reviews. The all-European process is co-ordinated by the North-South Centre of the Council of Europe.

Background

While people are generally very supportive of the concept of learning from international comparative experience in fields such as global and development education¹, how to facilitate such learning in practice is often not so easy. One practical mechanism for encouraging such learning can be through international peer review and reporting processes. Such an approach has now been taken in the field of Global Education (GE) with the recent setting up of a peer review and national reporting process of global education in Council of Europe (COE) member states.

This process arose out of the Europe-wide Maastricht Congress on Global Education held in the Netherlands in 2002, attended by delegates from over 50 states including representatives from over 40 member states of the COE. At this Congress a Declaration on Global Education was adopted calling for a number of initiatives aimed at bringing about improved and more global education in COE member states. This text, debated and agreed by over 200 representatives of governments, local and regional authorities, parliamentarians and civil society, included a recommendation calling on the North-South Centre (NSC) to "test the feasibility of developing a peer monitoring/peer support programme, through national Global Education Reports, and regular peer reviews, in a 12-year frame". (Point 5.8 of the Declaration).

Feasibility Study

In response and as part of the follow-up to the Maastricht Congress, a Global Education Peer Review feasibility study² was carried out by the North-South Centre in 2003. The study began with a reflection on relevant existing country review processes; key questions and issues were then tested, tried and reflected upon through a pilot review of Cyprus, leading to the first Global Education Peer Review country report; and through the initiation of a Global Education Peer Review process with Finland and the production of an issues paper.

The report on the feasibility study concluded that the setting up of a Europe-wide GE Peer Review process would be an effective mechanism for the further improvement and increase of GE in Europe (see box).

Global Education Peer Review Process

The overall aim of the review process, is *to improve and increase Global Education (GE) in member states of the Council of Europe*, as agreed in the Maastricht Global Education Declaration. The purpose of the initiative is to provide a peer support and learning process, resulting in *National Global Education Reports* developed in partnership with national actors.

Apart from being a national comparative reporting process on Global Education, it became clear in the course of the Feasibility study, that the Peer Review process can play a useful role in helping key national stakeholders develop national strategies for better and more Global Education. The Process is guided by three Principles:

1. The process starts with the existing GE situation in each country, affirming good practice and supporting new learning for improving and increasing GE.
2. The process will also involve bringing international experts in the field of GE to act as "critical friends" to the national process. Bringing comparative experience from other contexts will enhance the learning possibilities.³
3. Each national peer review will reflect the overarching aim of the process.

Cyprus Process

As mentioned above, in the course of the Global Education Peer Review feasibility study, a Global Education Peer Review of Cyprus was carried out with the production of a national report on Cyprus. There were several reasons why Cyprus was considered a country suited for a pilot review. Global Education has been an increasingly important feature of education in Cyprus in recent times. In 1999 the Ministry of Education and Culture in Cyprus identified two pilot schools to take part in the "Global Education Week" initiative, following a proposal from the NSC. In addition, as an island state with a population of under one million, scale was another reason

why Cyprus was considered suited for a pilot GE review.

The GE peer review international team visit to Cyprus took place in October 2003. During the visit, information and insights on the state of GE in Cyprus were gathered through a series of meetings with a broad range of actors and organisations – including representatives from the Ministry of Education and Culture, the Pedagogical Institute, the Secondary Teachers Association, the Non-formal Youth Sector and with Civil Society organisations.

The NSC was also a partner in a national seminar, held at the Pedagogical Institute, Nicosia, on Global Education for Secondary Teachers in Cyprus, organised by the Ministry of Education and Culture, the Pedagogical Institute, and the Secondary Teachers Association. It was attended by over 150 teachers. Members of the review team participated in the seminar and also organised a focus group and three workshops which fed into the Cyprus GE Peer Review process and national report.

One of the key findings emphasised in the report on GE in Cyprus was the clear evidence of an openness to Global Education in all sectors of formal education, in the non-formal youth sector and among civil society organisations generally in Cyprus. The strength of the partnership between the key stakeholders on this issue was also welcomed – namely the Ministry of Education, the Pedagogical Institute, and the Secondary Teachers Association - and the openness among secondary school teachers to Global Education.

Finland Process

During the course of 2003, a review process was also initiated with Finland. There are a number of reasons why Finland can be considered an interesting case for review concerning Global Education. Finland is recognised as having achieved very high standards in its general education system (see for example, the OECD PISA study 2003. It also has a strong and growing development co-operation programme along with significant GE initiatives, such as the Global Challenge project (MFA-Ministry of Foreign Affairs/Board of Education initiative); the KEPA (Service Centre for Development Co-operation) led ‘Global Education Network’ project, and other important Ministry and NGO initiatives.

The GE Peer Review Secretariat made an initial visit to Finland, at the invitation of the MFA, in November 2003 to present a paper and act as resource people at a meeting of key Finnish GE stakeholders (Global Challenge Vision Day). The secretariat also held meetings with a range of key individuals and organisations in the GE field. The main aim of such an initial visit by the GE Peer Review secretariat, is to gather

information and documentation, and develop contacts, in advance of the main peer review visit.

An Issues Paper on GE in Finland was prepared by the secretariat, following the visit, to be used as a document for further reflection by key GE stakeholders in Finland. The main International Peer Review team visit will take place in the last week of April 2004, with the final report scheduled to be published in autumn 2004.

Netherlands Process

Another GE Peer Review and National Reporting process taking place in 2004 is that of the Netherlands. This will be an interesting review as the Netherlands has one of the best funded (per capita) GE/DE programmes among the DAC countries, resulting in some very innovative and interesting GE initiatives. Another interesting aspect of the review is that the coordinating structure for DE funding in the Netherlands, the Committee for Sustainable Development Education (NCDO), is also the oldest such structure among Global Education Network Europe (GENE) members.⁴ Undoubtedly there are many GE actors throughout Europe, at ministerial, NGO and other levels, who would be interested in learning more about the long Netherlands experience of running GE initiatives.

The GE Peer Review Secretariat made an initial visit to the Netherlands in March 2004 and held meetings with a range of key individuals/organisations in the GE field. The main International Peer Review team visit to the Netherlands will take place in late May 2004, with the final report scheduled to be published in autumn 2004.

Austria and Romania

Two further GE Peer Review processes which are scheduled to be initiated in 2004 include those for Romania (autumn 2004) and Austria (to be initiated in December 2004) with the review visits taking place in early 2005 along with the publication of a national report later in 2005.

Steps in the GE Peer Review Process

The following is a summary overview of the keys steps in a GE Peer Review and national Reporting process:

1. Agree practicalities of how the process will be carried out/terms of reference, with the main partner(s) in the country to be reviewed, following formal engagement.

“The overall conclusion and recommendation of the Feasibility study is that the setting up of a Europe-wide GE Peer Review process will be an effective mechanism for the further improvement and increase of GE in Europe, and that this initiative should be pursued further. It is considered that it would be effective at the national level – where the process can contribute to and enhance national actors' efforts at increasing and improving Global Education. This is also true at the international level, where the production of national reports can give access to comparative learning, sharing innovation, best practice, and national strategies.”

**Overall Conclusion & Recommendation of the Global Education Peer Review Feasibility Study
(North-South Centre 2003)**

2. The lead partner(s) in the country concerned, along with the GE Peer Review Secretariat, gathers background information on GE in the country to be reviewed.

3. This background information will take varied forms depending on the country structure and will provide the basis for a first draft National GE Report.

4. This first draft National GE Report could be drafted by the lead national partner (including both official and NGO input) and/or the GE Peer Review Secretariat.

5. The lead partner(s) in the country to be reviewed will assist the GE Peer Review Secretariat in identifying key individuals and organisations for the upcoming international team visit to the country, and with scheduling such meetings (in most cases an initial Peer Review Secretariat visit will be arranged to gather initial information and documentation from organisations, and to develop contacts, in advance of the main international team visit).

6. The material gathered above (first draft national report/ background briefing material) is made available to the International Peer Review team who will be participating in the visit to the country under review (the team will usually comprise a Peer Review Secretariat and two international GE experts).

7. The international team visit to the country will involve briefings from the main GE partner(s) in the country concerned, along with other relevant actors and field visit(s) to see GE in practice.

8. The team visit to a given country could also involve the facilitation of a national process, or hearing, which can inform the country report. Conversely, national actors can use the presence of the International Peer Review Team to hold a national conference in keeping with national priorities. The International Peer Review Team will be available to input into such agreed processes.

9. Following the team visit the draft national report will be further developed based on the findings of the country visit. This draft will then be sent to the key stakeholders in the country concerned for feedback and comment, before a final draft is prepared for print by the Peer Review Secretariat.

10. Some partners may wish to have an official launch of the report.

Conclusion – added benefit of peer review

The added benefit of an external GE Peer Review and national report is clearly recognised by the key GE actors in Europe consulted during the course of the process to date. This recognition is also clearly shown through the support of key actors in Europe for the review process both through funding commitments, offers of expertise (Austria, Finland, Germany, the Netherlands, and the UK) and interest in being reviewed.

These national actors have emphasised that the external GE peer review process is both unique and is needed – producing national reports focused on the state of Global Education in both the formal and non-formal sectors. A number of national actors have indicated their particular interest in having an independent external review being carried out on GE in their country, and in seeing it as a mechanism in assisting

them in developing a GE national strategy.

The experience and impact of the peer review processes that have been initiated to date (in Cyprus, Finland and the Netherlands) have resulted in significant outputs.

In all cases the review process has acted as an external support mechanism, supporting national events and processes for the increase and improvement of GE, as well as reviewing the current GE situation in the country. The process has also provided opportunities for comparative learning, insight, motivation and encouragement for the ongoing and further development of Global Education.

Based on experience to date and feedback from a broad range of GE actors, the plan for 2004 is for two to three national reviews, increasing to three to five thereafter as the process builds experience and momentum. This will allow for quality to be maintained while ensuring that all COE member states can partake directly in this process of learning from international comparative experience on a rolling basis.

If you are interested in finding out more about the GE Peer Review Process, contact: eddieoloughlin@eircom.net or liam.wegimont@coe.int.

Annotations

1 The GE Peer Review process; The Maastricht Declaration on Global Education (see endnote 2 below); and the North-South Centre of the Council of Europe uses the following definition for Global Education as an umbrella term: *Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the Global dimensions of Education for Citizenship.*

2 The Global Education Peer Review Feasibility Study is available from the North-South Centre.

3 Our understanding of the notion of critical friends and critical learning is influenced by the literature on Action Research in Education.

4 GENE is a network aimed at sharing experience and best practice among organisations in Europe which coordinate national funding on GE/DE.

References

- Carr, W./Kemmis, S.: *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Basingstoke/Hants 1986.
- North-South Centre (ed.): *Maastricht Declaration on Global Education*. Web-publication, Lisbon 2002 (www.nscentre.org).
- North-South Centre (ed.): *Global Education Peer Review Feasibility Study*. Lisbon 2003.
- North-South Centre (ed.): *Global Education in Cyprus*. Lisbon 2003.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L.: *Global Education in Finland*. Unpublished Issues Paper. Lisbon 2004.



Eddie O'Loughlin, Global/Development Education Consultant and Project Coordinator.

Ruth Buchauer / Heidi Grobbauer

Der Weg ist auch das Ziel

Lehrgang Globales Lernen in Kärnten (Österreich)

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt ein Modellprojekt für die Weiterbildung von Lehrer/innen und Multiplikator/innen zu Globalem Lernen in Österreich. Der Lehrgang wird seit 2001 mit sehr guter Resonanz durchgeführt. Zwei Mitglieder des Leitungsteams reflektieren nach 3 Jahren das inhaltliche und didaktische Konzept und die praktischen Erfahrungen.

Mit dem „Lehrgang für Entwicklungspolitik“ hat der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) im Jahr 1990 ein – in Österreich – beispielhaftes Angebot zur Professionalisierung entwicklungsbezogener Bildung entwickelt. Der viersemestrige Lehrgang, der sich in erster Linie an Lehrer/innen und Multiplikator/innen in der Entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit richtete, wurde insgesamt sechs Mal durchgeführt (vgl. ZEP 1/1993). Im Laufe der Jahre wurde das inhaltliche und methodische Konzept mehrmals verändert. Aufgrund ungesicherter Finanzierung und Änderungen in den Rahmenbedingungen für die Weiterbildung von Lehrer/innen musste das Projekt 1997/1998 vorläufig eingestellt werden. Nach einer Reflexionsphase wurden ab 2000 mehrere Angebote zu Globalem Lernen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen in Österreich entwickelt.

Das Bündnis für Eine Welt/ÖIE Kärnten hat in dieser Phase ein neues Konzept für einen Lehrgang Globales Lernen – orientiert am Lehrgang für Entwicklungspolitik – erarbeitet und 2001 einen ersten Durchgang in Kooperation mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Kärnten gestartet. Das neue zweijährige Weiterbildungsprogramm ist ein modulares System mit insgesamt acht Seminaren, mit je einem Pflichtseminar pro Semester und insgesamt vier Wahlseminaren. Die Teilnehmer/innen besuchen alle Pflichtseminare, mindestens zwei Wahlseminare und führen ein Projekt in ihrem beruflichen Umfeld durch.

„Dem Gehenden schiebt sich der Weg unter die Füße ...“ (frei nach M. Walser)

Ein Lehrgang für Globales Lernen, der in der Gesamtkonzeption seinem Titel auch gerecht wird; eine neue Form der Umsetzung von Globalem Lernen in einem Weiterbildungsangebot; ein Programm, das Inhalt und Methodik durchgängig miteinander verknüpft – das waren einige unserer Zielsetzungen für die Lehrgangskonzeption. Wir formulierten Prinzipien, die ganz allgemein die Intentionen des Globalen Lernens

verdeutlichen, die aber im Speziellen für unseren Lehrgang gelten sollten. Begriffe wie Teilnehmer/innenorientierung, Handlungsorientierung oder ganzheitliches Lernen mit Leben zu füllen, betrachteten wir als Herausforderung, der wir uns mit viel Freude annäherten.

Das Projekt hatte eine gute finanzielle Basis und die ersten Aussendungen zur Bewerbung stießen auf reges Interesse.

Vorab: der erste Lehrgang Globales Lernen war sehr erfolgreich. Er wurde von den TeilnehmerInnen sehr positiv bewertet und motivierte uns zur Weiterarbeit. Im Herbst 2003 konnte ein zweiter Durchgang des Lehrgangs gestartet werden, zu dem sich wiederum 30 Teilnehmer/innen angemeldet haben.

Trotzdem: beim „Gehen“, bei der realen Umsetzung theoretischer Ansprüche, „schob sich der Weg unter unsere Füße“. Er erschloss sich uns von selbst und wurde teilweise erst im Gehen für uns sichtbar und verstehbar. Auch in den Widersprüchen und Ambivalenzen, die das Globale Lernen konzeptionell aufwirft.

In diesem Beitrag wollen wir unsere praktischen Erfahrungen reflektieren und darauf aufbauend auch eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und den aus der Theorie heraus formulierten Zielsetzungen für Globales Lernen wagen. Dabei haben wir nicht nur die Erfolge vor Augen, sondern wollen auch von offenen Fragen und Spannungsfeldern erzählen.

Globales Lernen – persönliche Orientierung, pädagogisches oder politisches Konzept?

Wir sind ein Team mit unterschiedlichen beruflichen Werdegängen. Unsere Tätigkeit im Lehrgang Globales Lernen verstehen wir als Vermittlung eines pädagogischen Konzepts und auch als Teil politischer Erwachsenenbildung. Wir orientieren uns in der Konzeption des Lehrgangs an den für Globales Lernen wichtigen Herausforderungen: zum Einen eine Orientierung für das eigene Leben zu finden, zum Anderen eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln (Scheunpflug/Schröck 2001, S.10).

Wir legten Wert darauf, dass zu Beginn des Lehrgangs unser Zugang zu Globalem Lernen transparent und klar dargestellt war. Dies bedeutete auch eine klare Absage an manche Erwartungen, wie z.B. Globales Lernen als Konzept, um „fit“ für die Globalisierung zu werden bzw. zu lernen, wie Schüler/innen dafür „fit“ gemacht werden können. Auch allzu konsumorientierte Erwartungen, die Lehrgangsinhalte sofort in

die schulische Praxis umsetzen zu können oder die Vorstellung, ein persönliches Involviert werden in den Bildungsprozess vermeiden zu können, wurden bereits zu Beginn des Lehrgangs relativiert. Wir gaben klar zu erkennen, dass wir Globales Lernen nicht als neutrales, wert- oder politikfreies Konzept sehen, gleichzeitig aber Bildung auch nicht zur „Herstellung einer besseren Welt“ instrumentalisieren wollen. Ziele und Aufgaben politischer Bildung lassen sich nicht völlig wertfrei formulieren, sondern bedürfen eines normativen Horizonts, vor dessen Hintergrund sie ihre Legitimität erhalten. Aus demokratietheoretischer Sicht muss diese normative Basis jedoch so eng wie möglich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einer demokratischen Gesellschaft begrenzt werden (Sander 2002, S.8). Wir sahen es für die politische Bildung als unsere Aufgabe, Bildungsangebote zu entwickeln, welche die Teilnehmenden in ihrem persönlichen Verhältnis zur Politik stärken und eine (Weiter-)Entwicklung jener Kompetenzen ermöglichen, die für eine Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen notwendig sind.

Die für Globales Lernen geforderte globale Anschauungsweise kann nicht mit der Unterstellung einer einheitlichen Weltsicht einhergehen. Es kann nur darum gehen, zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten. Gleichzeitig muss die kultur- und interessengebundene Vielfalt der Perspektiven, die Welt zu betrachten, anerkannt werden. Dies gilt unseres Erachtens nicht nur im Großen, im Dialog unterschiedlicher „Kulturen“, sondern auch im Kleinen, beispielsweise in einer Lehrgangsguppe. „Global denken“ in diesem Sinne heißt also auch nicht „allumfassend“, sondern davon auszugehen, dass viele Wirklichkeiten miteinander verwoben sind. Es kann nicht darum gehen, die Welt zu erfassen, wie sie „wirklich“ ist. Damit wären wir alle überfordert. In Bezug auf die Lehrgangsguppe heißt das: unterschiedliche Standpunkte bewusst machen, offen legen und diskutieren lernen. In einem harmonischen Lehrgangsklima, wie es bei unserem der Fall ist, besteht gleichzeitig die Gefahr trügerischer Homogenität. Methoden provozierender, gleichzeitig konstruktiver Diskussionsführung sind hier gefragt.

Inhalte – „roter Faden“ oder „Knotenpunkte eines Netzes“?

Die Themenschwerpunkte für die einzelnen Seminare orientieren sich an Schlüsselfragen unserer Zeit, jegliche Auswahl aus einer Fülle an Möglichkeiten wird aber letztlich umstritten bleiben. In der inhaltlichen Konzeption sind wir auch von dem von A. Scheunpflug und K. Seitz immer wieder formulierten Gedanken ausgegangen, dass es in Konzepten Globalem Lernens nicht mehr um einen fest umrissenen Fächerkanon geht, weil in einer eng vernetzten und globalisierten Welt letztlich an vielen gesellschaftlichen Themen über globale Fragen und Zusammenhänge gelernt werden kann. Insgesamt steht das Anliegen im Vordergrund, die eigene Lebenswelt mit globalen Zusammenhängen in Verbindung zu bringen. Die eigenen Lebensformen, Sichtweisen, Einstellungen und Meinungen sollen bewusst und gleichzeitig als *ein* Teil einer notwendigen Vielfalt erkannt werden. Dadurch wer-

den auch Veränderungspotenziale und -möglichkeiten sicht- und vorstellbar.

Der Anspruch, die eigenen Lebenswelten mit globalen Themen zu verknüpfen, verweist auf ein weiteres uns wichtiges Kriterium für die Auswahl der Themen: die Relevanz der angebotenen Inhalte für die konkrete Dialoggruppe. Im Sinne von Teilnehmer/innen-Orientierung wird auf deren spezielle Interessen Rücksicht genommen.

Ein partizipatives und offenes Konzept

Eines unserer wesentlichsten Anliegen ist die möglichst gute Einbindung der Teilnehmer/innen in die Gestaltung des Lehrgangs. Sie sollen den Lehrgang von Anfang an auch als ihr eigenes Projekt sehen, das sie aktiv mitgestalten.

Wie in anderen „Szenen“ hat sich auch in der entwicklungs-politischen Szene in Österreich eine Art Fachjargon mit Begriffen entwickelt, die „zum guten Ton“ gehören und vielfach unhinterfragt reproduziert werden. Nur in den seltensten Fällen werden sie grundlegend diskutiert, in Frage gestellt und eine tatsächliche Übereinstimmung ihrer Bedeutungen mit den theoretischen wie praktischen Konsequenzen erarbeitet. Damit bleiben diese Begriffe in gewisser Weise leere Phrasen. Gerade am Beginn einer gemeinsamen Projektplanung (wie der eines Lehrgangs) muss eine kritische Auseinandersetzung mit den Schlüsselbegriffen und den sich daraus ergebenden Fragen erfolgen: Wie kann z.B. die Einbindung der Teilnehmenden sinnvoll erfolgen? Was bedeutet dieser Anspruch für die inhaltliche und methodische Konzeption des Lehrgangs? Welche Risiken gibt es? Müssen der Partizipation Grenzen gesetzt werden?

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Lehrgangs haben wir uns für einen Mittelweg entschieden: Die Themen der vier Pflichtseminare werden von uns festgelegt, das erste Seminar im Detail geplant. Für die geplanten vier Wahlseminare wählen wir Themenvorschläge aus, über die im ersten Pflichtseminar mit den Teilnehmer/innen gemeinsam entschieden wird. Zusätzlich zu unseren Vorschlägen können die Teilnehmer/innen auch eigene Themen einbringen.

Die Teilnehmer/innen sollen ihre Lernprozesse selbst steuern und aktiv am Seminarablauf teilnehmen können. Dies setzt voraus, dass die Prozesse im Seminarablauf transparent sind bzw. transparent gemacht werden. Zu diesem Zweck wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, deren Aufgabe es ist, den Seminarablauf durch Reflexion und Intervention mitzugesten. Die Steuerungsgruppe besteht aus dem Lehrgangsteam und zwei bis drei Teilnehmer/innen, die jeden Tag wechseln sollen, und trifft sich am Ende des Seminartages (für ca. 30 Minuten). Gemeinsam wird der Tag reflektiert (inhaltliche und methodische Gestaltung, Qualität der Referate und anderer Einheiten, Moderation und Kooperation des Teams, Gruppenprozess). Die Anregungen und Kritik der Steuerungsgruppe werden – so weit möglich – in den Seminarablauf eingebaut. In den Verlauf des Lehrgangs wird auch die Team-eigene Reflexion einbezogen. Der Prozess der Lehrgangsteilung sollte transparent sein und auf der Meta-Ebene ein Lernfeld für alle Beteiligten bieten. Die Möglichkeit, in der Steuerungsgruppe aktiv zu werden, wird sehr intensiv wahr-

Der Lehrgang für Globales Lernen I wurde vom Bündnis für Eine Welt – ÖIE Kärnten in Kooperation mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Kärnten veranstaltet. Das Lehrgangsteam bestand aus Karin Thaler (Bündnis für eine Welt/ÖIE Kärnten), Heidi Grobbauer (KommEnt, Salzburg) und Edmund Huditz (Lehrer am Gymnasium Perau in Villach, Amnesty International) sowie Walter Juritsch (Leiter des Pädagogischen Instituts des Bundes in Kärnten). Die Ausschreibung erfolgte Österreichweit. Die 25 Teilnehmer/innen waren großteils Lehrer/innen aus dem Bereich Berufsbildende Höhere Schulen, Multiplikator/innen in der Erwachsenenbildung und Studierende. Der Lehrgang (Juli 2001 bis Dezember 2002) bestand aus vier Pflichtseminaren (dreitägig) und fünf Wahlseminaren (zweitägig). Der Besuch von allen Pflichtseminaren, mindestens zwei Wahlseminaren und die Ausarbeitung eines Projektes waren für einen Gesamtabchluss verpflichtend.

Themen der Pflichtseminare:

- (1) Global – nachhaltig – zukunftsähnlich. Weltweite Entwicklung und globales Lernen.
- (2) Identität – Eigenes – Fremdes. Soziales Lernen im globalen Kontext.
- (3) Politik – Macht – Zukunft. Globales Lernen, Demokratiebewusstsein und politische Partizipation.
- (4) Nachhaltige Entwicklung. Aktiv gegen die Gleichgültigkeit.

Themen der Wahlseminare:

- (1) Lernwerkstatt zu globalem Lernen.
- (2) Medienkompetenz entwickeln.
- (3) IMF, Weltbank, WTO und die internationalen Finanzmärkte.
- (4) Die politische Dimension von Raum und Zeit.
- (5) Lebensraum Schule.

genommen. Die Atmosphäre ist offen und von gegenseitiger Wertschätzung getragen. Es wird gelobt, ebenso hart kritisiert. Auch Konflikte innerhalb der Gruppe werden angesprochen und erfolgreich gelöst.

Die Steuerungsgruppe stellt hohe Anforderungen an das Lehrgangsteam: Kritik aushalten können, die eigene Rolle täglich hinterfragen zu lassen, rasch umplanen und umorganisieren können bzw. sich zumindest darum bemühen sowie sich täglich selbst eine starke Reflexion des laufenden Programms und Geschehens zuzumuten. Offenheit und Transparenz im Team wirken sich jedoch auf die Gruppe positiv aus. Kritik in konstruktiver Form zu üben und annehmen zu können wird zu einem gemeinsamen Gruppenerlebnis und damit für alle selbstverständlicher.

Mit dem Instrument der Steuerungsgruppe ist es vom ersten Seminar an gelungen, dass sich die Teilnehmer/innen sehr aktiv ins Seminargeschehen einbringen und selbst Elemente der Seminargestaltung (z.B. kreative Einheiten, Impulse für weiteres Engagement, Aktivierungsübungen) übernehmen.

Auch wenn die Möglichkeiten zur Mitgestaltung von den Teilnehmenden gerne wahrgenommen werden, erwarten sie neben der damit verbundenen Flexibilität eine Klarheit hinsichtlich der gebotenen Inhalte und Seminarabläufe. Auch die Fragen, wie weit kann/darf die Mitbestimmung gehen, wie ist zu vermeiden, dass innerhalb der Gruppe sich eine Subgruppe mit einer zu dominanten Rolle bildet, wann ist der richtige Zeitpunkt für die Einführung von Mitgestaltungselementen, ohne dass die Gefahr besteht, den Eindruck von Chaos und Inkompetenz zu vermitteln, erfordern spezielle Vorbereitung, Abstimmung und letztlich Kompetenzen des Teams. Es gilt, sich mit der Funktion und Rolle des Lehrgangsteams sehr intensiv auseinander zu setzen. Selbstkritisch sei angemerkt: wir waren nicht auf alles vorbereitet, konnten die Herausforderungen aber letztlich gut bewältigen.

Dieser partizipative, erfahrungs- und prozessorientierte Ablauf des Lehrgangs entsprach damit auch einem weiteren für uns wichtigen Prinzip: „Alle sind Lernende im Dialog“.

Wert(e)-schätzen als Prinzip

Globales Lernen selbst steht für Werthaltungen (Solidarität, Gerechtigkeit, Menschenwürde, Offenheit...) und bezieht Stellung. Unseres Erachtens ist diese Stellungnahme wichtig und notwendig, mehr noch: es geht nicht ohne sie: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (Lange 1993, S.13).

Wie im gesellschaftlichen und politischen Leben erachten wir auch in der Pädagogik die Offenlegung der zugrundeliegenden Werte, Transparenz und demokratische Tugenden als wesentlich. Dies betrifft u.a. die Diskussions- und Konfliktkultur im Verhältnis Lehrende und Lernende, das traditionellerweise ein hierarchisches ist. Werte und Einstellungen, Weltaufichten und Anschauungen werden angreifbar und verhandelbar, wenn sie offengelegt werden. „Heimliche Lehrpläne“ hingegen sind subtile Machtinstrumente und werden weniger diskutiert und verändert.

Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass alle Menschen von bestimmten Werten geprägt sind und danach handeln. Die Frage ist also nicht die der Neutralität, sondern die nach dem Umgang mit den eigenen Werten und denen anderer: weiß ich um meine eigenen Beweggründe und Einstellungen? Bin ich bereit, sie zu reflektieren und gegebenenfalls in Frage zu stellen? Wie respektvoll gehe ich mit anderen um?

Dubio ergo sum

Wesentliche Schlüsselfragen haben uns in der Konzeption des Lehrgangs bewegt und sind auch während der gesamten Durchführung ständige Themen geblieben:

- Wie kann die Komplexität heutiger Weltverhältnisse im Lernprozess in einer Weise erschlossen werden, damit nicht zwangsläufig Überforderung, Ohnmacht, Bedrohungssängste und damit Lernblockaden mobilisiert werden?

- Wie ist es möglich, auch gegenüber dem/der „fernen“

„Nächsten“ oder gegenüber zukünftigen Generationen solidarisch und verantwortungsvoll zu handeln? Wie kann individuelle Verantwortung so thematisiert werden, dass es nicht zu moralischer Überforderung kommt?

Hier zeigt sich ein Spannungsfeld, das uns in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem Lehrgang erst richtig bewusst wurde. Wie lösen wir den Widerspruch – zumindest teilweise – auf, der zwischen unserem politischen Bildungsanspruch und den pädagogischen Herausforderungen besteht? Mehr noch: sind wir uns der biologischen, pädagogischen und psychologischen Rahmenbedingungen des Lernens überhaupt bewusst? Oder orientieren wir uns zu sehr an – im weitesten Sinne – politisch motivierten Aufgabenstellungen? Trifft auf uns Folgendes zu? „Wir vernachlässigen in unserer Arbeit häufig die dezidiert pädagogisch-didaktische Aufgabenstellung, wenn wir politische Probleme allzu geradlinig in Lernaufgaben überführen, ohne darauf zu achten, dass Inhalte immer nur subjektbezogen erschlossen werden können. Angesichts der Sorge um den Zustand der Welt verlieren wir gerne die spezifische Situation des Lernenden aus dem Blick“ (Seitz 2000, S.8). In diesem Zusammenhang verfolgen wir die auch in Österreich beginnende Diskussion, die verstärkt die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen im Globalen Lernen einfordert, mit großem Interesse und nehmen die Reflexion dieser Fragen in die Konzeption für den neuen Lehrgang auf.

Die Zusammenhänge unserer globalen Wirklichkeiten lassen sich nicht mehr durch einfache Ursache-Wirkung-Argumentationen erklären und beurteilen: die jeweiligen Problemfelder sind äußerst komplex und nicht ausschließlich sinnlich erfahrbar. Wie wir mit Unsicherheit und Unwissenheit umgehen, wird für unsere zukünftige Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung sein. Wie aber werden diese Erkenntnisse auf die konkrete Bildungsarbeit übertragen?

Unserer Meinung nach geht es um zweierlei. Zum einen müssen die für ein Globales Lernen notwendigen Fähigkeiten gestärkt werden – entsprechende methodische Überlegungen müssen angestellt werden: Hans Bühler beispielsweise nennt hierzu das „Inklusive Denken“ in Sowohl-Als-Auch-Kategorien. Annette Scheunpflug fordert die Verknüpfung von handlungsorientierten Ansätzen mit abstraktem Denken ebenso wie die Förderung von bestimmten Fähigkeiten wie Fragen zu stellen, Entscheidungen zu treffen und das eigene Vorgehen zu strukturieren (Scheunpflug 2003, S. 129ff.).

Gleichzeitig muss das Selbstbewusstsein und der Glaube an die eigenen gestalterischen Fähigkeiten gestärkt werden. Es ist durch eine „Anhäufung von Wissen“ nicht zu erreichen: „Das legitime Sicherheitsbedürfnis von Schülerinnen und Schülern kann aber auf der Sachinformation nicht mehr ausreichend befriedigt werden – vielmehr müssen sie diese Sicherheit stärker in der Erfahrung begründen, ihren Verstand selbständig einsetzen und gebrauchen zu können“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16).

Diese notwendige Erfahrungsmöglichkeit deutet wiederum auf die Wichtigkeit einer Veränderung des traditionellen Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden hin. Nur in einem emanzipatorisch orientierten Lernverhältnis gibt es ausreichend Gelegenheit, Selbständigkeit und Selbstdynamik zu üben und zu praktizieren.

Im Lehrgang werden folgende Gestaltungselemente erfolgreich angewendet und ausprobiert: das Aufzeigen von positiven Handlungsmöglichkeiten, das Vorstellen von Initiativen, der Austausch und die Diskussion von engagierten Lehrer/innen, Perspektivenwechsel im Sinne von Stärkung der eigenen Wahrnehmung sowie der Empathiefähigkeit. Selbstkritisch angemerkt sei, dass die bewusste Auswahl von Methoden, die diesen konstruktiven Umgang mit Unsicherheit, Unwissenheit und Ohnmachtsgefühlen fördert, zu kurz kam.

Gleichzeitig geht es unserer Meinung nach aber auch darum, die prinzipielle Begrenztheit menschlichen Handelns und Verstehens anzuerkennen und sich vom – pädagogisch-politischen – Machbarkeitswahn zu verabschieden. Hartmut von Hentig nennt als eine Notwendigkeit von Bildung, die Wachheit für die letzten Fragen. „Der Mensch muss sich, um dem Stumpfsinn des bloßen, wenn auch komplizierten Vegetierens und dem Hochmut eines Weltenbaumeisters zu entgehen, jenen Fragen aussetzen. Sie geben ihm ein Bewusstsein von der Grenze der Vernunft und nötigen zugleich zu deren äußerster Anstrengung“ (Hentig 1996, S. 98f.)

„Sobald man überlegt, wo man ist, ist man schon an einem bestimmten Punkt“ (frei nach M. Walser)

Globales Lernen sieht Bildungsprozesse primär als subjektbezogen an. Ausgangspunkt sind die Erfahrungen, das Vorwissen, die Lebensgeschichten, die Einstellungen der einzelnen Teilnehmenden. Die Reflexion des „unbewussten Wissens“ und all dieser „Vorerfahrungen“ ist als wesentlicher Bestandteil des eigenen Bildungsprozesses zu sehen. Erst in Verbindung damit können so wichtige Fragen wie die nach der Weiterentwicklung oder Veränderung von Wissen, Einstellungen und vor allem Kompetenzen im Laufe des Lehrgangsprozesses bearbeitet werden. Die Selbstreflexion ist daher ein weiteres zentrales Element des Lehrgangs und sollte durch die Führung eines Forschungstagebuchs unterstützt werden. Damit sollten die einzelnen Seminare und der gesamte Prozess während des Lehrgangs persönlich reflektiert werden. Wir hatten im Verlauf der Seminare jedoch zu wenig Zeit für die Eintragungen vorgesehen und aufgrund der Fülle des Angebots nutzten nur wenige Teilnehmer/innen das Tagebuch konsequent in der geplanten Form. Im neuen Durchgang des Lehrgangs wird darauf stärker geachtet.

Reflexionsprozesse haben aber auch für uns als Team sowie für den gesamten Projektverlauf eine hohe Bedeutung. So werden die Besprechungen der Steuerungsgruppe sowie die Reflexionsphasen und andere Rückmeldungen der Teilnehmer/innen dokumentiert und fließen in die Selbstevaluation des Lehrgangs ein. Für den neuen Durchgang haben wir ein sehr detailliertes Konzept für die begleitende Selbstevaluation entwickelt. Im Unterschied zu Alltagsüberlegungen zur Bewertung der eigenen Arbeit ist die Selbstevaluation explizit an gemeinsam festgelegte Kriterien und an ein strukturiertes Vorgehen gebunden.

Im Lehrgang Globales Lernen II werden wir im Bereich der Projektarbeit einen neuen Weg gehen. An Stelle der Projekt-

arbeiten werden die Teilnehmer/innen Portfolios erarbeiten, die eine zielorientierte Dokumentation der beruflichen/persönlichen Entwicklung während des Lehrgangs darstellen sollen. Die Teilnehmer/innen werden nach Absolvierung des Lehrgangs in unterschiedlichen Zusammenhängen im Bereich des Globalen Lernens tätig sein. Im Bildungszusammenhang stellen Portfolios die Verbindung zu den Kontexten und Biografien her, die mit dem realen Unterrichten/Lehren verbunden sind. Sie ermöglichen Dokumentationen der Entwicklung sowohl des Lehrens wie des Lernens seiner Urheber/innen über einen längeren Zeitraum hinweg. Portfolios dokumentieren selbstbestimmte Zielsetzungen und deren Erreichung als einen Prozess, der nicht abgeschlossen ist, sondern sich weiter entwickelt, vorangetrieben und unterstützt von Mentor/innen und Kolleg/innen. Portfolios erscheinen uns eine gut geeignete ergänzende Methode, um die im Lehrgang angestrebte Selbstbestimmung und Selbstreflexion der eigenen Lernprozesse zu unterstützen.

Am Ende des Vortrags trat plötzlich der Schluss ein (frei nach K. Valentin)

„Viele am Bildungsprozess Beteiligte vergessen, besser verleugnen, dass der gemeinsame Lehr-/Lernprozess zu Ende geht“ (Geißler 1994, S. 139). Auf viele Eventualitäten haben wir uns in der Vorbereitung der Lehrgangsseminare gedanklich eingestellt, nur mit dem Ende haben wir uns zu wenig auseinander gesetzt. Obwohl sich gerade „das Maß für die Zeit, die am Ende für die Arbeit an der Ablösung von Bindungen benötigt wird, an der Intensität von deren Entwicklung zu orientieren hat. Längere Veranstaltungen benötigen längere Schlussphasen. Für emotional und affektiv „dichte“ Seminare gilt dies ebenso“ (Geißler 1994, S. 138). Die Gestaltung des Abschieds zu ignorieren, war in der Vergangenheit ein wirkliches Versäumnis, wenn auch durch die Intensität der entstandenen Beziehungen vielleicht erklärlich.

Story Telling

Im Vertrauen auf unsere eigene Einschätzung und das insgesamt sehr positive Feedback der Teilnehmer/innen des Lehrgangs Globales Lernen erzählen wir gerne von unseren Erfahrungen und Erkenntnissen. Wir beteiligen uns an der derzeitigen Standortbestimmung Globalen Lernens in Österreich, arbeiten an der Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für Globales Lernen mit und versuchen, unser eigenes Lehrgangskonzept im neuen Durchgang weiter zu verbessern. Wir haben aber kein Konzept entwickelt, das übertragbar und beliebig anwendbar ist. Es lebt von der intensiven Auseinandersetzung im – nun erweiterten – Team, von unserem gemeinsamen Bemühen um kritische Reflexion und Weiterentwicklung, von all jenen Fähigkeiten und Kenntnissen, die wir in die Lehrgangsgestaltung einbringen, und letztlich von dem Engagement der Teilnehmenden und der wertschätzenden Atmosphäre, die wir alle gemeinsam schaffen.

Literatur:

- Bauer, M.: Lerntheorien. In: Hierdeis/Hug (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik Bd. 3, Hohengehren 1997 (5. Aufl.), S. 1038 –1048.
- Buchauer, R.: Globales Lernen – Bildung als Antwort auf globale Herausforderungen?. Projektstudiumsbericht, Unveröff. Manuscript. Innsbruck 2003.
- Bühler, H.: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu Globalem Lernen. In: ZEP 18(1995)3, Frankfurt/M., S. 2 – 6.
- Geißler, K. A.: Schlusssituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim/Basel 1994 (2. Aufl.).
- Hartmeyer, H.: Lehrgang für Entwicklungspolitik. In: ZEP 16(1993)1, S. 2 – 8.
- Hentig, H. v.: Bildung. München/Wien 1996.
- Lange, E.: Vorwort. In: Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek 1973.
- Sander, W.: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgabe. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 45/2002, Bonn.
- Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C. (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/London 2003, S. 129 – 140.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2001.
- Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M. 2002.
- Seitz, K.: Globales Lernen – Herausforderungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Vortrag beim VENRO-Bildungskongress. Bonn 2000.
- Walser, M.: Jenseits der Liebe. Frankfurt o.J.



Ruth Buchauer, geb. 1966, Tourismuskauffrau, später Ausbildung zur Umweltberaterin; Tätigkeiten in der Umweltberatung und in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit (ÖIE/Südwind Tirol); Studium der Pädagogik mit Fächerbündel (Politikwissenschaften und Frauenforschung), Diplomarbeit zum Globalen Lernen; Auslandsaufenthalte in Lateinamerika und Spanien; dzt. Bildungsreferentin bei Südwind Tirol, Teilnehmerin am Lehrgang Globales Lernen I, Mitglied im Lehrgangsteam Globales Lernen II.

Heidi Grobbauer, geb. 1961, promoviertes Studium der Politikwissenschaft und Publizistik. Langjährige Tätigkeit in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut in Wien; ÖIE und Südwind Agentur Wien), u. a. Mitarbeit im Lehrgang für Entwicklungspolitik. Programmreferentin für Bildung bei KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung), seit März 2004 Geschäftsführerin von KommEnt. Mitglied im Leitungsteam der Lehrgänge Globales Lernen I und II.



Porträt Porträt

DEEEP - Development Education Exchange in Europe Project

Abstract: DEEEP is a programme of the NGDO community within the European Union in order to promote networking, the sharing of experiences, the coordination of policies and common training. The three-year programme is co-financed by the European Commission.

The year 2003 was been a special year for the European NGDO community: it was the first year for the new confederation CONCORD (European NGOs Confederation for Relief and Development) and the first year for DEEEP (the Development Education Exchange in Europe Project).

DEEEP is a three year project designed by the Development Education Forum (one of the core working groups of CONCORD) and carried out by a consortium of four European NGOs – the Belgian ITECO (vormingscentrum voor interculturele trainingen en internationale samenwerking), the Finnish TAKSVÄRKKI, the Italian UCODEP (Unità e Cooperazione per lo Sviluppo dei Popoli) and the British DEA (Development Education Association) with the financial support of the European Commission. It aims to create a practical, functional framework for sharing knowledge and expertise throughout the enlarged European Union. By working with Development Education NGOs and National platforms in 25 European Countries, DEEEP will increase the capacity of European NGDOs to deliver grassroots development education via methodological exchange, training, improved networking, and elaboration of common policies and projects.

DEEEP develops along four strands: networking and mutual learning, information sharing, policy work, and training. These strands correspond to four working groups open to the participation of the European Development Education NGOs: Summer School, Information, Council Resolution, Training.

Summer School

The Summer School is a one week training course for around 120 representatives of NGOs from the European Union (present and new member countries) and the South. It is an idea launched by the Development Education Forum in 1996 to provide training opportunities on methodologies to development educators in Europe and to expose them to contemporary thinking on key development issues to be used in development education and awareness raising activities. The Summer School works as an inspirational, interactive training centre, a place of learning and sharing of experiences among European practitioners.

In 2003 the Summer School was hosted by the Portuguese Platform and focussed on the relation between Development Education NGOs and the formal educational system. Participants were provided analyses of a variety of experiences from different countries and tools for effective implementation of Development Education activities in schools, taking into account the participants' own working contexts.

The Summer School 2004 will be hosted by the Belgian platform in Ostende, 5 to 12 July, and will focus on the relation between Development Education NGOs and the media, a particularly important theme in the current European media scene. The general objectives of this next Summer School are:

- To better define the concept of the media via its informative, communication and educational dimension
- To share and evaluate the Development Education experiences implemented in specific contexts in connection with the media
- To promote a constructive dialogue between the actors in the world of NGOs and those in the world of the media with a view to stronger and more permanent collaborations
- To frame recommendations for the encouragement of good practice of collaboration with the media or how to make use of them
- To facilitate a space for mutual learning in a multicultural working framework
- To reinforce the development education network in Europe by encouraging collaboration and co-operation between the various organisations present at the summer school
- To stimulate North-South partnerships around citizen training actions

In 2005 the Summer School will be hosted by the Swedish Platform and will tackle the theme of "Inclusion/Exclusion in Development", while in 2006 it will move to Germany (with the theme still to be defined).

Council Resolution

The Summer School is part of a broader strategy to increase the profile of Development Education in Europe and to strengthen the network of NGOs and practitioners. DEEEP also supports the European NGOs to establish strategies to increase recognition and support for Development Education and public awareness raising in their countries and to participate in the European debate over the budget line 21-02-03 (ex B7-6000), the main EU budget-line for co-financing Development Education and public awareness raising in Europe.

The policy work of DEEEP is based on a Resolution approved on 8th November 2001 by the Council of General Affairs and Foreign Relations of the European Union.

With this resolution "The Council wishes to encourage increased support for development education, and for the corresponding communication policy, encourages the European Commission and the Member States to sustain their support for NGO development education initiatives and for initiatives

Porträt Porträt

taken by the national coordination centres of development NGOs".

This resolution only expresses a general commitment to support development education and is not binding for EU member States. In order to avoid that it remains just a nice piece of paper, DEEEP has created an ad hoc group which helps the European NGOs to increase visibility of Development Education vis-à-vis policy-makers in their countries and advocate for increased support at national and European level. The Council Resolution Working Group monitors the implementation of the resolution at European and national level, providing the National Platforms with lobbying strategies, discussion papers, exchange of information, aiming to translate the resolution into laws and institutional support.

Information

Communication is crucial in Development Education. To communicate is to connect – between the North and the South as well as between European NGOs. To facilitate the communication flow between European development educators DEEEP has created a website and publishes a newsletter, both in English and French.

The goal is to raise the visibility of Development Education among non-governmental organisations and vis-à-vis the general public. Newsletter and website are becoming a tool to exchange information, start joint reflection, improve co-operation among NGOs and European countries.

The working group responsible for the information strategy of DEEEP is benefiting already from the presence of participants from new EU member countries, who bring in a new vision and a new perspective on Development Education. The same concept of "Development Education" must be adapted to the new countries, each with a specific history and perception of "development". What is certainly common to all new EU member countries is that Development Education and public Awareness Raising are among the highest priorities, to gain the support of the public opinion and public authorities for the struggle against poverty in developing countries.

In these countries, DEEEP works in close co-operation with TRIALOG (an organisation which supports the co-operation of West-East and South), another successful project run under the auspices of CONCORD, facilitating the co-operation between present and new EU members and stimulating synergies and joint projects.

Training

There are several training initiatives running in Europe on Development Education and Public Awareness Raising. Very few, however, have a clear European "taste", the majority of them designed for NGOs in a single country. DEEEP has created, therefore, a working group which will develop, in the course of 2005, a European training initiative on "Evaluation

of impact of Development Education practices". Through this training NGOs will have the opportunity to learn methodologies and strategies to evaluate and improve the impact of their action and capitalise the learning, in a European context.

The Development Education Forum

The Development Education Forum is composed by the representatives of CONCORD's National Platforms working in development education, who meet annually to establish common strategies to strengthen Development Education in Europe. Its aims are:

- To link NGDO activities with the major changes in the world, and to the new challenges for Development Education in Europe,
- With the support of DEEEP, to build alliances and partnerships between the several players of development education and the social movements working on the challenges of globalisation.
- To identify new collaborations with other networks and co-ordination bodies on specific themes.

The Development Education Forum which took place in Dublin at the end of November 2003 was certainly one of the most inspiring of the last five years. It was successful in terms of participation (around 35 people of 20 different nationalities) and in terms of outcomes, which clearly show the commitment of the Forum in raising the profile of Development Education and public Awareness Raising at European and national level.

The main results are a strong political role of the Forum in speaking out for Development Education within CONCORD and vis-à-vis national and European decision-makers, a clear long-term strategy to strengthen the European network through increased training and networking opportunities, the willingness of further include NGOs from new Member States and from the so-called South.

In the new era of CONCORD and DEEEP, this Forum represented indeed a breakthrough which can bring benefits to the whole NGDO community.

DEEEPer!

In the next months DEEEP will undertake an evaluation of the activities and results, to look ahead and start programming a new phase for the years 2006 – 2009. A new phase in which we will dive deeper in the sea of the Development Education NGOs to let emerge the variety of experiences and visions and the great potential of changing the attitude of European citizens in support of the struggle to eradicate poverty and the causes of poverty and in favour of a more equitable worldwide development.

Angelo Caserta, Project Manager of DEEEP

BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Nachhaltigkeit erstmals Thema auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt

Das Bundesinstitut für Berufsbildung organisiert Fachtagung „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Kooperation mit dem Rat für Nachhaltige Entwicklung

Nachhaltig sind die Hochschultage Berufliche Bildung fürwahr: Alle, die in der Beruflichen Bildung etwas zu sagen haben und mehr über den Stand der Dinge ihrer Zunft und für die Zukunft erfahren möchten, treffen sich seit Anfang der 80er Jahre alle zwei Jahre, um über neueste Forschungen und Entwicklungen, Modelle und Trends zu diskutieren. Ein institutionalisierter Dialog der an der Berufsbildung Beteiligten, der Universitäten, des Bundesinstituts für Berufsbildung, der Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der vielen Experten in Betrieben, Behörden und Verbänden.

Nachhaltig waren die Hochschultage Berufliche Bildung in diesem Jahr (10.-12. März 2004) aber auch im Sinne der Agenda 21, denn erstmals wurde eine eigenständige Fachtagung zur „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ durchgeführt, und zwar parallel zu insgesamt 17 ansonsten berufsbezogenen Fachtagungen, wie z. B. Chemie, Gesundheit, Elektrotechnik-Informatik, Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung. Wer sich also mit Nachhaltigkeit in der Berufsbildung befassen wollte – und es waren immerhin ca. 70 Teilnehmer –, musste sein „ange-stammtes Fach“ verlassen. Eine nicht ganz einfache Abstimmung.

Nachhaltigkeit spielte auch ausdrücklich in der Fachtagung „Ernährung“ eine Rolle, weil man sich hier ausdrücklich mit globalem Lernen befasste – in einem beispielhaften Berufsfeld. Auch andere Fachtagungen, wie z. B., „Gender“ und „Benachteiligte“ lassen sich im weitesten Sinne dem Thema „nachhaltige Entwicklung“ in der beruflichen Bildung zuordnen.

Große Erwartung weckte zu recht die Ankündigung, dass die Fachtagung in Kooperation mit dem Rat für Nachhaltige Entwicklung vorbereitet wurde und Frau Dr. Angelika Zahrnt als Ratsmitglied und Vorsitzende des BUND den Eröffnungsvortrag hielt.

Angelika Zahrnt stellte den Zusammenhang her zwischen der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung und einer sich darauf beziehenden Innovations- und Bildungspolitik, die sich allerdings nicht in verbalen Gipfelhöhen und Elite-Träumen erschöpfen dürfe. Der Berufsbildung komme eine große Bedeutung zu, da sie Wege zu neuen Konsum- und Produktionsmustern sowie zu einem Wertewandel vorbereiten könne. Berufsbildung müsse jetzt an die vorhandenen guten Ansätze anknüpfen und mit einer nationalen Moderni-

sierungsstrategie und globalen Erneuerung verbunden werden. Ein entsprechender politischer Gestaltungswille sei aber nicht immer erkennbar. So komme beispielsweise das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in den Eckwerten des BMBF zur Reform beruflicher Bildung vom Februar 2004 schlichtweg nicht vor. Gleichwohl gibt es positive Ansätze und neue Chancen: Angelika Zahrnt hebt insbesondere die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ab 2005 hervor, die ihrer Meinung nach von einem nationalen Nachhaltigkeitsprogramm zur beruflichen Bildung begleitet werden solle.

Dr. Roland Martin von der Firma Merck KGaA stellte die Nachhaltigkeitskonzeption dieses globalen Pharmakonzerns von der integrierten Produktpolitik bis zur Sozialfürsorge für die weltweit über 30000 Mitarbeiter dar, Dr. Klaus Hahne und Konrad Kutt vom Bundesinstitut für Berufsbildung berichteten über den Stand der nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung von der zaghafte Formulierung von Nachhaltigkeits-Lernzielen in Ausbildungsordnungen bis zur Vorbereitung eines Förderprogramms für Modellversuche zur Nachhaltigkeit. Professor Andreas Fischer befasste sich – durchaus vergnüglich – mit dem „schwierigen Vergnügen der Kommunikation über Nachhaltigkeit“, die sodann in drei Arbeitskreisen auch tatsächlich stattfand, und zwar zu den Schwerpunkten Erneuerbare Energie, Nachhaltiges Wirtschaften und Globales und interkulturelles Lernen. Im abschließenden Plenum wurden die Ergebnisse zusammengefasst, Perspektiven entwickelt sowie folgende Verabredungen getroffen und neue Netzwerke gebildet:

Zur beruflichen Qualifizierung für den nachhaltigen Umgang mit Energie bildete sich eine Gruppe, die die Berufliche Qualifizierung in die Weltkonferenz für erneuerbare Energien einbringen will. Zum Globalen und interkulturellen Lernen bildete sich eine Initiative für einen Arbeitskreis in Berlin, der alsbald einen weiteren Erfahrungsaustausch organisieren will, zur Nachhaltigkeit in der Chemie-Ausbildung soll ein andertägiger Workshop bei der Firma Merck KGaA stattfinden, zwischen dem BUND und dem BIBB werden Gespräche über zukünftige Projekte aufgenommen.

Das BIBB wird in einem gemeinsam mit der Deutschen Bundesstiftung Umwelt eine Informations- und Kommunikationsstelle „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Good-practice-Agentur) aufbauen und damit den dezentralen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten einen Ort der Vernetzung bieten – für virtuelle Präsenz wie auch für persönliche Begegnung. So wird das BIBB z. B. in Kürze ein Expertengespräch durchführen über „Nachhaltigkeits-Indikatoren für Lernorte beruflicher Bildung“ durchführen.

Berufsbildung in der globalen NetzwerkGesellschaft: Quantität-Qualität-Verantwortung lautete das Thema der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, die man gut und gern auch mit „Nachhaltigkeit in der Berufsbildung“ hätte überschreiben können. In seinem Eröffnungsvortrag befasste sich Prof. Dr. Radermacher mit Fragen der Globalisierung, Gerechtigkeit und Verantwortung. Sie seien die entscheidenden Koordinaten, innerhalb derer er das vorherrschende ökonomische und gesellschaftliche Handeln beschreibt und nachhaltiges Handeln ableitet. Zuallererst sei die Investition in Humankapital, Bildung und Aufklärung notwendig – in Industrieländern des



Kinder im CRC (Foto: medico)

Nordens vor allem aber weltweit. Und vor allem die Bildung und Ausbildung seien es, die die Abwärtsspirale im sozialen Bereich aufheben können und die eigentlichen Grundlagen seien zur Bekämpfung von Armut, Krieg und Terrorismus.

Darmstadt hatte eingeladen und Darmstadt bleibt nachhaltig in Erinnerung.

Der 11. März 2004 fiel in die Mitte der Hochschultage. Zur Sprache kam der Terroranschlag nicht.

Die Nachdenklichkeit über Nachhaltigkeit bleibt. Und sie wird den nächsten Hochschultagen sicherlich nicht sprachlos bleiben.

Konrad Kutt (Kutt@bibb.de)

und gefährlich.

350 Jahre Kolonialismus und das Apartheidregime haben die Gesellschaft im Interesse einer weißen Minderheit gespalten und sozial zerrüttet. Vor zehn Jahren wurde die Apartheid offiziell abgeschafft. Mit der Demokratisierung des Landes hat sich vieles zum Besseren verändert. Doch hier in den Townships Kapstadts sind die sozialen Folgen der Apartheid noch immer spürbar. Häufig können Familien ihrer Schutzfunktion gegenüber den Kindern nicht mehr gerecht werden.

Viele Kinder müssen sich deshalb in frühem Alter eigenverantwortlich um sich und um jüngere Geschwister kümmern, um deren Ernährung, die persönliche Sicherheit und Gesundheit.

Das Angebot der Kinderorganisation *Children's Resource Centre* (CRC) greift diese Probleme auf. Vor 20 Jahren wurde das CRC gegründet. Heute sind fast 5000 Kinder zwischen 9 und 14 Jahren in den 50 Kindergruppen engagiert. Über 350 Gruppenleiterinnen und -leiter unterstützen die Arbeit des CRC. Die Idee des Projektes entstand innerhalb der Widerstandsbewegung gegen die Apartheid. In der Tradition der Befreiungspädagogik geht das CRC davon aus, dass Menschen, die Opfer von Unterdrückung geworden sind, aktiv an der Verbesserung ihrer Lage beteiligt sein müssen. Die verschiedenen Gruppen des CRC in Kapstadt und anderen Landesteilen bieten den Kindern einen Ort des emotionalen und körperlichen Schutzes; ein Umfeld, in dem sie ihre Ängste und Nöte zur Sprache bringen können. Die Kinder helfen sich gegenseitig und lernen voneinander.

Im Hinterland der Armut Kinder und Jugendliche in Südafrika nehmen ihr Leben in die eigenen Hände

Kapstadt gilt als eine der schönsten Städte der Welt und ist ein beliebtes Touristenziel. Weiße Strände, Ladenpassagen und zahlreiche Restaurants werden eingerahmt vom Tafelberg und vermitteln eine malerische Stimmung. Hinter der glamourösen Innenstadt Kapstadts erstrecken sich über fast hundert Kilometer die Townships – trostlose, von den Architekten der Apartheid geschaffene Wohnviertel. Mehrere Millionen Einwohner und Einwohnerinnen der schwarzen Bevölkerungsmehrheit leben in diesen Vorstadtslums. Der Weg in die Stadt ist beschwerlich, denn die Busfahrt ist teuer

BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Die Gruppen haben demokratisch gewählte Sprecher und Sprecherinnen, die den Kinderrat bilden. Die Gruppensprecher bereiten Kampagnen vor, zum Beispiel zur Verbesserung der gesundheitlichen Situation und gegen Gewalt. Damit tragen sie dazu bei, das Leben in ihrem Umfeld lebenswerter zu gestalten.

Mädchengruppen gegen Gewalt

Im Jahr 2002 gründete sich im Rahmen des CRC die „Girl-Child-Organisation“. Die Mädchen in den Gruppen unterstützen sich gegenseitig im Lösen ihrer Probleme. Sie behandeln Themen ihres Alltags, vom Umgang mit der Menstruation bis zur Verarbeitung von sexuellen Übergriffen. „Wir setzen uns mit den Mädchen zusammen und finden heraus, was die Probleme sind. Die Mädchen denken, ihre Probleme seien unabänderlich. Sie denken ‚so bin ich aufgewachsen, und so muss es wohl sein: der Mann ist das Oberhaupt und wir alle müssen gehorchen‘. Wir versuchen, das zu verändern und beziehen die Jungs dabei ein“ erklärt Xolisa Majambe, eine Mitgründerin der Girl-Child-Organisation.

Wenn das Reden nicht mehr weiterbringt, teilen sich die Mädchen mit Hilfe von Theaterstücken mit. In den Gruppen

Manchmal aber geht es einfach nur darum, dass Kinder nicht genug zu essen haben und Nahrungsmittel von anderen erpressen. Ein Teufelskreis.

Das CRC hat eine „Anti-Bullying-Kampagne“ ins Leben gerufen, die in Kinder-Gruppen und in Schulen stattfindet. Die Organisatoren kommen aus dem gleichen Umfeld wie die Kinder. Sie kennen deren Probleme und sind eine Anlaufstelle. Sie sprechen auch mit Eltern und Lehrern, um gemeinsam die Probleme zu lösen. „Unsere Arbeit braucht viel Zeit. Schließlich gilt es, das Innere eines Menschen zu heilen. Wir glauben, dass es wichtig ist, Opfer und Täter zusammenzubringen, um herauszufinden, was bei beiden los ist. Dem Opfer fehlt es oft an Selbstbewusstsein und die „Bullies“ werden gewalttätig, weil sie nicht genug Aufmerksamkeit bekommen, so Lukholo. In den Gruppen werden die Kinder von anderen akzeptiert und lernen - z.B. in Rollenspielen – Probleme gewaltfrei zu lösen.“

Gesundheit geht jeden an

An 40 Schulen hat das CRC Gesundheitszentren eingerichtet, die das Material und einfache Untersuchungsgeräte enthalten. Diese „Unterrichtsstunde“ mögen die Kinder in der

Die Lebenssituation von Kindern in Südafrika

Fast 18 Millionen der 40 Millionen Einwohner und Einwohnerinnen Südafrikas sind Kinder. Die große Mehrheit dieser Kinder lebt in Armut. Eins von zehn Kindern in Südafrika hat Untergewicht. 50 von 1000 Kindern sterben vor ihren ersten Geburtstag an vermeidbaren Krankheiten wie Durchfallerkrankungen oder Cholera. 65.000 Kinder werden jährlich mit HIV geboren. Ein Drittel aller Kinder in Südafrika sind Opfer häuslicher Gewalt.

wächst für die Mädchen das Vertrauen zu sich selbst. Auch Xolisa musste dieses Selbstvertrauen erst lernen. Als sie mit 15 zum CRC kam, war sie so schüchtern, dass sie kein Wort herausbrachte, erzählt die selbstbewusste junge Frau. Eine Mädchengruppe erarbeitete ein Stück über sexuellen Missbrauch: „Wir hatten sehr viele Zuschauer und die Eltern sind gekommen und haben mich umarmt und geweint. Jetzt können die Mädchen darüber sprechen und sich gegenseitig schützen“, so Xolisa Majambe. Seit neuestem gibt es für die Mädchen auch Selbstverteidigungskurse, die ihnen Mut machen, sich freier in der Öffentlichkeit zu bewegen.

Selbstachtung statt Bandenbildung

Gewalt und Mobbing unter Kindern ist eines der großen Probleme in den Townships. Die Kinder nennen die Gewalt „bullying“. Diese beginnt beim Hänseln und reicht bis zu grausamen körperlichen Quälereien. Die Gewalt zerstört die Seele der Kinder. „Viele Kinder“ berichtet der 21-jährige Lukholo Ngamlana, früher selber „Bully“, heute Anti-Bullying-Aktivist, „werden gehänselt, misshandelt. Das geht soweit, dass der Kopf des Opfers in die Toilettenschüssel gesteckt wird. Einige Kinder ertragen die Qualen nicht mehr und begehen sogar Selbstmord.“

Viele Kinder, die selbst Opfer des bullying wurden, werden aus Rache Bandenmitglieder und üben selbst Gewalt aus.

Kaprovinz am liebsten. Dort finden Gesundheitserziehung und elementare Erste-Hilfe-Maßnahmen statt, die ein Gesundheitsteam betreut. Ganz praktisch wird ihnen gezeigt, was zu tun ist: Wie reinigt und verbindet man eine Wunde? Wodurch bekommt man Durchfall und wann sollte man zum Arzt gehen? Welche Lebensbedingungen machen krank? Wie kann man sich vor HIV/AIDS schützen? Die Kinder und Jugendlichen lernen ihren eigenen Körper zu respektieren und den Ausbruch von Krankheiten zu verhindern. Das erworbenen Wissen geben die Kinder an ihre jüngeren Geschwister weiter. Über 20.000 Kinder werden von den Programmen erreicht. .

Im CRC haben die Kinder noch vielfältige weitere Möglichkeiten, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Jugendliche geben eine Zeitung heraus, es wird getanzt und gesungen. Zusammen mit Gemeinderadios machen Kinder Sendungen für Kinder. Das CRC hilft den Kindern beim Anlegen von Gemüsegärten. Das CRC organisiert Ausflüge ans Meer, in andere Stadtteile oder auch ins Parlament und es veranstaltet einmal im Jahr ein großes Kinderfestival, bei dem sich alle Kindergruppen treffen. Und ständig kommen neue Ideen hinzu.

Anne Jung

(Kampagnenkoordinatorin der Frankfurter Hilfsorganisation medico international)

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

„Grenzenlos - Interkulturelles Lernen im Dialog“

Im Rahmen des vom World University Service (WUS) durchgeföhrten Projektes gingen seit letztem Jahr 33 Studierende aus Lateinamerika, Asien und Afrika als Lehr- und Lernpartner an allgemeinbildende Schulen in Berlin, Brandenburg und Hessen. Mit der Konzeption wird die Anregung der Bundesentwicklungsministerin aufgegriffen, bei internationalen Themen im Unterricht künftig „*ganz besonders auch die Kenntnisse und Fähigkeiten der Vielen einzubeziehen, die aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind, um hier zu leben, zu arbeiten oder zu studieren*“ (Wieczorek-Zeul 2002).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts und angesichts des, als „Globalisierung“ bezeichneten Prozesses der Intensivierung weltweiter ökonomischer, ökologischer und (gesellschafts-) politischer Wechselwirkungen sollte schulische Bildungsarbeit junge Menschen dazu motivieren, engagiert und sachkundig an der Gestaltung der Weltgesellschaft teilzuhaben. In der Schule sollten daher jene Lernprozesse gefördert werden, die die Wahrnehmung und die Handlungsweisen miteinander verbinden und zu der Bereitschaft führen, „*lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang*“ zu bringen (VENRO 2000).

Durch das Projekt „Grenzenlos – Interkulturelles Lernen im Dialog“ wird den Lehrer/innen an Schulen in Hessen, Berlin und Brandenburg eine Möglichkeit der Umsetzung dieser Vorsätze und Empfehlungen angeboten. Den Lehrkräften wird ermöglicht, mit den Studierenden Lehrkooperationen einzugehen und diese als „authentische Lernquellen“ in ihren Unterricht mit einzubeziehen. Neu an dem Konzept des Projekts „Grenzenlos“ ist, dass die Studierenden für ihre Arbeit mit Jugendlichen an Schulen zuvor in Seminaren, die von Bildungspraktikern durchgeführt werden, methodisch-didaktisch geschult werden. Die Rolle der Studierenden als Vermittler von authentischem Wissen erkannten so auch zwei Schüler/innen ganz richtig. Ihre Erfahrung mit dem Lernen aus „erster Hand“ kommentierten sie gegenüber zwei Studenten so: „*Es war schön von euch über den Tschad und Äthiopien erzählt zu bekommen, da ihr dort geboren und aufgewachsen seid. Wenn Frau Winter uns über die Geschichte Afrikas berichten würde, könnte man sich nicht sicher sein, ob das der Wahrheit entspricht*“ (Integrierte Gesamtschule, 9. Klasse).

Seit Beginn des Projektes gab es über 60 Einsätze an 16 Schulen: fachbereichs- und klassenübergreifende Projekttage, Unterrichtseinheiten, Schülerseminare, Vorträge und die Initiierung von Schulpartnerschaften. Die aufgegriffenen Themen der Studierenden reichten von „Musik als Protest – Entwicklung und Vielfältigkeit der Musik Lateinamerikas“ über „Leben in einer postkolonialen Gesellschaft am Beispiel des Benin“ bis hin zu „Ecuador – Naturschutz“. Ein Informatikstudent aus Sri Lanka leitet inzwischen an einer Schule in Darmstadt eine langfristig angelegte Informatik-AG, wobei er z.B. das Recherchieren im Internet mit Themen (Süd- und Ost-)Asiens verbindet.

Die Lehrer/innen in den Schulen sind durchweg von den engen Kooperationen mit den außerschulischen Expert/innen begeistert.

Auch im Jahr 2004 besteht das Angebot für Schulen in Berlin, Brandenburg und Hessen fort. Da das Projekt vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und von der Europäischen Union gefördert wird, entstehen den Schulen bislang keine Kosten.

Literatur

VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Bonn 2000.

Wieczorek-Zeul, Heidemarie: Von Rio über Johannesburg nach Europa. Rundbrief Bildungsauftrag Nord-Süd Nr. 38; Nov. 2002 (veröffentlicht unter: <http://www.wusgermany.de/infostelle/publikationen/rundbriefe/rundbrief38.htm>; 1.4.2004).

*Anne Kirchenbüchler
(kirchenbuechler@wusgermany.de)*

Global Education Week und europäische Datenbank zum Globalen Lernen

Auch in diesem Jahr findet wieder die Global Education Week vom 15. bis zum 19. November 2004 statt. Ausrichter ist das Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon, das es sich u.a. zur Aufgabe gemacht hat, Globales Lernen durch Informationsaustausch, Vernetzung und Koordination auf europäischer Ebene unter Einbezug der Partner aus dem Süden zu stärken und inhaltlich weiterzuentwickeln. Während dieser Woche führen Schulen und außerschulische Einrichtungen in ganz Europa Projekte durch, die sich u.a. mit folgenden Themen beschäftigen: Nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Gewaltfreie Konfliktbewältigung und Friedenssicherung, Interkulturelle Verständigung sowie Fairer Handel.

Im Sinne der „*Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen*“ ist es Ziel der Global Education Week, das Bewusstsein dafür zu fördern, dass

- Europa in seiner Vielfalt Teil einer globalisierten Welt ist, in der multilaterale Antworten erforderlich sind,

- die Herausforderungen an die internationale Solidarität mit fester Entschlossenheit angenommen werden müssen und

- Globales Lernen durch eine handlungsorientierte, zum Nachdenken anregende und die Vielfalt fördernde Bildungspraxis einen Beitrag zur Vergrößerung der internationalen Solidarität und zur Ermutigung für eine verantwortungsvolle Weltbürgerschaft leisten kann.

Das Thema der diesjährigen Global Education Week wird gerade europaweit diskutiert. Wir laden deshalb alle Interessierten ein, sich an diesem Diskussionsprozess und später an der Global Education Week zu beteiligen. Als ein mögliches Thema wurde von den koordinierenden Organisationen bisher die Armutsbekämpfung vorgeschlagen (Hinweise und Hintergrundinformationen zur Global Education Week 2003 unter: <http://www.globaleducationweek.de/>).

Außerdem bereiten wir eine Datenbank europäischer Organisationen vor, die zu den Themen des Globalen Lernens arbeiten. Falls Sie sich in der Datenbank registrieren lassen wollen oder Hinweise auf deutsche und europäische Organisationen weiterleiten möchten, wenden Sie sich bitte an den WUS.

Linda Helfrich (helfrich@wusgermany.de)

Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief

Kein Recht auf Kinderarbeit

In der ZEP 3/2003 zum Schwerpunktthema „Kinderarbeit und Globalisierung“ wird völlig einseitig einem sehr fragwürdigem Konzept zum Umgang mit der Bewältigung der weltweiten Kinderarbeitsproblematik viel Raum gegeben. Vielfältige Bemühungen internationaler Arbeits- und Kinderrechtsorganisationen, Gewerkschaften und Regierungen, die Kinderarbeit zum Schutze der Kinder und Jugendlichen schrittweise zu verbieten (vgl. die ILO Konvention 182 u.138), müssen sich von den Autorinnen Hungerland/Wihstutz schmähen lassen, damit vor allem eine unliebsame Konkurrenz zu den Erwachsenen ausschalten zu wollen.

Die Beschlüsse des World Education Forums von Dakar, bis 2015 allen Kindern Zugang zu angemessener Bildung zu verschaffen und eine allgemeine Schulpflicht einzuführen, werden als „Ausdruck hegemonialer Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die prinzipiell das Recht der Kinder auf Selbstbestimmung beschneiden“ interpretiert. „In armen wie reichen Ländern erleben Kinder eine doppelte Marginalisierung – als Kinder und als Arbeitende“. „Festgeschrieben auf den Status bedürftiger und abhängiger ‚Kinder‘ sind sie der Willkür von Arbeitgebern und Eltern ausgeliefert.“ Eine Sichtweise, die kaum der kindlichen Selbstreflexion entsprungen sein dürfte.

Weniger die über 170 Millionen Mädchen und Jungen, die schlimmsten gesundheitsschädigenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt sind, sowie deren Schinder und skrupellosen Ausbeuter werden in den Blickpunkt gestellt, sondern eine scheinbar generell Kinder unterdrückende Erwachsenenwelt einschließlich der Elternhäuser. Die historischen Ursachen des Verbots von Kinderarbeit und der Durchsetzung allgemeiner Schulpflicht in den Industrieländern werden nicht einmal erwähnt. Lektüre über die Leiden der „Schwabenkinder“ wäre hier ein guter Nachhilfeunterricht. Unerwähnt bleibt auch das hektische Bemühen in Deutschland, PISA rasch aufzuarbeiten und über Eliteschulen schnell wieder einen Spaltenplatz im Bildungsbereich zu erklimmen. Doppelte Standards?

Die Durchsetzung eines Rechts aller Kinder auf Arbeit (ohne Ausbeutung) ist erklärtes Ziel

der sogenannten PRO NAT Bewegung, das von Vertretern der Kinder- und Jugendforschung an der TU Berlin mit großem Eifer unterstützt wird. Die Forderungen der Afrikanischen Bewegung der Arbeitenden Kinder auf die Rechte, Lesen und Schreiben und ein Handwerk zu lernen, sowie auf leichte, begrenzte Arbeit (ZEP 3/2004, S.16) kommen den von über 160 Ländern ratifizierten ILO Konventionen da schon wesentlich näher.

Die Frage, ob es denn nichtausbeuterische Kinderarbeit überhaupt gibt, wenn Kindern dadurch der Schulbesuch verwehrt oder nur bei extremer Doppelbelastung möglich ist, muss hier gestellt werden. Kinder sind ohne Schulbildung im 21. Jahrhundert realer beruflicher Zukunftschancen fast völlig beraubt. Eine von der ILO kürzlich fertiggestellte Studie misst jedem Lebensjahr, das durchschnittlich begabte Kin-

der unter 14 Jahren auf einer anerkannten Schule verbringen, im späteren Arbeitsleben erheblich gesteigerte Verdienstmöglichkeiten bei.. Von 11% ist die Rede. Aber lassen wir die Zahl mal dahingestellt – Fakt ist, dass eines der stärksten Potenziale der armen Länder des Südens, sich überhaupt von wirtschaftlicher und politischer Unterdrückung der Industrieländer zu befreien, ihre bildungsfähige Jugend ist. Ein langer steiniger Weg steht bevor, insbesondere bis zur vollständigen Einbeziehung auch der armen und marginalisierten Bevölkerungsgruppen, aus denen die meisten Kinderarbeiter der südlichen Erdhälfte stammen. Hier sind auch in ernstgemeinter Entwicklungszusammenarbeit die Prioritäten klar zu setzen.

Die von den PRO NATS hervorgehobene pädagogische Bedeutung einer gleichberechtigten Einbeziehung von Kindern in die Arbeitswelt und die damit vermittelte Würde und Anerkennung sind eine völlig unzureichende Basis, lebenslanger Armut als Gelegenheitsarbeiter zu entrinnen.

Und wie es um die Würde von Millionen arbeitslosen Eltern bestellt ist, die erleben müssen, dass ihre Kinder, weil sie billist zu haben sind, eine Arbeit finden, wird in der PRO NATS-Ideologie offenbar ignoriert. Auch wird vergessen, wie viele Kinder, sobald sie herangewachsen sind und höhere Löhne fordern, sofort ihren Arbeitsplatz verlieren. Sie sind dann über Nacht Erwachsene geworden. Kinder treten wieder an ihre Stelle.

Eine Lösung des Kinderarbeitsproblems ist eng an das Dakar-Ziel „Bildung Für Alle“ gekoppelt. Die von den Profitanten der billigen Arbeitskraft verbreitete These, Kinderarbeit sei ein in Armutsgesellschaften unvermeidliches Übel, stieß offenbar wegen der Dimension der Aufgabe inzwischen auch bei einigen Entwicklungsorganisationen und Teilen der Bevölkerung bei uns auf offene Ohren. „Man kann eben nicht viel machen, so lange die Armut nicht überwunden ist,“ wird resigniert.

Schaut man jedoch auf die Makroebene, so steht der Anzahl der zu niedrigsten Löhnen beschäftigten Kinderarbeitern im Süden eine ähnlich hohe Anzahl arbeitloser Erwachsener gegenüber. Würden erstere durch greifende Gesetze allgemeiner Schulpflicht, die den Zugriff auf Kinder blockieren, und bei Durchsetzung der Zahlung von Mindestlöhnen durch Erwachsene ersetzt, wäre u.a. ein nicht zu unterschätzender Riegel vor die Ausbeutung der Arbeitsleistung des Südens durch die Industrieländer geschoben. Viele Billigprodukte wären hier dann in der Tat nicht mehr zu haben. Sind da auch Ursachen für Resignation und manch halbherzigen Einsatz zu suchen ?

Die von den PRO NATS propagierte Aufwertung der Kinderarbeit mag in bestimmten Situationen für Kindergruppierungen wie z.B. Straßenkinder, deren Kontakt zum Familienverbund gestört ist, als Notlösung akzeptabel sein. Nachhaltig ist sie für die betroffenen Kinder nicht. Ihr Weg in die Armut ist vorgezeichnet. Ihn als generelle Lösung für die arbeitenden Kinder der Welt durchdrücken zu wollen auf der Basis einer Ideologie, die der völligen Entscheidungsfreiheit von Kindern das Wort redet, ist von großer Kurzsichtigkeit geprägt.

Die Forderung des „Rechtes auf Arbeit für Kinder“ hält der

Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief

Leiter des Globalen Marsches gegen Kinderarbeit, Kailsh Satyarathi, bekannt geworden in Deutschland durch die Teppichkinder-Kampagne und ausgezeichnet mit dem Aachener Friedenspreis, ein klares NEIN entgegen. „Wie können wir diesen Kindern – die ja nicht verantwortlich sind für ihre Armut, für die versagenden Bildungssysteme und den Mangel der Völkergemeinschaft an politischem Willen, Kinderarbeit und Analphabetentum zu überwinden, während sich die bessergestellten Kinder ihrer Rechte auf Freizeit, Spiel und Bildung erfreuen dürfen – sagen: ‚Ihr habt dafür das Recht auf Arbeit‘? Dieses wäre die pessimistische Akzeptanz einer Gesellschaft, die der Zukunft ihrer Kinder keine Priorität einräumt und eine Verbiegung der Werte, die internationale Vereinbarungen zum Wohl der Kinder inspiriert haben.“

Rainer Kruse war bis 1997 Südasienserferent bei Brot für die Welt und Initiator der deutschen Teppichkinderkampagne. An der Organisation des afrikanischen Teils des Globalen Kindermarsches zur ILO in Genf (1998) beteiligte er sich von Südafrika aus. Seit 2000 im Ruhestand, koordiniert er heute ehrenamtlich die deutsche Sektion des Global March.

Positives Feedback

Vor einigen Tagen habe ich die ZEP 1/2004 in einem Zuge fast ganz durchgelesen. Meistens kreuze ich hier und da noch etwas an und lege das Heft dann zur Seite bzw. hefte es in meinen Ordner und das war's dann.

Wenn Rückmeldungen gegeben werden, sind es wohl überwiegend kritische, mäkelnde... Für lobendes Feed-back ist meist keine Zeit. Heute möchte ich mir aber diese Zeit nehmen, weil ich es einfach klasse finde, dass eine vergleichsweise ‘kleine’ Zeitschrift wie die ZEP erstens so aktuell und zweitens so kompetent Themen aufgreift, die in den anderen pädagogischen Zeitschriften kaum vorkommen. Es wäre zu wünschen, dass bei all den Veröffentlichungen um PISA und andere Vergleichsstudien in Zukunft die ZEP-Artikel auch in einschlägigen Literaturlisten und Bibliographien auftauchen (und nicht nur die allseits bekannten Publikationen aus dem ‘Mainstream’)! Gut fand ich auch, dass der Thementeil an ein Heft aus dem vergangenen Jahr anknüpft.

So ist eine Kontinuität kritischer Reflexion über aktuelle Debatten gewahrt. Leider gibt es doch ein wenig zu kritisieren: Die Tabellen auf den Seiten 9, 10 und 11 sind drucktechnisch nicht optimal gelungen und müssen ganz genau in Augenschein genommen werden, damit sie entziffert und dann interpretiert werden können. (Ich sehe schon unsere Studierenden grübelnd vor ihren Fotokopien sitzen, wenn der betreffende Aufsatz z.B. als Seminarlektüre angegeben ist...).

Dass die ZEP seit einiger Zeit auch englischsprachige Beiträge publiziert (früher war das nicht so), finde ich ebenfalls sehr gut. Der Aufsatz von Adama Ouane und Madhu Singh über Sinn und Zweck von Leistungsvergleichen legt erstens den Schwerpunkt mal auf andere Studien als immer nur PISA und ist zweitens auch sehr gut und kompakt geschrieben - mit vielen nützlichen Literaturhinweisen. Die beiden hätten sicher auch auf Deutsch schreiben können. Aber warum sollten sie?

Ihr Beitrag führt so unter der Hand auch in die anglophone Terminologie zu internationalen Leistungsvergleichen ein und bereitet interessierte Leserinnen und Leser damit auf die Lektüre weiterer englischsprachiger Veröffentlichungen zum Thema vor. Bei dem Personenstichwort zu den beiden hätte die Redaktion aber ruhig das Kürzel „UIE“ ausschreiben und den deutschen Namen des Unesco-Instituts in Hamburg dazu schreiben können. Ich denke wiederum an Studierende, Lehrpersonen oder andere, die nicht gerade zu den „Insidern“ gehören, und die (noch) nichts mit dem Kürzel „UIE“ verbinden und die sich am Ende des Artikels nicht mehr daran erinnern dürften, dass bei der Zusammenfassung und dem Abstract am Anfang des Artikels „UIE“ (bzw. im deutschen Text „UIP“) vorkommt, allerdings auch dort ohne den Zusatz „Hamburg“. Vielleicht fühlte sich ja manche Leserin/mancher Leser dann mal dazu motiviert, auf der Web-Seite (die man auch hätte angeben können) nachzuschauen, was das Institut denn so macht oder sogar persönlich beim Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg vorbeizugehen...

Auch die thematisch ungebundenen Aufsätze wie z.B. der von Anke Poenicke, der sich der Frage widmet: Wie kann ich denn über Afrika reden, ohne in die Falle einer vielleicht nicht gewollt, aber dennoch de facto diskriminierenden Wortwahl zu tappen? Turnusmäßig biete ich Seminare zu Bildungsentwicklungen in Afrika an, und schon in der ersten Sitzung fallen dann besagte Begriffe: „Neger“ kommt nur noch selten vor; aber „Eingeborene“ und „Stämme“ erfreuen sich noch großer Beliebtheit bei Studierenden wie auch bei vielen Lehrenden, die sich noch nicht mit der Problematik auseinander gesetzt haben. Als Seminarleiterin stehe ich dann oft vor der Frage, ob ich sofort eingreifen (erhobener pädagogischer Zeigefinger) und die betreffenden Wortbeiträge korrigieren und kritisch hinterfragen soll, oder ob ich die Studierenden erst einmal reden lassen soll (erfreut darüber, dass sie sich aktiv beteiligen), um dann das Thema in einer bestimmten Seminarsitzung eigens auf die Tagesordnung zu setzen. Ich glaube, ich werde demnächst mal die zweite Variante probieren und dazu den Aufsatz von Anke Poenicke als vorbereitende Lektüre angeben.

Christel Adick, Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum

Dietmar Bolscho/Gerhard de Haan (Hg.)

Konstruktivismus und Umweltbildung

Opladen: Leske und Budrich 2000, 293 S., ISBN 3-8100-2752-9, EUR 24,90.

Mit diesem Sammelband soll aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden, „[...] welchen Beitrag der Konstruktivismus zu einer gelingenden Umweltbildung zu leisten vermag.“ (Zitat Klappentext). Der Band ist als Teil einer Reihe der Kommission Umweltbildung der DGfE erschienen und möchte sich grundlegenden, wissenschaftstheoretischen Fragestellungen innerhalb der Umweltbildungsorschung widmen. Die Denkrichtung Konstruktivismus in ihren unterschiedlichen Ausprägungen soll dabei im Umfeld der Umweltbildung in ihrer Bedeutung für pädagogische Prozesse befragt werden. Dabei kommen die Autoren innerhalb dieses Buches zu sehr verschiedenen Aussagen über diese Bedeutung, die sich zum Teil auch zu widersprechen scheinen. Diese Widersprüche werden innerhalb des Bandes nicht diskutiert, sondern nebeneinander so stehen gelassen. Entstanden sind diese Beiträge aus einer Tagung der Kommission Umweltbildung, jeder der Autoren legt seine Sicht auf die Theorieofferte „Konstruktivismus“ dar, was schließlich eine Bandbreite offenbart von „konstruktivistisches Paradigma“ (Horst Siebert) über „Umwelt als soziale Konstruktion“ (Kyburz-Graber, Hogger) bis zu „Rationalitätenkonflikt“ (Beckmann).

Die 12 Beiträge unterschiedlicher Autoren aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften und Umweltwissenschaften sind in zwei Themenkreise unterteilt: „Theorienbildung“ und „Detailstudien und Empirie“, wobei die Teilung nicht ganz stringent erscheint. Aus den Beiträgen sollen einige exemplarisch hervorgehoben werden, die gerade die breite Spanne des Buches und seine unterschiedlichen Ansätze deutlich erkennen lässt.

Zunächst schreiben zwei Autoren mit explizitem konstruktivistischem Theoriehintergrund, Horst Siebert und Kersten Reich. Der aus der Erwachsenenbildung stammende *Horst Siebert* führt in seinem Beitrag „Der Kopf im Sand – Lernen als Konstruktion von Lebenswelten“ die Begriffe und Denkweisen des radikalen Konstruktivismus, wie dieser auch in der Erwachsenenbildung diskutiert wird, ein und erläutert diese an Beispielen aus der Umweltbildung. Er bevorzugt den Begriff „konstruktivistisches Paradigma“ (S. 19), und sieht dies nicht als Supertheorie, abgeleitet aus dem Konstruktivismus. Aus dieser Perspektive heraus erkennt er Lernanforderungen, die er in einem konstruktivistischen Bildungskonzept anschaulich darstellt.

Ganz anders die Herangehensweise von *Gerhard Becker*. In seinem Beitrag „Konstruktivismen“ geht es zunächst grundsätzlich um die unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Denkrichtung „Konstruktivismus“, unabhängig von deren Bedeutung für die Umweltbildung. Er legt seine Darstellung sehr

breit an und beginnt mit frühen Vorläufern, mit konstruktivistischer Kunst und Mathematik, Ansätzen innerhalb der Reformpädagogik, um dann schließlich Formen des radikalen Konstruktivismus, des sozialen Konstruktivismus und des Konstruktivismusverständnisses innerhalb der Erziehungswissenschaft zu besprechen. Dabei kommt er zu der Erkenntnis: „Der radikale Konstruktivismus ist für das Problem der Ökologischen Krise und die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung weitgehend unergiebig – partiell bestehen sogar Unvereinbarkeiten.“ (S. 86). Insgesamt stellt er fest: „Eine spezifisch konstruktivistische Umweltbildungstheorie scheint mir jedoch weder möglich noch sinnvoll zu sein.“ (S. 110). Dabei beruft er sich auch auf Horst Siebert, da die Anregungen für die Bildungspraxis, wie Siebert sie in seinem Beitrag auch darstellt, zwar eine Pointierung erfahren, aber an sich nicht neu seien.

Eine dem Konstruktivismus als Bezugstheorie ablehnende Haltung stellt *Gerhard de Haan* in dem Aufsatz „Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. Zukunftsfähigkeit eines kritischen Konstruktivismus für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ dar. Zwar spricht er sich für eine konstruktivistische Sichtweise aus, da die Themenstellungen im Kontext der Nachhaltigkeit nur als Konstruktionen denkbar seien, aber dem radikalen Konstruktivismus mit seinen biologischen Grundlagen spricht er eine Aussagekraft für pädagogische Prozesse ab, weil er hier immer die Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses sieht. Die Klärungen des Konstruktivismus über Hirnaktivitäten und Veränderungen innerhalb eines Organismus als Grundlage von Wahrnehmung sieht er als die Annahme, es gäbe eine unabhängige Realität und kommt deswegen zu dem Schluss: „Konstruktivisten wie Maturana, Varela, v. Glaserfeld, v. Foerster scheinen eher Realisten als Konstruktivisten zu sein.“ (S. 169). Da er auch den sozialen Konstruktivismus ähnlich kritisiert, favorisiert er die Positionen des methodischen Kulturalismus als erkenntnistheoretische Fundierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, auch wenn er gegen diese Positionen ebenso viele Einwände darlegen kann. Abschließend stellt er fest: „Vorgeschlagen wird daher, im Rahmen der Konstruktivismen die Annahme zu teilen, dass über ‚die Welt da draußen‘ keine abschließenden Aussagen zu gewinnen sein werden und damit nicht gewusst werden kann, was diese Welt ‚in Wahrheit‘ sei. Alle Wahrnehmungen und Handlungen – so lässt sich mit dem Kulturalismus sagen – basieren auf Konventionen und Möglichkeiten, die in und durch Sozietäten geschaffen werden.“ (S. 179). Wichtig ist ihm dabei, dass der Kulturbegriff weit über den innerhalb des Kulturalismus verwendeten als reflexive Kulturkritik verstanden und für die Bildung für nachhaltige Entwicklung nutzbar gemacht werde.

In den Detailstudien beschäftigen sich die Autoren mit einzelnen Aspekten von Umweltbildung oder Konstruktivismus. *Helmut Schreier* versucht in seinem Beitrag „Konstruktivismus, Biophilie und die Vermittlung von Wertvorstellungen“ über eine konstruktivistische Sicht die anthropogene Sichtweise der Bildung für nachhaltige Entwicklung in eine holozentristische zu überführen. Da der konstruktivistische

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Ansatz die Objektivität der Erkenntnis aushöhle, kann in seinen Augen eine Trennung von Mensch und Mitwelt aufgehoben werden. Eine solche Wertvorstellung wäre seiner Meinung nach hilfreich für einen nachhaltigen Umgang mit Naturressourcen. Damit liegt der Autor allerdings quer zu den innerhalb der Bildung für nachhaltige Entwicklung herrschenden Werthaltungen.

Ebenfalls das Bild der Natur ist zentraler Gegenstand der Ausführungen von *Thomas Vogel*. Er stellt eine Untersuchung zum Naturbild in gewerblich-technischen Berufsausbildungen dar und kritisiert die dabei vermittelte formal-mechanische Naturansicht, die in seinen Augen den Ausgangspunkt für die Zerstörung der Natur bilde. Er billigt der Natur einen Eigenwert zu und kommt deswegen zu dem Ergebnis „Nähert man sich dem Thema ‚Umweltbildung und Konstruktivismus‘ aus der Perspektive einer Analyse gewerblich-technischer Berufsbildung, so scheint es kaum ungeeigneter Bezeichnungen wie ‚Konstruktivismus‘ und ‚Umweltbildung‘ zu geben, um auf ein pädagogisches Programm zur Lösung der industriegeellschaftlichen Naturkrise zu verweisen.“ (S. 224).

Die Unterschiedlichkeit der Beiträge innerhalb dieses Sammelbandes lässt sich auch in dem Aufsatz „Zeit lassen! Konturen einer zeitökologischen Konzeption von Umwelterziehung/-bildung“ von *Fritz Reheis* erkennen. Er schreibt ausdrücklich: „Der Beitrag ist somit aus einer antikonstruktivistischen Perspektive verfasst, da er die Existenz allgemeiner objektiver Mensch-Umwelt-Strukturen [...] ins Zentrum stellt...“ (S. 229). Mit Hilfe des interdisziplinären Ansatzes der „Ökologie der Zeit“ und daraus folgenden Eigenzeiten innerhalb der Pädagogik formuliert er Forderungen für die Umweltdidaktik, die sich eben nicht auf Konstruktivismus berufen.

Eine wirkliche Detailstudie stellt im letzten Beitrag des Buches *Maik Adomßent* mit dem Aufsatz „Empirische Konstrukte zur bäuerlichen Lebenswelt als kommunikativen Kristallisierungskern für einen Diskurs um eine nachhaltige Landbewirtschaftung“ dar. Zunächst spannt er den Bogen weit von sozialen Konstruktionen von Wirklichkeiten zu einer systemtheoretischen Ausdifferenzierung des Nachhaltigkeitsdiskurses, was für ihn das Nebeneinander der Argumentationsstränge erklären könne. Als ein Beispiel für das Auseinanderdriften des Nachhaltigkeitsdiskurses führt er die Gruppe der Landwirte an, die aufgrund ihrer Tätigkeit in einem für den Nachhaltigkeitsdiskurs zentralen Gebiet daran beteiligt sein sollten, dies aber nur am Rande sind. Deswegen schlägt er einige Möglichkeiten vor, die diese Kommunikation verbessern könne. Insgesamt ist der Beitrag für Umweltkommunikation aus konstruktivistischer Sicht erhellend.

Die Unterschiedlichkeit der Beiträge und die sehr verschiedenen Schlussfolgerungen verweisen auf ein grundsätzliches Problem: Viele Vokabeln werden in diesem Sammelband nicht deckungsgleich verwandt („Konstruktion“ erscheint als lose einende Vokabel, die sowohl „Konstruktivismus“ als auch „soziale Konstruktion“ sein kann). Eine Diskussion der Sichtweisen findet deswegen nicht statt. Für eine Einführung in die Problematik eignet sich dieser Band aus diesem Grund nicht, weil diese Uneinheitlichkeit zur Verwirrung führen muss.

Im Gegenteil: Durch die zum Teil entschiedene Zurückweisung des Konstruktivismus als Theorieangebot mag das Buch sogar den Anschein erwecken, eine weitere Beschäftigung mit Konstruktivismus und Umweltbildung lohne nicht, weil hier kein Beitrag zu erwarten sei. Andererseits zeigen Beiträge wie der von Siebert gut strukturierte Zusammenhänge auf – damit kann man als wichtigstes Fazit des Buches „Konstruktivismus und Umweltbildung“ festhalten, dass weitere Auseinandersetzungen nötig sind, um die Frage zu beantworten, „... welchen Beitrag der Konstruktivismus zu einer gelingen- den Umweltbildung zu leisten vermag.“ (Zitat Klappentext).

Christine Schmidt

Maria Anna Kreienbaum/Katja Gramelt/
Stephanie Pfeiffer/Thomas Schmitt (Hg.)

Bildung als Herausforderung

Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt/M.: IKO 2002, 226 S., ISBN 3-88939-660-7, EUR 19,80.

Der Titel des Sammelbandes wirkt auf den ersten Blick blass. Erst im Laufe der Lektüre der 16 Beiträge erschließt sich der Leserschaft, was genau gemeint war und durch den Untertitel nur räumlich auf den afrikanischen Staat Sambia (engl. Zambia) und inhaltlich auf „Leben und Lernen“ eingeschränkt wurde. Da ist einiges Spannende und Konkrete darunter, was sich in dieser Form kaum an anderer Stelle finden lässt.

Aus der Sicht des Rezensenten enthält der Band zwei Gruppen von Beiträgen: die erste Gruppe umfasst dreizehn Berichte, die im weitesten Sinne Sambia betreffen. Die zweite Gruppe von nur drei Beiträgen hat zu Sambia keinen direkten Bezug, entweder weil das Thema weit allgemeiner ist oder weil es ein anderes Land betrifft.

Im einzelnen handelt es sich bei dieser zweiten Gruppe um einen übergreifenden Beitrag von *Annette Scheunpflug* und *Gregor Lang-Wojtasik*, der „Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus“ erörtert und den Blick dafür schärft, dass Tourismus und Lernen zwei Paar Schuhe sind, wenngleich unter bestimmten Bedingungen – dazu zählen sie Perspektivenwechsel und Problemorientierung – durchaus interkulturelles Lernen stattfindet. Die Bedingungen und Probleme solchen Lernens werden konkret erörtert. Der Bezug zu Sambia liegt in der Tatsache, dass die Sambia-Beiträge letztlich aus Begegnungsreisen hinüber und herüber stammen oder durch sie veranlasst wurden. Ein weiterer Beitrag aus der Feder von *Gregor Lang-Wojtasik* „Bildung für alle? Grundbildung in globaler Perspektive“ bietet neben einer notwendigen Explikation zentraler Begriffe wie „Grundbildung“, die für ein extrem armes Land wie Sambia in besonderer Weise bedeutsam sind, eine Fülle

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

von Fakten auch aus den einschlägigen internationalen Gremien von den großen internationalen Konferenzen (Jomtien, Dakar) bis zur UNESCO und zu UNICEF. Im dritten Beitrag dieser Gruppe gibt *Christiane Salzmann* einen „Erfahrungsbericht“ über ihren Aufenthalt in Namibia: „In der Fremde sein“. Nicht nur durch seine 4,5 Seiten Umfang, auch durch seinen Inhalt erinnert dieser Beitrag eher an einen Schulaufsatzt als an einen Erfahrungsbericht.

Im Beitrag von *Maria Anna Kreienbaum* und *Thomas Schmitt* wird zunächst allgemein in die Thematik eingeführt, indem Begriffe wie „Globales Lernen“, „Weltgesellschaft“ und „pädagogischer Zugriff“ gesteift und die einzelnen Beiträge des gesamten Sammelbandes in unterschiedlich ausführlichen Abschnitten vorgestellt werden. Auf diese Weise wird erkennbar, dass der Fundus, aus dem die Beiträge schöpfen, sowohl die Studienreise einer Gruppe der Universität Gießen nach Sambia war als auch langjährige weitere Kontakte zwischen Sambiern und Deutschen einschließlich gegenseitiger Gastaufenthalte und einer Schulpartnerschaft zwischen Gladbeck und Sambia. Das lose gemeinsame Band all der sehr unterschiedlichen Beiträge ist das Thema „Bildung“; bewusst oder unbewusst unterfüttert durch einen christlichen Impetus.

Die Berichte der Sambier über uns Deutsche in Deutschland sind verständlicherweise besonders spannend zu lesen, die Originalität und Authentizität ihrer Perspektive nimmt gefangen. Wenn der Sambier *Winner K. Simposya* in „My experience in Germany“ sein dichtes Besuchsprogramm (dass vom Kindergarten und allen Schulformen bis zum Opel-Werk reichte), seine Beobachtungen und seine Eindrücke wiedergibt, dann ist dies lehrreich für uns: Denn wir lernen, dass all unsere Selbstverständlichkeiten – von Schulmöbeln über Rentenzahlung und Krankenfürsorge – seine Bewunderung erregen, schlicht deshalb, weil es sie überhaupt gibt. In einem weiteren Beitrag stellt *Winner K. Simposya* detailreich das „Educational System in Sambia“ seit der kolonialen Unabhängigkeit im Jahre 1964 dar. Die zähe Entschlossenheit zur Beschulung für alle, die zahlreichen Schwierigkeiten finanzieller demografischer (die Hälfte der Bevölkerung unter 16 J. alt), räumlicher (Straßennetz) und sonstiger Art, die dabei auftreten; die Lernintensität andererseits werden erkennbar. Gleichermaßen gilt für den biographischen Beitrag eines weiteren Sambiers, *Paron Mweetwa*, „How I became a Teacher“. Sein studentisches Tagesarbeitsprogramm an seinem College, das von 5.00 h früh bis 21.30 Uhr durchorganisiert ist, wird gleichwohl als Privileg aufgefasst. Auch *Paron Mweetwa* befasst sich in einem weiteren lesenswerten Beitrag mit dem „Education system in Zambia“.

Doch auch die Beiträge jener Deutschen, die seit langen Jahren mit Sambia und mit Sambiern Kontakte pflegen, sind sehr lesenswert in mehrerer Hinsicht. Der Beitrag von *Harald Lehmann*, „Mehr bekommen als gegeben – zwei Jahrzehnte Begegnungslernen“ versucht eine persönliche Bilanz zu ziehen. Sie ist frei von der gelegentlich anzutreffenden latenten Überheblichkeit europäischer Helfer in Afrika und legt dar, wie bereichernd die Kontakte und Freundschaften gerade auch für die Selbsterkenntnis des europäischen Helfers sind.

Hermann Rodtmann fragt nach vier Jahren Aufenthalt in Sambia „Kann man Unterschiede zwischen Afrikanern und Europäern formulieren?“ und meint, ob es Unterschiede zwischen sambischen und deutschen Verhaltensweisen und Einstellungen gibt, denn er schildert dann ausschließlich sambisch-deutsche Unterschiede. Dies allerdings geschieht ohne falsche Leisetretierei. Die von ihm beschriebenen und gedeuteten acht Unterschiede (z.B. Harmoniestreben, Großfamilie, Vorratswirtschaft, Abstraktionen, Zauberkräfte) verdienen eine tiefere systematische ethnologische Analyse und Einbettung.

Die Ärztin *Sonja Weinreich* berichtet über ihre fünf Jahre Aidsbekämpfung in Lusaka, der Hauptstadt. Wenn – laut Weinreich – Sambias Bevölkerung zu 80 % unter der Armutsgrenze von 1 Dollar/Tag lebt und 20 % der 15 bis 49-Jährigen von Aids infiziert sind, kann man sich die katastrophalen Verhältnisse vorstellen. Nicht sofort ins Auge springt aber unsere europäisch-nordamerikanische klare Mitschuld, auf die Weinreich hinweist. Sie besteht in der Verweigerung bezahlbarer Medikamentenpreise für die ärmsten Länder durch die Preis- und Patentpolitik der Pharmakonzerne. Vermutlich liegen hier Ansatzpunkte, in Deutschland wirksamer (nicht nur) für Sambia zu streiten, als es manche gutgemeinte Projekte vor Ort vermögen.

Bekanntermaßen krankt unsere Hilfe in Afrika in komplexen Bereichen nicht selten an einem Missverhältnis zwischen Diagnose und Therapie. Geschieht die Diagnose oftmals mit zu geringem fachlichen, finanziellen und zeitlichen Aufwand, so kennzeichnet die ‚Therapie‘ eine oftmals von europäischen Vorstellungen und Interessen geleitete Handlungsweise. Gleichzeitig ist es für Ethnologen schwierig, eine Arbeit zu finden, auch wenn sie Afrikanisten sind, während durch ethnisches Fachwissen unvorbelastete Inkompetenz – nicht selten politisch institutionalisiert – Afrika „hilft“.

Der Sammelband ist zwar m.E. durchaus geeignet, voreiligen Aktionismus zu bremsen, da er auch ungeschminkt Unterschiede und Probleme darstellt. Vor allem aber ist er eine anregende und ehrliche Lektüre, die zugleich die menschliche Gleichwertigkeit und die kulturelle Verschiedenheit von Sambiern und Deutschen konkret werden lässt und dies am roten Faden der Bildungsfragen leistet.

Uwe Krebs

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Norbert Schroer: *Verfehlte Verständigung? Kommunikationssoziologische Fallstudie zur interkulturellen Kommunikation.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2002, 450 S., ISBN 3-89669-803-6, EUR 39,-.

Schroers Habilitationsschrift ist in zwei Bereiche aufzuteilen: In den ersten drei Kapiteln wird eine wissenssoziologische und kommunikationstheoretische Grundlegung der Verstehensproblematik bei interkultureller Kommunikation vorgenommen. Sie mündet in die Einsicht, „dass intra- und interkulturelle Kommunikation allem Anschein zum Trotz ein strukturell identisches Problem zu lösen haben: die Verständigung in Anbetracht von Erfahrungsungleichheit.“ (S.256)

In den folgenden drei Kapiteln wird eine Fallstudie zu Vernehmungsprotokollen deutscher Vernehmungsbeamter gegenüber türkischen Tatverdächtigen der zweiten und dritten Generation vorgelegt.

Für mich stellt dieses Werk zwei Fundgruben dar: 1) Wer kommunikationstheoretisch sehr tiefgreifende und wissenssoziologisch breit fundiertes Nachdenken zum letztendlich unmöglichen Verstehen des Eigenen und allemal des Fremden sucht, der findet hier reichlich „food for thought“. 2) Und wer die mühsame Arbeit einer rechtsstaatlich gemeinten Vernehmungspraxis facettenreich nachempfinden will, der sollte sich insbesondere den ausführlich und sorgfältig dokumentierten Transskriptionen im Anhang zuwenden.

„Fundgruben“ sind unausweichlich auch Gruben, in die man hineinfallen kann: Die theoretische Grundlegung ist allzu sehr auf die wissenssoziologische Dimension konzentriert. Diese Stärke macht auch ihre Schwäche aus, weil gerade bei diesen türkischen „Dieben, Lügnern und Faulenzern“ Theoriestränge aus der Ethnopsychanalyse (etwa Erdheim) und der Rassismus-Forschung (etwa Miles oder Poliakov) erhellt gewesen wären.

Insgesamt darf dieses Werk beanspruchen, sowohl von der theoretischen Grundlegung als auch vom empirisch-qualitativen Design her zu den aktuell grundlegenden Arbeiten gerechnet zu werden.

Hans Bühler

Frank Mayer/Ulrich Witte (Hg.): *Nachhaltiges Leben lernen. Modelle der Umweltbildung mit Kindern und Jugendlichen.* Deutsche Bundesstiftung Umwelt. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2000, 238 S., ISBN 3-87920-059-9, EUR 20,-.

In diesem Sammelband werden beispielhafte Modellprojekte vorgestellt, die von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt in den zehn Jahren ihres Bestehens gefördert wurden. Damit sollen nachahmenswerte und in der Praxis bewährte Vorhaben für interessierte Praktiker als Anregung zur Verfügung gestellt werden. Die Bundesstiftung fördert Bildungsmaßnahmen aus dem Bereich der Umweltbildung im engeren Sinne, auch wenn sich die klassische Umweltbildung nach dem Verständnis der Stiftung zunehmend für Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung öffnet. Da zudem immer Modellprojekte in die Förderung aufgenommen werden, entsprechen die Beispiele auch jeweils dem aktuellsten Trend der Entwicklung.

Unterteilt werden die Aufsätze in fünf Kapitel: Vorschulerziehung, Erlebnispädagogik, außerschulische Lernorte, Medien-

erziehung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen. Die 20 sehr unterschiedlichen Projekte werden stets nach ihren Zielen und Zielgruppen, organisatorischen Bedingungen, Projektbausteinen und Reflexionen dargestellt. Sowohl Multiplikatorenprogramme („Kinder entdecken eine Kulturlandschaft: Streuobstwiese“) als auch Programme, die sich direkt an Kinder als Zielgruppe wenden („Geh mit Emil durch die Welt und rette sie. Eine Umwelttournee durch 132 Städte in den neuen Bundesländern“) werden vorgestellt. Sechs der Beiträge handeln von speziellen Lebensräumen (wie dem Wasser, das Biosphärenreservat Spreewald oder ein Bachthal), andere stellen pädagogische Konzepte dar (wie die Berliner Waldschulen oder die Kindertagesstätte „Perlboot“).

Beeindruckend an dieser Dokumentation sind die großen Anstrengungen, die an vielen Orten unternommen werden, um Kinder und Jugendliche mit den Zielen der Umweltbildung vertraut zu machen. Durch die Deutsche Umwelstiftung werden Ideen gefördert, die mit Recht „innovativ“ und „nachahmenswert“ genannt werden können.

Als Ideenpool für Praktiker taugt diese Veröffentlichung nur bedingt, da kaum Material oder genaue Durchführungsbeschreibungen enthalten sind, die es ermöglichen würden, diese Vorhaben anhand des Buches in der eigenen Gruppe nachzuarbeiten. Allerdings sind immer genaue Kontaktadressen angegeben, so dass bei Interesse bei den Veranstaltern nachgefragt werden kann. Es gelingt nur bedingt, die Bildung für nachhaltige Entwicklung über Umweltbildung hinaus vorzustellen – es geht um ökologische Zusammenhänge, eventuell noch durch wirtschaftliche ergänzt, aber kaum um globale Aspekte oder Gerechtigkeit.

Christine Schmidt

Renate Nestvogel: *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend,* Beltz Wissenschaft, Weinheim/Basel 2002, 616 S., ISBN 3-407-32010-8, EUR 39,-.

Die Aufgabe ist gewaltig. Entsprechend ist der Umfang des Buches. Renate Nestvogel klärt zunächst die Begriffe ‚Sozialisation‘ und ‚Kultur‘ und geht auf theoretische Ansätze von Sozialisationsverläufen ein. Im ersten Teil werden auch Hypothesen zur weiblichen Sozialisation und Geschlechterverhältnissen erläutert. In zwei weiteren Teilen – ‚Sozialisation in Kindheit‘, ‚Sozialisation im Jugendalter‘ – werden exemplarische Eindrücke in die Vielfalt weiblicher Sozialisationsverläufe in verschiedenen Kulturen gegeben. Die Texte werden methodisch nach den Kategorien Familie, Schule, Gleichaltrige, Kinderarbeit, Feste, Spiele, Märchen, Kindheit, Aufklärung, Menstruation, Identitätssuche, Verliebtsein, Sexualität, Partnerschaft und Lösung vom Elternhaus zugeordnet.

Nestvogel hat die schwierige Aufgabe gut und eindrucksvoll gelöst. Das Buch ist eine Fundgrube für Textstellen über weibliche Sozialisation.

Es fehlt eine Zusammenfassung und ein Fazit mit einigen erkenntnisleitenden Sätzen zum Schluss. Gleichwohl wird das Buch eine große Hilfe für Lehrende an der Universität sein.

Asit Datta

Information Information Information Information Information Information Information

Medien

(red.) Karin Gaseing: Frauenalltag in Afrika, 1992: Die Diarieserie „Frauenalltag in Afrika“ erläutert am Beispiel von 12 Bildern aus dem Leben von Frauen in Westafrika deren Lebenssituation in den Bereichen Landwirtschaft, Haushalt, Küche, Handwerk und Frauenalltag in der Stadt. Im Begleitheft finden sich zusätzliche Sachinformationen, Materialien und methodisch-didaktische Überlegungen. Für einen Sonderpreis von 5 Euro werden die Restbestände der 1992 erschienenen Diarieserie derzeit verkauft.

Kontakt: Vista Point Verlag Köln, info@vistapoint.de, www.vistapoint.de.

(red.) Südwind 1-2/2004: Heft 1-2/2004 beschäftigt sich im Titel mit „Ugandas Norden: Der vergessene Krieg“. Weiterhin finden sich verschiedene Artikel zum Thema: „Zucker“, bspw. „Die süße Falle“, „Was ist Zucker“, „Zucker, ein Produkt der Sklaverei“.

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

(red.) InWEnt: Neuveröffentlichungen der Servicestelle zur Information: InWent hat drei neue Dokumentationen veröffentlicht. Info Nr. 7 „Erstes bundesweites Netzwerktreffen „Bürger- und Beteiligungshaushalt“, Info Nr. 8 „Dokumentation Fachgespräch „Synergien für kommunale Partnerschaften“, Info Nr. 9 „Pressespiegel 2003“.

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

(red.) Global Lernen 1/2003 und 2-3/2003: Das Thema des Heftes 1/2003 ist „Neue Welt(un)ordnung“ des Heftes 2-3/2003 „Gerechtigkeit“. Unter den Überschriften „Was bedeutet Gerechtigkeit“, „Prinzipien der Gerechtigkeit“, „Forderung nach Gerechtigkeit – noch aktuell?“, „Gerechtigkeit in biblischer Perspektive“, „Gerechtigkeit: Abschied vom Wachstum“ werden verschiedene Perspektiven des Themas aufgezeigt.

Bezug: Brot für die Welt; Staffenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/2159-0; Fax -368; www.brot-fuer-die-Welt.de.

(red.) Agenda-Büro: Arbeitsmaterial 29: Kommentierte Literaturauswahl „Kinder, Jugend und Schulen in der Lokalen Agenda 21“: Die vorliegende Literaturliste gliedert sich in drei Teile: In Kapitel 1 werden Materialien zum Thema „Kinder und Jugend in der Lokalen Agenda 21“ entlang verschiedener Bereiche porträtiert. Die Vorstellung von Unterrichtsmaterialien zur Lokalen Agenda 21 folgt in Kapitel 2. Am Schluss findet der Leser kommentierte Internetadressen und Zeitschriften zur nachhaltigen Bildung.

Bezug: Landesanstalt für Umweltschutz Baden-Württemberg, Postfach 210752, 76157 Karlsruhe, Tel: 0721/983-1406, Fax: -1414, agendabuero@lfu.fka.lfu.bwl.de, www.lfu.baden-wuerttemberg.de.

(red.) World University Service (WUS): Bundesweiter Eine Welt Veranstaltungskalender: Der Eine Welt Veranstaltungskalender der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd ist jetzt auch als monatlich erscheinender Newsletter erhältlich. Zudem besteht ab sofort die Möglichkeit, neue Veranstaltungen oder Datenaktualisierungen über ein Formular einzutragen.

Kontakt: WUS, Deutsches Komitee e.V., Informationsstelle

Bildungsauftrag Nord-Süd, Goebenstr.35, 65195 Wiesbaden, Tel: 0611/ 9446170, Fax: 446489, infostelle@wusgermany.de, www.wusgermany.de/infostelle.

(red.) WUS: Linkliste zum Thema Kinderrecht Grundbildung: Der WUS hat im Rahmen der Kampagne eine kommentierte Linkliste zum Thema Kinderrecht Grundbildung mit Links zu allen wichtigen Dokumenten und Organisationen zusammengestellt: www.wusgermany.de/infostelle/aktuelles/grundbildung1.htm

(red.) Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Dies ist der Titel einer Studie der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Dabei wird die Angebotsstruktur des bundesdeutschen Weiterbildungsmarktes beschrieben und im Hinblick auf den internationalen Markt gegliedert. Von ausländischer Seite kommt es immer häufiger zur Nachfrage von Qualifizierungsmaßnahmen. Diese Übersicht soll ein passendes Angebot zugänglich machen. Damit soll sowohl den GTZ-Mitarbeitern als auch Bildungsdienstleistern geholfen werden, passende Angebote im Feld der umweltbezogenen beruflichen Qualifizierung zu vermitteln. Zudem wurde dafür ein Strukturierungsraster aus relevanten Themen (z.B. Energie, Abfall oder Bauen), Berufsbildungsstufen (von der Fachhochschule bis zur Berufsausbildung) und dem Nutzen-Kontext (zum Beispiel dem Produktionsprozess oder neue Märkte) gebildet, das die Studie gliedert und auch aufzeigt, wo noch Angebote nötig sein könnten. Vertriebsadresse: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn, Bestell-Nr.: 106.075

Sonstiges

(red.) Forschungsprojekt „diálogo“ zum Thema „Weltbürgertum“: Das bilaterale Forschungsprojekt „diálogo“ startet im Internet u.a. mit einer Online-Befragung zu diesem Thema. Ziel des Projekts ist es, einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der bilateralen Bildungsarbeit zwischen Brasilien und Deutschland zu leisten.

Info und Teilnahme: www.brasileira.org/dialogo.

(red.) Bildung für Nachhaltige Entwicklung national und international fördern: Deutschland soll sich durch eigene Beiträge an der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005 – 2014) beteiligen. Das fordern die Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen in einem Antrag (15/2758) an den deutschen Bundestag. Die Bundesregierung solle nach dem Willen der Koalition die politische Verpflichtung der Mitgliedstaaten der UNO erfüllen, wonach die Förderung der Bildung auf nationaler und internationaler Ebene forciert und die bereits beim Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 formulierten bildungspolitischen Ziele konsequent verfolgt werden sollten. Gefordert werden z.B. die Verankerung der Ergebnisse des Länder-Modellprogramms „BLK 21“ in den Schulsystemen und Entwicklung eines Transferkonzepts, Anstregungen zur Umsetzung der internationalen Entwicklungsziele, insbesondere bei der Grundbildung und der Geschlechtergleichstellung sowie die Bündlung nationaler und internationaler Aktivitäten in einem Aktionsplan. Gesamttext: www.bundestag.de/bic/hib/2004/2004_085/02.html

matices

ZEITSCHRIFT ZU LATEINAMERIKA, SPANIEN UND PORTUGAL

POLITIK
WIRTSCHAFT
KULTUR
LÄNDERBERICHTE
BUCHREZENSIONEN
TERMINE

10 Jahre
matices

PROJEKTGRUPPE MATICES E.V.

Melchiorstr. 3 (alte Feuerwache) | D-50670 Köln
Tel. - Fax. 0221 9727595 | matices@is-koeln.de

www.matices.de

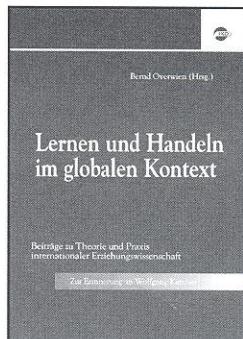
IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21,
D-60444 Frankfurt am Main
Assenheimerstr. 17,
D-60489 Frankfurt
Tel.: +49-(0)69-78 48 08
Fax: +49-(0)69-78 96 575

www.iko-verlag.de
Verkehrs-Nr. 10896
E-Mail: info@iko-verlag.de
Auslieferung:
info@suedost-verlags-service.de

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

Titel zum Heftthema:



Bernd Overwien (Hrsg.)

Lernen und Handeln im globalen Kontext

Beiträge zur Theorie und Praxis
internationaler Erziehungswissenschaft

Zur Erinnerung an Wolfgang
Karcher

2000, 568 S., € 44,90

ISBN 3-88939-559-7

„Durch die Beteiligung von fünfzig namhaften Autoren und
Koautoren erhält dieses Buch den Charakter eines Grund-
lagenwerkes zum Thema ‚Internationale und interkulturell
vergleichende Erziehungswissenschaft‘.“
Soziale Arbeit 5/2001

Ja, ich möchte die Zeitschrift bestellen:

Zeitschrift für Internationale Beziehungen

ISSN 0946-7165 – 11. Jahrgang, halbjährlich

- Jahresabo 50,-* €
- Studentenabo 30,-* €
- Einzelheft 28,-* €
- Kostenloses Probeheft

(alle Preise inkl. Mwst., zzgl. Porto- und Versandkosten [zzgl. 7% MwSt.])

Name

Straße

PLZ, Wohnort

E-Mail

Datum, Unterschrift

Diese Bestellung kann innerhalb von 2 Wochen nach Absendung ohne Begründung schriftlich oder in anderer Textform widerrufen werden. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs innerhalb dieses Zeitraumes. Der Widerruf ist zu richten an den Nomos Verlag, Waldseestr. 3-5, 76530 Baden-Baden oder an Ihre Buchhandlung. Der Widerruf verpflichtet zur Rücksendung der Ware. Kosten und Gefahr der Rücksendung trägt der Empfänger. Bei einem Warenwert von unter € 40,- liegen die Kosten der Rücksendung beim Rezipienten, es sei denn, die gelieferte Ware entspricht nicht der bestellten.

* Kündigung viertjährlich zum Kalenderjahresende



Nomos

Die Zeitschrift für Internationale Beziehungen (ZIB) ist das
führende deutschsprachige
Kommunikationsforum für die
politikwissenschaftliche Analyse
internationaler Politik. Die ZIB
veröffentlicht methodisch reflektierte und theoretisch anspruchsvolle
Aufsätze zu Fragestellungen aus allen Teilbereichen der
internationalen Beziehungen sowie
»Grenzgänge« an den Schnittstellen zu benachbarten Disziplinen.

Neben den »Aufsätzen« enthält die ZIB ein »Forum«, in dem Beiträge kritisch kommentiert und aktuelle Debatten ausgetragen werden, sowie die »Literaturberichte«, die Entwicklungen in einzelnen Teilbereichen der internationalen Beziehungen anhand ausgewählter neuer Publikationen diskutieren.

Über laufende und geplante Vorhaben der Sektion Internationale Politik informieren die »Mitteilungen der Sektion«.

Besuchen Sie uns auch im Internet unter: <http://www.politik-im-netz.com/zib.htm>

