

Globales Lernen in Forschung und Lehre



Aus dem Inhalt:

- Institutionalisierung Globalen Lernens im Wissenschaftsbetrieb
- Campus Global an der Universität Lüneburg
- Research Centre on Development Education
- Informelles Lernen in studentischen Initiativen

EDITORIAL

„Globales Lernen in Forschung und Lehre“ in einer deutschsprachigen Zeitschrift zu thematisieren, ist ein schwieriges Unterfangen. Denn die Hochschullandschaft im deutschen Sprachraum zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Globales Lernen hier nicht etabliert ist. Also gilt es ein Heft zu machen über einen Gegenstand, der nur ausnahmsweise zu finden ist – dort, wo sich Einzelpersonen für dieses Arbeitsfeld engagieren. Entsprechend schwierig war es, für dieses Heft Beiträge zu erhalten.

Der Beitrag von *Gregor Lang-Wojtasik* und *Barbara Asbrand* beleuchtet diese Situation und unternimmt Erklärungsversuche für die schwache Verankerung Globalen Lernens in der Forschung und der Hochschulbildung in den deutschsprachigen Ländern. *Marco Rieckmann* beschreibt mit einem Projekt, das an der Lüneburger Universität stattgefunden hat, eine der wenigen positiven Ausnahmen: Lernmöglichkeiten

Globalen Lernens entstehen hier im Kontext einer Universität, die nachhaltige Entwicklung in ihrem Leitbild verankert hat.

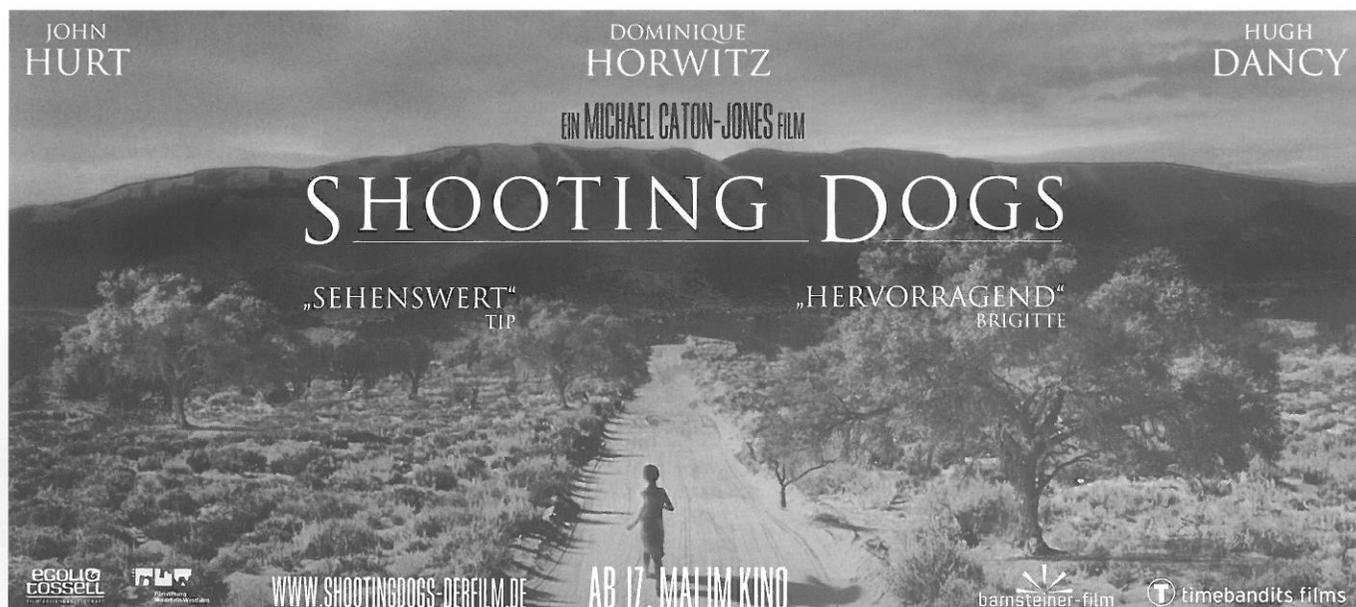
Dass sich die Situation außerhalb des deutschen Sprachraums anders darstellt, verdeutlichen die Beiträge von *Doug Bourn* sowie *Andrew Lamb*, *Ellen Roberts*, *John Kentish* und *Claire Bennett*, die sich mit der Forschung zum Globalen Lernen (Bourn) bzw. in formellen Lerngelegenheiten in studentischen Initiativen (Lamb et. al.) in Großbritannien beschäftigen. Beide Beispiele, die Aktivitäten des Netzwerks „Students as Global Citizens“ wie die Gründung des „Research Centre on Development Education“ am Institute of Education der London-University, machen eindrucksvoll deutlich, dass die globale Perspektive an Universitäten im Vereinigten Königreich offensichtlich sehr viel selbstverständlicher ist als in Deutschland, Österreich

oder der Schweiz. Gleichzeitig zeigen die ermutigenden Beispiele aus Großbritannien, in welche Richtung die Entwicklung auch bei uns gehen müsste. Auf diesem Weg sind noch einige Anstrengungen nötig.

Abschließend diskutiert *Richard Docwra* – angesichts der seiner Absicht nach bisher wenig erfolgreichen Bemühungen des „Movement for Global Change“ – mögliche Ursachen dafür, warum es schwierig ist, das Verhalten von Menschen in einer globalisierten Welt zu verändern. Mit diesem eigentlich themenfremden Beitrag wird abschließend die Möglichkeit geboten, eine theoretische Perspektive auf Globales Lernen einzunehmen und die vorhergehenden Beiträge aus dieser Perspektive zu reflektieren.

Eine angenehme Lektüre wünscht

Barbara Asbrand
Berlin, März 2007



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang

März

1

2007

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--|-----------|--|
| B. Asbrand/
G. Lang-Wojtasik | 2 | Globales Lernen in Forschung und Lehre |
| Marco Rieckmann | 7 | Globales Lernen in informellen Settings an Hochschulen |
| Doug Bourn | 11 | Academic Support and Understanding of Development Education |
| A.Lamb/E.Roberts/
J. Kentish/C. Bennett | 17 | Students as Active Global Citizens |
| Richard Docwra | 20 | Why is it so hard to change people's behaviour? |
| Kommentar | 25 | Anne Jung: Konfliktdiamanten - das Geheimnis einer faszinierenden Leidenschaft |
| VIE | 26 | Global Education Week 2006/Development Education: Practice Policy and Theory/Nachhaltigkeit in internationalen Projekten/Bildung für nachhaltige Entwicklung/Emmas SchokoLaden |
| VENRO | 30 | Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst/Deutsche EU- und G8-Präsidentschaft: Bilanz und Erwartungen |
| | 31 | Rezensionen/Kurzrezensionen |
| | 41 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 1

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

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

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange, Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Claudia Bergmüller, Sarah Lange

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

Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik

Globales Lernen in Forschung und Lehre

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird grundlegend über die Bedeutung Globalen Lernens in Forschung und Lehre in Deutschland berichtet. Dabei geht es um die geringe Institutionalisierung im Wissenschaftsbetrieb und mögliche Gründe dafür. Am Schluss stehen Vorschläge für eine zukünftige Verankerung des Bereichs in der deutschen Erziehungswissenschaft.

Abstract: This article informs basically about the role of Global Learning in Research and Lecturing in Germany. It is dealt with the very low institutionalisation within the scientific community and possible reasons behind this. At the end the authors draw some ideas of a future-oriented anchorage of Global Learning within the German educational science.

Vorbemerkungen

Globales Lernen ist nach wie vor äußerst schwach im formalen Bildungssystem verankert (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005). Damit einher geht auch eine relativ schwache Repräsentanz im Hochschulbereich, die Scheunpflug und Seitz (1995, S. 291ff) bereits Anfang der 1990er Jahre für die universitäre Lehrerbildung festgestellt haben. Dies ist deshalb erstaunlich, weil der Zusammenhang von Globalisierung und Erziehungswissenschaft an verschiedenen Stellen des Diskurses aufscheint und die Thematisierung internationaler Fragestellungen für alle Wissenschaftsbereiche konstatiert werden kann (vgl. Scheunpflug/Lang-Wojtasik/Urabe 2006). Insofern erscheint der folgende Beitrag über die Verankerung Globalen Lernens in Forschung und Lehre eher als eine Quadratur des Kreises: Er erfordert das Nachdenken und Schreiben über etwas, was es eigentlich nicht gibt. Dies tun wir in drei Schritten. Zunächst beschreiben wir die geringe Institutionalisierung Globalen Lernens im Hochschulbereich, denken dann über Gründe für diese geringe Resonanz nach und formulieren abschließend einige Desiderate für die wünschenswerte Verankerung Globalen Lernens in der deutschen Erziehungswissenschaft.

Keine Institutionalisierung Globalen Lernens

Im tertiären Bereich ist Globales Lernen noch weniger präsent als beispielsweise in der Schule oder der außerschulischen

Jugendbildung. Diese Einschätzung soll gleichwohl nicht darüber hinweg täuschen, dass auch im Bereich der schulischen Bildung die Angebote Globalen Lernens vor allem von Seiten der Nichtregierungsorganisationen gemacht werden. Auch hier hängt es vom Engagement des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin ab, ob Unterricht oder Projekte zum Globalen Lernen stattfinden oder nicht. In den Lehrplänen der Bundesländer ist Globales Lernen, von positiven Ausnahmen wie Hamburg abgesehen (<http://www.hh.schule.de/ifl/globlern/>), nur schwach verankert, und das aktuell in Bearbeitung befindliche Referenzcurriculum ‚Globale Entwicklung‘ der KMK hat als Projekt keinen verbindlichen Status, nicht einmal den Stellenwert einer Empfehlung. Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen erscheinen in der Regel nicht im Verlagsangebot der Schulbuchverlage, sondern werden von NGOs oder kirchlichen Hilfswerken herausgegeben und sind auch nur über deren Publikationen und Homepages zu beziehen. Lehrerfortbildungsveranstaltungen zum Globalen Lernen werden häufiger von NGOs wie beispielsweise dem EPIZ in Berlin angeboten als von den Landesinstituten, die innerhalb des formalen Bildungssystems für die Lehrerfortbildung zuständig sind. Häufig organisieren NGOs die außerunterrichtlichen Projekte zum Globalen Lernen in Schulen – wie beispielsweise im Rahmen der Aktion ‚Weltfrühstück‘ der Welthungerhilfe (<http://www.weltfruehstueck.de/>) oder bei der Kooperation von NGOs und Schulen im Rahmen von Ganztagsangeboten (http://www.ven-nds.de/home/bildung_schuleplus.htm). Globales Lernen findet damit trotz der mangelnden Institutionalisierung im formalen Bildungssystem an Schulen statt (für die Situation in Österreich vgl. Hartmeyer 2007). Allerdings können über den Umfang der Aktivitäten nur Vermutungen angestellt werden. Es fehlen verlässliche empirische Informationen darüber. Diese wären notwendig, um die Tragweite Globalen Lernens im schulischen und außerschulischen Bereich wissenschaftlich fundiert einschätzen zu können.

Gleichzeitig ist bekannt, dass es eine rege Beteiligung von Lehrkräften an den großen Kongressen zum Globalen Lernen auf Bundes- und Landesebene ab 2000 und in den Folgejahren (vgl. z.B. VENRO 2001) gibt. Auch die zahlreich eingereichten Beiträge bei verschiedenen Wettbewerben (vgl. z.B. Führung/Mané 2001) machen deutlich, dass durchaus Aktivitäten zum Globalen Lernen im schulischen Bereich stattfinden.

An den Universitäten ist es dagegen um das Globale Lernen schlecht bestellt. An deutschsprachigen Universitäten



Foto: Barbara Asbrand

gibt es keine Professur, die ‚Globales Lernen‘ als Teil ihrer Denomination enthält. Zusätzlich nimmt die Bedeutung der Komparatistik als erziehungswissenschaftlicher Disziplin, die sich mit internationalen und interkulturell vergleichenden Aspekten beschäftigt, kontinuierlich ab. Die damit assoziierten Themen sind immer häufiger Teilaspekte anderer Professuren (vgl. Scheunpflug/Lang-Wojtasik/Urabe 2006).

Ob Globales Lernen in Forschung und Lehre vorkommt, ist weitgehend abhängig von der Eigeninitiative und dem Interesse von Einzelpersonen. Eine Internetrecherche bei Google mit den Stichwörtern ‚Globales Lernen‘ und ‚Universität‘ führte vor allem zu jenen Personen, deren Engagement für Globales Lernen in Forschung und Lehre auf Grund ihrer persönlichen Interessen bekannt ist und die an zwei Händen abgezählt werden können: Neben den Autoren dieses Beitrages sind dies vor allem Bernd Overwien (TU/FU Berlin), Maria Hallitzky (Universität Passau), Christel Adick (Universität Bochum), Meike Wulfmeyer (Universität Bremen), Annette Scheunpflug (Universität Erlangen-Nürnberg), AG Interpäd (Universität Hannover), Marco Rieckmann (Universität Lüneburg). Darüber hinaus gibt es an den Universitäten in Kiel, Bayreuth, Hannover, Bonn, Karlsruhe und Weingarten Geographiedidaktiker, die Globales Lernen als ihren Schwerpunkt beschreiben. Vergeblich aber sucht man nach einem Institut für ‚Globales Lernen‘.¹

Dass Globales Lernen gemeinhin kein Schwerpunkt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist, macht sich auch daran bemerkbar, dass in der wissenschaftlichen Literatur – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Seitz 2002) – selten Ergebnisse aus empirischen Forschungsprojekten oder Arbeiten zur Theorieentwicklung Globalen Lernens publiziert werden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005; Asbrand 2006, S. 13ff). Die jüngste Jahrestagung der Sektion International und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Oktober 2006 an der Universität Dortmund ist ein bedrückendes Beispiel für die Unterrepräsentanz von Forschung im deutschsprachigen Diskurs zum Globalen Lernen. Es war die Tagung zum vierzigsten Geburtstag der Sektion, die mit rund 50 Teilnehmenden gut besucht war. Dort wurde nur ein einziger Beitrag angemeldet, der sich mit Globalem Lernen beschäftigte. Dieser Trend stellt eine Fortsetzung vergangener Tagungen dar.

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso erstaunlicher, dass es mit der ZEP eine wissenschaftliche Fachzeitschrift gibt, die sich seit 30 Jahren kontinuierlich mit Fragen des Globalen Lernens beschäftigt. Aber auch hier zeigt ein Blick in das Impressum, dass die aktiven Redaktionsmitglieder zu den bekannten, größtenteils oben schon genannten Personen gehören, oder in der Praxis Globalen Lernens, insbesondere in NGOs, aktiv sind. Möglicherweise ist es das spezifische Profil der Zeitschrift, das ihr das Überleben

im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zwischen Theorie und Praxis gesichert hat – die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Vermittlungsproblemen im Feld der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit.

Erklärungen für die geringe Resonanz Globalen Lernens in Forschung und Lehre

Geringe gesellschaftliche Repräsentanz

Zunächst muss konstatiert werden, dass jene Fragen, mit denen sich Globales Lernen befasst, im öffentlichen Diskurs generell kaum Konjunktur haben. Das allgemeine Interesse an globalen Fragen, an Entwicklungspolitik, nachhaltiger Entwicklung oder einer zukunftsfähigen Gestaltung der globalisierten Welt, ist nicht besonders ausgeprägt. Dies wird etwa deutlich in der Umfrage ‚Eurobarometer‘ aus dem Jahre 2004 (http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_222_en.pdf) mit einem Fokus auf dem Wissen über die und einem Bewusstsein für die den Millennium Development Goals (vgl. Lang-Wojtasik 2005).

Auch für Hochschullehrende und Studierende sind, ebenso wie für die Adressatinnen und Adressaten Globalen Lernens, globale Fragen ein komplexer, nicht unbedingt naheliegender Gegenstand. Insofern spiegelt die geringe Präsenz des Globalen Lernens in Forschung und Lehre zunächst lediglich die geringe gesellschaftliche Relevanz der Thematik wider.

Fächerübergreifende Konzeption

Globales Lernen wird gemeinhin als fächerübergreifender Lernbereich konzipiert (vgl. z.B. VENRO 2000). Dies kann pädagogisch-didaktisch als innovativ bewertet werden und ist der Sache angemessen. Denn Globales Lernen befasst sich mit komplexen Fragestellungen, deren Bearbeitung eine interdisziplinäre Sichtweise erfordert. Gleichzeitig verhindert diese notwendige Innovation die Institutionalisierung bzw. Verankerung des Gegenstandes in einem Fach. Globales Lernen gehört in keinem schulischen Unterrichtsfach zum Kern des Faches. Zwar wird Globales Lernen in der Schulpraxis in unterschiedlichen Fächern wie Religion, Politische Bildung/Sozialkunde, Geschichte, Fremdsprachen oder Geographie angeregt, aber in der Systematik des jeweiligen Faches ist es mehr oder weniger randständig oder wird nicht explizit im Sinne der pädagogischen Konzepte Globalen Lernens verfolgt. Damit sind auch Konsequenzen für Forschung und Lehre verbunden, sofern sich diese auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bezieht. Denn randständige Unterrichtsthemen bzw. -konzepte gehören auch in den Fachdidaktiken nicht zum Kern des Faches und tauchen in der Regel auch nicht in Lehramtsprüfungsordnungen auf. Folglich gehören Lehrveranstaltungen zum Globalen Lernen nicht zur ‚Pflicht‘ und finden nur dort statt, wo persönliches Interesse der Hochschullehrer/innen sowie ausreichend personelle Ressourcen für die ‚Kür‘ vorhanden sind. Was die Forschung betrifft, sind mit der Randständig-

keit Globalen Lernens in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft ebenfalls Konsequenzen verbunden. Insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/innen gilt, dass der Karrieredruck und die im Wissenschaftsbetrieb gestellten Anforderungen dazu nötigen, persönliche Arbeitsschwerpunkte in Kernbereichen des jeweiligen Faches zu bilden. Denn dies vergrößert die Anschlussmöglichkeiten an die Ausbildung von Professuren und anderen Stellen.

Neben der mangelnden Institutionalisierung des Arbeitsfeldes gibt es aber vermutlich auch ‚hausgemachte‘ Probleme auf Seiten der Akteure Globalen Lernens.

Pädagogik vs. Engagement

Zunächst besteht in inhaltlicher Hinsicht ein Problem darin, dass immer noch viele Akteure in der entwicklungs-politischen ‚Szene‘ Globales Lernen zumindest implizit nicht als eine originär pädagogische Aufgabe betrachten, sondern als einen Aspekt des entwicklungs-politischen Engagements. Die Verquickung von entwicklungs-politischer Bildung, Kampagnenarbeit und Öffentlichkeitsarbeit unter dem Oberbegriff ‚Inlandsarbeit‘ basiert auf einem unklaren Bildungsbegriff bzw. dem Fehlen eines eindeutig pädagogisch qualifizierten Profils entwicklungs-politischer Bildung. Ein Beispiel für die Geringschätzung der pädagogischen Qualifizierung entwicklungs-politischer Bildung ist die Praxis, ehemalige Entwicklungshelfer/innen nach ihrer Rückkehr – und der Teilnahme an einigen wenigen Fortbildungsworkshops zu Moderationsmethoden und ähnlichem – als Fachkräfte in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit einzusetzen (vgl. Koch/Widmaier 2006). Die Botschaft ist klar: Wer sich nur lange genug in einem Entwicklungsland aufgehalten hat, wird als qualifiziert angesehen, um Bildungsangebote im Bereich Globalen Lernens zu machen. Entsprechend pädagogisch-unprofessionell ist die Praxis dieser Programme.

Die Unschärfe in der Unterscheidung zwischen Öffentlichkeitsarbeit, Spendenwerbung, Kampagnenarbeit und entwicklungs-politischer Bildung bzw. Globalem Lernen in der praktischen Arbeit vieler NGOs führt dazu, dass pädagogische Expertise nicht als notwendig erachtet wird. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Nachfrage nach erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die weniger gegeben ist, wenn der eigene Arbeitsbereich eher als ein politisches denn als ein pädagogisches Arbeitsfeld betrachtet wird.

Professionalisierung und die Frage nach den Berufschancen

Mit dieser Vermischung von politischem Engagement und pädagogischer Arbeit sind auch Konsequenzen für die Nachfrage pädagogisch qualifizierten Personals verbunden, das möglicherweise speziell für den Arbeitsbereich des Globalen Lernens bzw. der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit ausgebildet wurde. ‚Stallgeruch‘ im Sinne einer NGO-Zugehörigkeit und Kenntnisse bezüglich entwicklungs-politischer Inhalte erscheinen bei Personalentscheidungen mindestens ebenso wichtig wie eine pädagogische Qualifikation. Dies geht einher mit dem geringen Grad

der Professionalisierung in der Praxis Globalen Lernens, der außerdem mit der Tradition von Ehrenamtlichkeit im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung einhergeht. Jedenfalls in Deutschland ist dies natürlich an erster Stelle auch den geringen Fördermitteln geschuldet, die für die entwicklungspolitische Bildung/das Globale Lernen zur Verfügung stehen. Der geringe Grad der Professionalisierung hängt nicht nur mit dem geringen Umfang der öffentlichen Mittel zusammen, die in den Arbeitsbereich des Globalen Lernens investiert werden, sondern hat auch mit der Tatsache einer ausschließlichen Projektfinanzierung zu tun. Diese bedeutet für einzelne Personen, die hauptamtlich bei einer NGO arbeiten, eine höchst unsichere Situation. Insofern ist ein wirklicher Arbeitsmarkt für Pädagogen und Pädagoginnen, die sich auf Globales Lernen spezialisiert haben, nicht gegeben. Für welches Berufsfeld im Bereich Globalen Lernens sollten Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ausgebildet werden? Ergo spielt das Globale Lernen auch in den (bisherigen) Diplom- und Magisterstudiengängen keine große Rolle; und bei der Einrichtung eventueller Masterstudiengänge zum Globalen Lernen wird man sich zukünftig genau fragen, ob es hierfür eigentlich eine Nachfrage gibt.

Paradigmenstreit

Das fünfte Problem betrifft die Wissenschaftler/innen und ist ‚hausgemacht‘. Jene Erziehungswissenschaftler/innen, die sich mit entwicklungspolitischer Bildung, Globalem Lernen und Bildung für nachhaltiger Entwicklung (BNE) beschäftigen, haben sich zunächst in den 1990er Jahren jahrelang in einem sogenannten ‚Paradigmenstreit‘ hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt. Dies ging zu Lasten der Produktion konstruktiver Forschungsergebnisse (vgl. Affolderbach/Scheunpflug 1996; Bühler et al 1996; ZEP 3/1998). Anschließend ist viel Energie in die Grabenkämpfe zwischen Vertretern und Vertreterinnen Globalen Lernens auf der einen Seite und Akteuren der BNE auf der anderen Seite geflossen. Forschung und wissenschaftliche Erkenntnis bräuchte kreative und konstruktive Diskussionen, Kooperationen und den wohlmeinenden Austausch der Wissenschaftler/innen untereinander. Diesen erkenntnisförderlichen Charakter hatten in der Vergangenheit sicherlich nicht alle Tagungen der einschlägigen scientific communities. Vor allem im Hinblick auf potenziellen Nachwuchs sollte die abschreckende Wirkung selbstreferentieller Diskurse, in denen es nicht um Inhalte sondern um Prestige und Ansehen geht, nicht unterschätzt werden (vgl. stellvertretend Wizemann 1999).

Was wäre zu tun?

Forschung

Angesichts der Globalisierung erscheint eine Verharrung in einem nationalstaatlichen Referenzrahmen als wenig förderlich. Eine Herausforderung besteht daher theoretisch darin, die Kernfelder der Erziehungswissenschaft in der Glo-

balisierung mit Bezug zur Weltgesellschaft zu beschreiben (vgl. Scheunpflug 2003). Ein kürzlich vorgelegter Entwurf einer Schultheorie in der Weltgesellschaft gibt hier hilfreiche Impulse (vgl. Lang-Wojtasik 2006).

Empirische Forschung müsste einerseits an diese theoretischen Überlegungen angeschlossen werden und andererseits die Chancen und Grenzen Globalen Lernens in einer globalen Wissensgesellschaft untersuchen. Dabei stellt die Beschäftigung mit intra- und interdisziplinären Grenzbereichen eine besondere Herausforderung dar – z.B. die Verbindung allgemeinpädagogischer, schulpädagogischer und jugendsoziologischer Fragestellungen. Bedeutsame Impulse zum Wissenserwerb von Jugendlichen in der Weltgesellschaft werden in einer qualitativ-empirischen Untersuchung dokumentiert (vgl. Asbrand 2006).

Ebenso verlangt die Konzeption Globalen Lernens nach weiterer theoretischer Auseinandersetzung; ein weites Forschungsfeld, das, abgesehen von einer einzigen großen Arbeit innerhalb der vergangenen Jahre (vgl. Seitz 2002), ebenfalls wenig bearbeitet ist.

Angesichts der knappen Ressourcen scheint es in der Zukunft unbedingt erforderlich, zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die sich mit Globalem Lernen beschäftigen, und jenen, die zu BNE forschen, fruchtbare Kooperationen zu fördern und Synergieeffekte zu nutzen. Gemeinsame Tagungen der beiden Kommissionen der DGfE ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sind hier ein erster Schritt in die richtige Richtung.²

Um allerdings mit Globalem Lernen assoziierte Forschung durchführen zu können, ist Forschungsförderung notwendig, die speziell diesem Themenbereich gewidmet ist – vergleichbar etwa der Forschungsförderung durch das Stipendienprogramm der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, von dem auch Forschungsprojekte aus dem Bereich der Umweltbildung bzw. der BNE profitieren (vgl. BMBF 2001, S. 67ff; Asbrand/Lang-Wojtasik 2002).

An diesem Punkt begegnet ein strukturelles Problem der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Globalem Lernen: Innerhalb der wenig professionalisierten ‚Szene‘ Globalen Lernens hat Wissenschaft einen untergeordneten Stellenwert, da sie gemeinhin für nicht unmittelbar praxisrelevant erachtet wird. Die ohnehin geringen Fördermittel für Globales Lernen bzw. entwicklungspolitische Bildung fließen demnach eher in die Praxis als in die Forschung. Innerhalb des Wissenschaftssystems ist Globales Lernen wiederum – wie oben beschrieben – in vielen Bereichen ein randständiges Thema. Gerade deshalb bräuchte es aber Fördermittel, um diese Fragestellungen jenseits etablierter disziplinärer Grenzen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken bearbeitet zu können.

Lehre

Auch im Bereich der Lehre ist ein Nachholbedarf zu konstatieren. Hier ist ebenfalls kaum Verbesserung – jenseits der Initiativen Einzelner – in Sicht.

Ob das Kerncurriculum der KMK eine Chance für die Institutionalisierung von Themenfeldern des Globalen Lernens

bzw. einer Bildung für Nachhaltigkeit in der Lehrerbildung bieten kann, darf angesichts des unverbindlichen Charakters des Papiers und der Hoheit der Bundesländer über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen bezweifelt werden.

Eine Chance hätte die Umstellung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses geboten. Dieser Prozess ist aber an vielen Universitäten weitgehend abgeschlossen, und es scheint nicht so zu sein, dass er dafür genutzt wurde, spezifische Angebote des Globalen Lernens in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Lehrerbildung im Besonderen zu verankern – auch hier von Ausnahmen abgesehen, die der Initiative einzelner Personen geschuldet sind (in diesem Fall z.B. Christel Adick, Universität Bochum). Im Bereich der Masterstudiengänge müsste eine Nachfrage nach speziell im Bereich Globalen Lernens qualifizierten und spezialisierten pädagogischen Personals vorhanden sein bzw. die Akteure Globalen Lernens müssten potenziellen Absolventen eines solchen Studiengangs ernsthafte Karrieremöglichkeiten anbieten. Hier scheinen am ehesten europaweite Studienangebote Potenziale zu bieten.

Zudem sollten NGOs über eine Qualitätsoffensive ihrer pädagogischen Arbeit nachdenken, zum Beispiel um in der Zusammenarbeit mit Bildungsträgern im Rahmen von Ganztagsangeboten professioneller kooperieren zu können. Denkbar ist hier eine enge Zusammenarbeit zwischen entwicklungspolitischen NGOs und wissenschaftlicher Lehrerbildung, um den spezifischen Bedarf des Globalen Lernens für verschiedene pädagogische Praxisfelder bedienen zu können.

In diesem Zusammenhang ist die Stärkung praktischer Erfahrungen notwendig, um Pädagogen und Pädagoginnen im Feld Globalen Lernens so früh wie möglich eine Konfrontation mit späteren Berufsfeldern sowie eine professionelle Reflexion zu ermöglichen. Gleichzeitig ist es mehr als wünschenswert, dass auch Lehramtsstudierende die Möglichkeit bekommen, im Rahmen ihres Studiums Praktika in entwicklungspolitischen Organisationen zu absolvieren, um so früh wie möglich eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Querschnittsthemen pädagogischer Bemühungen kennen zu lernen.

Anmerkungen

1 Dass sich die Situation im angelsächsischen Raum grundlegend anders darstellt, verdeutlicht der Beitrag von Doug Bourn in diesem Heft.

2 Die beiden Kommissionen tagten im Dezember 2005 zum ersten Mal gemeinsam zum Thema ‚Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ in Hannover.

Literatur

Affolderbach, M./Scheunpflug, A. (1996): Parteilichkeit oder Komplexität? Anmerkungen zur Diskussion um die Verwendung unterschiedlicher Theorieansätze in Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung. Eine Erweiterung an Hans Bühler, Asit Datta, Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner. In: ZEP 19. Jg., H. 3, S. 44 – 48.

Asbrand, B. (2006): Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Nürnberg: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 469 – 484.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2002): Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum ‚Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘. In: ZEP 25. Jg., H. 2, S. 31 – 34.

BMBF (Hg.) (2001): Bericht der Bundesregierung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bühler, H./Datta, A./Mergner, G./Karcher, W. (1996): Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A. Trembl, A.K.. In: ZEP 19. Jg., H. 2, S. 27 – 29.

Führung, G./Mané, A. M. (Hg.) (2001): Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster/New York/München/Berlin.

Hartmeyer, H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Nürnberg: Unveröffentlichtes Dissertationsmanuskript.

Koch, J./Widmaier, C. (2007): Untersuchung zur beruflichen und sozialen Reintegration ehemaliger Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen. Bonn; veröffentlicht unter: http://rueckkehr.ded.de/cipp/ded/lib/all/lob/return_download_ticket_g_u_e_s_t/bid,2325/check_table,it_chap_down_embed/-/AGdD_Rueckkehruntersuchung_30-9-06.pdf, 31.1.2007.

Lang-Wojtasik, G. (2005): MDGs und entwicklungspolitisches Bewusstsein in Europa. Schlaglichter des Eurobarometers 2004 und ihrer Herausforderung für das Globale Lernen. In: ZEP 28. Jg., H. 2, S. 43.

Lang-Wojtasik, G. (2006): Schultheorie angesichts der Globalisierung. Die Beschreibung von Schule in der Weltgesellschaft. Nürnberg: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Scheunpflug, A./Lang-Wojtasik, G./Urabe, M. (2006): Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: ZEP 29. Jg., H. 1-2, S. 58 – 62.

Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Band II: Schule und Lehrerbildung. Frankfurt a.M.

Scheunpflug, A. (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. Jg., H. 2, S. 159 – 172.

VENRO – Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nicht-Regierungs-Organisationen e.V. (Hg.) (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn (VENRO- Arbeitspapier Nr.10).

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.

VENRO – Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nicht-Regierungs-Organisationen e.V. (Hg.) (2001): Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Kongress vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn. Dokumentation. Bonn.

Wizemann, Th. (1999): Leserbrief. Anmerkungen eines ‚zahlenden‘ Teilnehmers der Tagung ‚Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik‘ in Bad Boll. In: ZEP 22. Jg., H. 1, S. 28 – 29.

Websites

<http://www.hh.schule.de/iff/globlern/>

<http://www.weltfruehstueck.de/>

http://www.ven-nds.de/home/bildung_schuleplus.htm

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_222_en.pdf

PD Dr. Barbara Asbrand, Jg. 1967, Grundschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, qualitativ-empirische Bildungsforschung, Schulpädagogik.

PD Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Jg. 1968, Grund- und Hauptschullehrer, Erziehungswissenschaftler, langjährige Erfahrungen mit entwicklungspädagogischen Studienreisen auf den indischen Subkontinent und in interkulturellen Arbeitsfeldern; derzeit Akademischer Rat am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: internationale Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulpädagogik (Schultheorie).

Marco Rieckmann

Globales Lernen in informellen Settings an Hochschulen

Zusammenfassung: Die Bedeutung von informellen Settings an Hochschulen für das Globale Lernen ist bisher nur wenig untersucht worden, während der Integration des Globalen Lernens in die formale Lehre deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. An der Universität Lüneburg wurde im Rahmen des Projekts „Sustainable University“ ein Aktionstag „Campus Global“ initiiert, der beispielhaft das Potential von Orten und Gelegenheiten informeller Bildung an Hochschulen für Globales Lernen verdeutlichen kann.

Abstract: Only few studies about the relevance of informal settings at universities for Global Education have been published so far, whereas much more attention is paid to the integration of Global Education into formal teaching. At the University of Lüneburg, a day of action "Campus Global" was initiated in the context of the project "Sustainable University". As an example, this day of action shows the potential of locations and occasions of informal education at universities for Global Education.

„Sustainable University“ – Universität Lüneburg

Bereits seit 1997 setzt sich die Universität Lüneburg mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit auseinander. 1999 hat sie mit Unterstützung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) das Projekt „Agenda 21 und Universität Lüneburg“ begonnen, das es ermöglicht hat, im Rahmen eines universitären Agenda-Prozesses das Leitbild der Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Alltagspraxis an der Universität zu verankern (Michelsen 2002).¹

Vor diesem Hintergrund wurde unter der Federführung des Instituts für Umweltkommunikation im Sommer 2004 das Folgeprojekt „Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellungen“ ins Leben gerufen, das mit Mitteln des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums (so genannte VW-Vorabmittel) unterstützt wird (vgl. Adomßent/Godemann/Michelsen 2005). Das Projekt knüpft an die bisherigen Erfolge in der Universität Lüneburg an und hat sich zum Ziel gesetzt, eine theoretische, praktische sowie empirische Grundlage für die Entwicklung von Universitäten im Sinne der Nachhaltigkeit zu schaffen. Im Mittelpunkt stehen dabei Lehre, Forschung und Wissenstransfer, aber auch die Institution Hochschule selbst. Der integrative Ansatz des Projekts zeigt sich in der übergreifenden Fragestellung:

Wie können Hochschulen den mit dem Paradigma einer nachhaltigen Entwicklung verbundenen Herausforderungen

aktiv begegnen und wie weit können zielgerichtete Strukturänderungen einen Beitrag zur Wandlung der Hochschulen im Sinne der Nachhaltigkeit leisten?

Das Gesamtprojekt gliedert sich in Teilprojekte mit folgenden Schwerpunkten: Nachhaltigkeitsmanagement, Energie- und Ressourcenmanagement, Interdisziplinarität in der Lehre, Lebenswelt Hochschule, Kommunikation und Wissenstransfer, Kultur und nachhaltige Entwicklung. Die Ergebnisse dieser Teilprojekte werden während des gesamten Forschungsprozesses unter eine integrative Perspektive gestellt und ihr Beitrag zur Beantwortung der zentralen Fragestellung wird herausgearbeitet.

Fokus Lebenswelt Hochschule

Das Teilprojekt „Lebenswelt Hochschule“ widmet sich der Universität als Erfahrungs- und Gestaltungsraum für eine nachhaltige Entwicklung. Die Universität kann als gemeinsame Lebenswelt ihrer Angehörigen (der Beschäftigten und der Studierenden) verstanden werden. Diese halten sich einen Großteil ihrer Zeit in der Universität auf, die so nicht nur als Arbeits- und Lernort sondern auch als Lebensraum betrachtet werden kann. Die Hochschulangehörigen gestalten und prägen gemeinsam die Universität und werden gleichzeitig aber auch von dieser geprägt. Handlungen finden im Kontext eines gemeinsamen Vorrats früherer Erfahrungen und vor dem Hintergrund eines kollektiven Wissensvorrats statt (Schütz/Luckmann 1991). In diesem Sinne kann von einer gemeinsamen ‚Kultur‘, verstanden als gemeinsame Überzeugungen, Erwartungen und Verhaltensweisen (Greverus 1987), gesprochen werden. Als Lebenswelt ist die Hochschule für ihre Mitglieder zugleich Lernwelt, Lernvoraussetzung (sie prägt ihre Wahrnehmungen, Denkstile, Wertvorstellungen, Gefühle und Problemsicht) und Resultat ihres Lernens und Handelns (Siebert 1985).

Im Mittelpunkt des Projekts ‚Lebenswelt Universität‘ steht die Frage, wie sich die Universität als Erfahrungsraum für die Konkretisierung von Nachhaltigkeit entwickeln lässt und wie sie als Gestaltungsraum im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung konstituiert werden kann. Das Teilprojekt ‚Lebenswelt Hochschule‘ möchte die Universität Lüneburg zum Nachdenken über Nachhaltigkeit anregen und eine Institution entstehen lassen, in der man Nachhaltigkeit ausprobieren kann.

Zentral sind für das Teilprojekt dabei informelle Bildungsettings (vgl. zum informellen Lernen Overwien 2001; 2005). Lernen findet in Hochschulen nicht nur im Rahmen von Lehrveranstaltungen – formalen Settings – statt, sondern auch

im Alltag auf dem Campus, in der Lebenswelt Hochschule: Sowohl Studierende als auch Beschäftigte machen Erfahrungen auf dem Campus, sei es bei Projekten und Initiativen, Aktionstagen, in der Mensa oder auch in Gesprächen. All diese Orte und Gelegenheiten können als informelle Bildungsettings verstanden werden. Für die Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit an Hochschulen, im besonderen für die Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung ist von Interesse, wie die formalen Settings (Seminare, Vorlesungen) mit den informellen Settings („Lebenswelt“) zusammenwirken.

Nachhaltigkeit und Globalität an Hochschulen

Weltweit befassen sich Hochschulen mit Fragen und Themenfeldern einer nachhaltigen Entwicklung und leisten Beiträge für eine solche Entwicklung. Es kann aber festgestellt werden, dass bei vielen Universitäten, die sich im Feld der Nachhaltigkeit engagieren, der Fokus (immer noch) auf der Ökologie liegt. Newport et al. sprechen vor diesem Hintergrund von einem „environmental sustainability problem“ (Newport et al. 2003). Soziale Fragen und Fragen globaler Ge-

rechtigkeit spielen bei der universitären Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit noch eher eine untergeordnete Rolle.

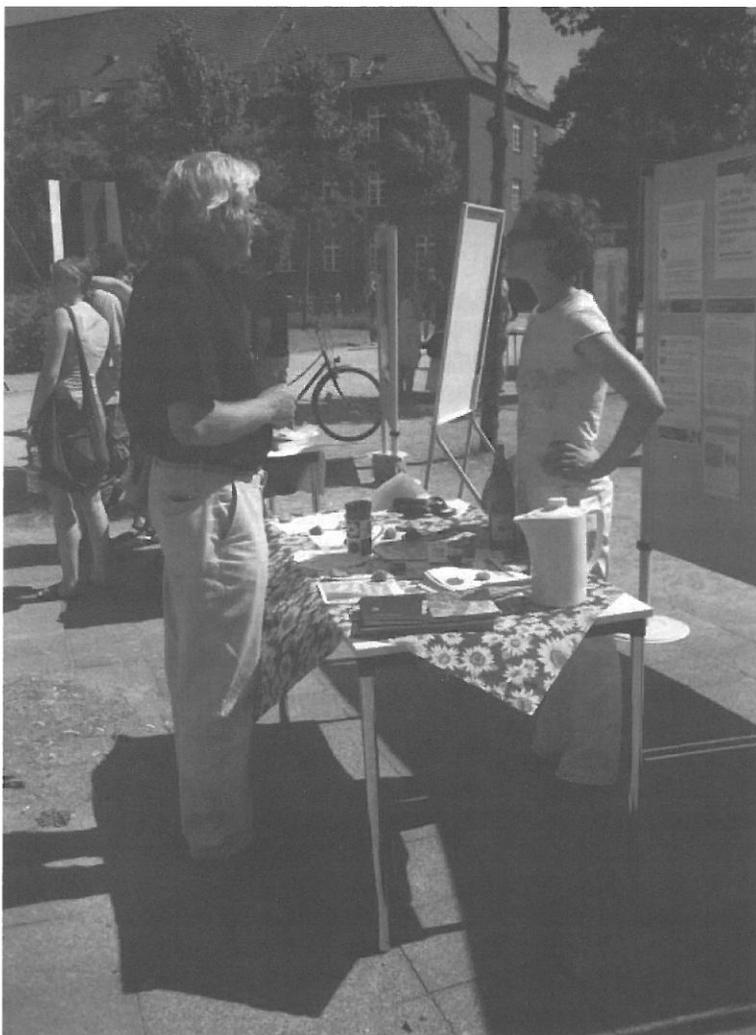
Eine Befragung an der Universität Lüneburg im Juni/Julii 2005 hat gezeigt, dass auch die Angehörigen dieser Hochschule mit einer nachhaltigen Entwicklung vor allem ökologische Aspekte und Zukunftsfähigkeit verbinden und sich weniger der globalen Komponente einer nachhaltigen Entwicklung bewusst sind.² 87 % der Befragten haben schon einmal vom Begriff ‚nachhaltige Entwicklung‘ gehört. Die meisten von diesen Personen verbinden mit dem Begriff vor allem, „an zukünftige Generationen zu denken“ (86 %), „die Schonung natürlicher Ressourcen“ (79 %), „verantwortliches Handeln“ (77 %), „Dauerhaftigkeit/Langfristigkeit“ (73 %) und „ganzheitliches Denken“ (60 %). Deutlich weniger verbinden mit einer nachhaltigen Entwicklung „globale Gerechtigkeit“ (38 %).

Globale Prozesse verstehen und in ihrem Kontext handeln zu können, erfordert neben dem Erwerb von Wissen über globale Zusammenhänge den Erwerb von so genannten Schlüsselkompetenzen. Globales Lernen zielt darauf, Menschen zu befähigen, mit der Komplexität der Weltgesellschaft umgehen zu können. Sie sollen in die Lage versetzt werden, global denken und handeln zu können. Es geht darum, globale komplexe Prozesse zu verstehen, sich zu diesen zu verhalten und sich an der Lösung globaler Probleme zu beteiligen. De

Haan sieht in diesem Kontext die „Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation“ als eine wesentliche Schlüsselkompetenz an: Phänomene sollen in ihrem weltweiten Bindungs- und Wirkungszusammenhang erfasst und lokalisiert werden, Lösungen für globale Probleme in weltweiten Kooperationen gesucht werden (de Haan 2004).

In der Hochschule sollte Globales Lernen eine zentrale Aufgabe der Lehre sein (vgl. Winkelmann 2005). Aber auch in der Lebenswelt Hochschule, also in informellen Settings, können Möglichkeiten geschaffen werden, sich mit globalen Prozessen auseinanderzusetzen, Stellung zu beziehen und selbst gestaltend zu wirken. Die Lebenswelt Hochschule bietet Orte und Gelegenheiten für die Einflussnahme von Studierenden (sowie anderen Hochschulangehörigen) und für eigene Beiträge zu einer global nachhaltigen Entwicklung.

Angesichts der mangelnden Thematisierung von globalen (Nachhaltigkeits-)Fragen an Hochschulen und der bisher nur wenig beachteten Bedeutung von informellen Settings für Globales Lernen an Hochschulen stellt sich die Frage, wie in der Lebenswelt Hochschule globale Zusammenhänge sichtbar sowie der Reflektion der Hochschulangehörigen zugänglich gemacht werden können. Außerdem gilt es zu untersuchen, wie Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden können, mit denen Beiträge zu einer global nachhaltigen Entwicklung geleistet werden. Vor diesem Hintergrund hat das Projekt ‚Lebenswelt Hochschule‘ die Initiative zur Durchführung eines Aktionstages ‚Campus Global‘ an der Universität Lüneburg ergriffen.



„Campus Global“: Gespräche am Infostand; Foto: Marco Rieckmann

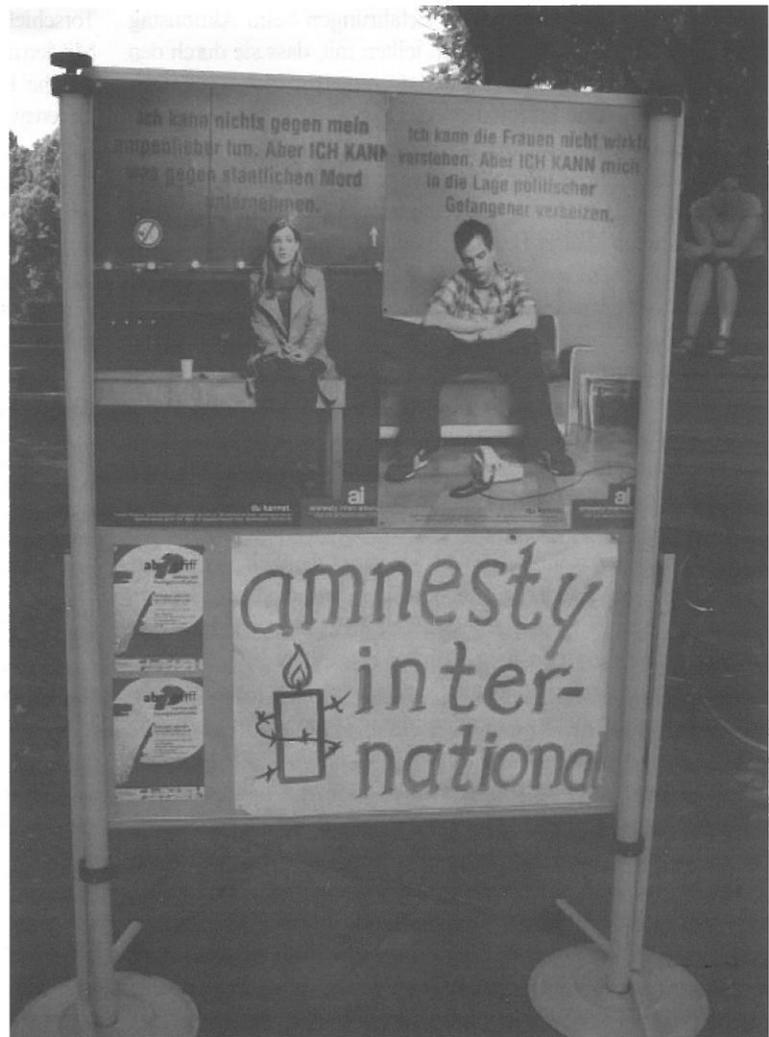
Aktionstag ‚Campus Global‘ als informelles Setting

Angeregt wurde der Aktionstag ‚Campus Global‘, der am 5. Juli 2006 an der Universität Lüneburg stattfand, durch das Projekt ‚Lebenswelt Hochschule‘; nicht zuletzt durch das Motto ‚Campus Global‘ ist es gelungen, in die Vorbereitung und Durchführung des Aktionstages rund zwanzig universitäre und außeruniversitäre Akteure und Initiativen einzubinden. Die Liste der Beteiligten reichte vom Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) und dem Dachverband der Studierenden-Initiativen über Initiativen wie AIESEC (Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales) oder die Amnesty-Hochschulgruppe, die Umweltkoordination, das Frauen- und Gleichstellungsbüro, das Fremdsprachenzentrum, den Hochschulsport, das Kulturbüro des Studentenwerks bis zu einzelnen Instituten, Dozent/innen und Studierenden. Hinzu kamen NGOs aus der Stadt. In fast drei Monaten haben neun Treffen der Beteiligten zur gemeinsamen Vorbereitung des Aktionstages stattgefunden. Zu betonen ist, dass die mitwirkenden Initiativen und Akteure nur teilweise bereits vorher zusammengearbeitet haben und sich speziell für die Planung und Durchführung von ‚Campus Global‘ als Netzwerk konstituiert haben.

Ziel des Aktionstages ‚Campus Global‘ war es, globale Wirkungszusammenhänge in der Lebenswelt Hochschule sichtbar und erfahrbar zu machen, dort Möglichkeiten zur Gestaltung globaler Entwicklungen aufzuzeigen und die globale Verantwortung von Universitäten anzusprechen. Zudem ging es aber auch um die Vernetzung der Initiativen und Akteure an der Universität Lüneburg und in der Region, die sich mit globalen Fragen befassen, und um die Darstellung der vorhandenen unterschiedlichen Zugängen zu und Perspektiven auf Globalität und eine nachhaltige Entwicklung.

Entsprechend der Vielfältigkeit der beteiligten Gruppen und Personen war auch das Programm des Aktionstages sehr vielseitig: Informationsstände der beteiligten Akteure; Workshops zu Interkulturellem Vertrauen und Anti-Globalisierungsprotesten; verschiedene Ausstellungen (u.a. zu einem Indienprojekt); internationale Gerichte in den Cafés auf dem Campus; eine ‚Faire Torwandmeisterschaft‘; Sprachen-Schnupperkurse sowie (Kurz-)Filme und Musik. Zudem hat der regionale Sender Radio ZuSa das Geschehen live vom ‚Campus Global‘ übertragen.

Ein wichtiger Ansatz bei der Programmgestaltung war es, dass der Aktionstag keine Konsumentenhaltung unterstützt, sondern zur Aktivierung beiträgt. Es sollte an dem Tag viele Möglichkeiten geben, sich selbst einzubringen. Zudem sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wo und wie man sich über den Aktionstag hinaus längerfristig an Gestaltungsprozessen im Sinne einer global nachhaltigen Entwicklung beteiligen kann.



‚Campus Global‘: Amnesty-Hochschulgruppe; Foto: Marco Rieckmann

Bewertung von ‚Campus Global‘

Die Resonanz auf den Aktionstag war sehr positiv. Um die Durchführung und Wirkung von ‚Campus Global‘ zu evaluieren, wurden zum einen während des Aktionstages Personen, die sich auf dem Campus aufhielten, befragt; zum anderen wurde zwei Wochen nach dem Aktionstag eine Gruppendiskussion mit einigen der beteiligten Personen durchgeführt.

Mit der Befragung konnten 121 Personen erreicht werden.³ 54 % der Befragten haben an Aktivitäten von ‚Campus Global‘ teilgenommen. Von diesen haben 65 % die Informationsstände und 34 % das Fremdsprachenzentrum besucht, 14 % haben an Workshops teilgenommen, 12 % haben sich an der ‚Fairen Torwandmeisterschaft‘ beteiligt und jeweils 9 % haben sich Ausstellungen angesehen bzw. internationale Gerichte probiert.⁴ Der Hauptgrund für die Teilnahme war das allgemeine Interesse am Aktionstag (24 Nennungen), mehrfach genannt wurde insbesondere das Interesse an Fremdsprachen (4 Nennungen). Der Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an ‚Campus Global‘ war fehlende Zeit (30 Nennungen), fehlende Information (4 Nennungen) und die Wärme [es war ein sehr heißer Tag, *Anm. d. Verf.*] (3 Nennungen). Für die Teilnehmenden waren folgende Inhalte besonderes interessant: Fremdsprachen (6 Nennungen), Fairer Handel (4 Nennungen), Nachhaltigkeit (3 Nennungen), Interkulturalität (2 Nennungen). 36 % der befragten Teilnehmenden

gaben an, dass sie bereichernde Erfahrungen beim Aktionstag gemacht haben. Mehrere Personen teilten mit, dass sie durch den Tag erfahren haben, wer sich auf dem Campus mit globalen Fragen befasst, dass sie neue Informationen erhalten haben oder Kontakte pflegen konnten. 34 % der Befragten, die am Aktionstag teilnahmen, haben durch ‚Campus Global‘ neue Anregungen zum Engagement bekommen, z.B. in Bezug auf bestimmte studentische Initiativen oder das Thema ‚Fairer Handel‘. Von 14 % der Befragten wurde der Aktionstag insgesamt als sehr gut, von 64 % als gut bewertet. 22 % haben ihn als mittelmäßig oder schlecht empfunden.

An der Gruppendiskussion beteiligten sich sechs Personen, die an der Organisation des Aktionstages mitgewirkt haben.⁵ Mit dem Tag insgesamt waren die Beteiligten zufrieden. Als größter Erfolg wurde allerdings nicht der Tag selbst, sondern die durch die Vorbereitung und Durchführung von ‚Campus Global‘ erfolgte Vernetzung der verschiedenen Akteure und Initiativen, die sich mit globalen Fragen befassen, angesehen. Durch die Vielzahl der Beteiligten sei es außerdem gelungen, während des Aktionstages deutlich zu machen, dass sich sehr verschiedene Gruppen an der Universität mit globalen Fragen beschäftigen. Nicht zuletzt sei es auch gelungen, durch den Aktionstag für die Bedeutung globaler Fragen an der Universität Aufmerksamkeit zu schaffen und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Kaum gelungen sei es allerdings, globale Wirkungszusammenhänge deutlich zu machen. Als besonders wurde am Aktionstag gewertet, dass es gelungen sei, Akteure einzubinden, die sich nicht schwerpunktmäßig Fragen von Nachhaltigkeit und Globalität widmen, z.B. der Hochschulsport oder das Fremdsprachenzentrum. Die an der Gruppendiskussion beteiligten Personen waren sich einig, dass sie das entstandene Netzwerk gerne für weitere gemeinsame Aktivitäten nutzen würden; möglicherweise könnte der Aktionstag auch im nächsten Jahr wiederholt werden.

Zusammenfassend kann bilanziert werden, dass der Aktionstag auf gute Resonanz an der Universität gestoßen ist und durch den gemeinsamen Vorbereitungsprozess an der Universität Lüneburg ein Netzwerk von Akteuren entstanden ist, die sich alle mit globalen Fragen auseinandersetzen, aber vorher nicht in dieser Form zusammengearbeitet haben. Zudem konnten Gruppen und Personen eingebunden werden, die sich in ihrer Arbeit sonst höchstens am Rande mit solchen Themen befassen. Den Teilnehmenden konnte durch ‚Campus Global‘ deutlich gemacht werden, welche Vielzahl an Initiativen sich an der Universität Lüneburg im Bereich ‚Nachhaltigkeit und Globalität‘ engagiert und welche Möglichkeiten es gibt, sich selbst – an der Universität – im Sinne einer globalen nachhaltigen Entwicklung einzubringen. Das entstandene Netzwerk kann eine Basis zur Initiierung weiterer Prozesse gemeinsamen Globalen Lernens in der Lebenswelt Hochschule sein.

Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Der Aktionstag ‚Campus Global‘ hat im Sinne einer Messe Akteure und Initiativen zusammengeführt, die sich für Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit engagieren. Es konnten verschiedene informelle Settings sichtbar gemacht werden, die an der Universität Lüneburg Globales Lernen und Handeln ermöglichen. Es wurden Settings erkennbar, die auch sonst bestehen, aber längst nicht allen Angehörigen der Hochschule bekannt sind (z.B. die studentischen Initiativen); und durch den Aktionstag selbst (inkl. des Vorbereitungsprozesses) informelle Settings geschaffen, die Räume für Globales Lernen eröffnet haben: z.B. das internationale Essen in den Cafés,

Torschießen mit fairen Fußbällen oder Sprachen-Schnupperkurse. Mit den dargestellten Aktivitäten konnte beispielhaft gezeigt werden, welche Potentiale informelle Settings an Hochschulen, also die Lebenswelt Hochschule, neben der (formalen) Lehre für Globales Lernen bieten. Diese Potentiale sind bisher noch völlig unzureichend untersucht worden, da in Bezug auf Bildungsinstitutionen vorrangig die formalen Lernprozesse in den Blick genommen werden. Das Projekt ‚Lebenswelt Hochschule‘ wird sich weiter mit der Frage befassen, wie informelle Settings an Hochschulen für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen genutzt und sinnvoll mit formalen Settings verknüpft werden können.

Anmerkungen

1 Unter anderem wurden folgende Maßnahmen im Rahmen des Projekts ‚Agenda 21 und Universität Lüneburg‘ umgesetzt: Interdisziplinäres Studienprogramm ‚Nachhaltigkeit‘, Agenda-Bibliothek, Umweltmanagementsystem, Campus-Café mit fair gehandelten und ökologischen Produkten, Zeitung zu Nachhaltigkeit auf dem Campus.

2 Adressaten der Befragung waren alle 11.000 Mitglieder der Universität Lüneburg. Mit 2.110 ausgefüllten Fragebögen konnte ein Rücklauf von 19,1 % erreicht werden. Die Datenauswertung erfolgte mittels der Software SPSS.

3 Die Befragung weist keine Repräsentativität für die Gesamt-Universität auf; es konnten aber Angehörige aller Fachbereiche am Campus Scharnhorststraße, an dem der Aktionstag stattfand, erreicht werden. Die Angehörigen der Kultur- und Umweltwissenschaften sind allerdings überrepräsentiert und die Erziehungswissenschaften und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unterrepräsentiert. Frauen sind leicht überrepräsentiert.

4 Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die %-Angaben in der Summe mehr als 100%. Aufgeführt sind nur die am häufigsten genannten Aktivitäten.

5 Folgende Akteure/Institutionen waren durch jeweils eine Person vertreten: Dachverband der Studierendeninitiativen, amnesty-Hochschulgruppe, SNEEP (Studentisches Netzwerk für Wirtschafts- und Unternehmensethik), Campus Management GmbH (Serviceanbieter, der u.a. die Cafés auf dem Campus betreibt), Centre for Sustainable Management und Projekt ‚Sustainable University‘.

Literatur

Adomßent, M./Godemann, J./Michelsen, G. (2005): Hochschule(n) und das Leitbild der Nachhaltigkeit: Herausforderungen und Stand der Umsetzung in Deutschland. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg., H. 3, S. 20 – 26.

de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Bd. 7-8, S. 39 – 46.

Michelsen, G. (2002): Higher education and sustainable development in Germany: The example of the University of Lüneburg. In: van Dam-Mieras, R./Michelsen, G./u.a. (Hg): COPERNICUS in Lüneburg. Higher Education in the Context of Sustainable Development and Globalization. Frankfurt a. M., S. 120 – 133.

Greverus, L.-M. (1987): Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie. Frankfurt a. M.

Overwien, B. (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“. Berlin, S. 359 – 376.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 4, S. 338 – 353.

Newport, D./Chesness, J.L./Linder, A. (2003): The ‘environmental sustainability’ problem. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 4. Jg., H. 4, S. 357 – 363.

Schütz, A./Luckmann, T. (1991): Strukturen der Lebenswelt. Bd 1. Frankfurt a. M.

Siebert, H. (1985): IV. Ökologie verstehen und ökologisch leben. In: Michelsen, G./Siebert, H.: Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur. Frankfurt a. M., S. 58 – 75.

Winkelmann, H.-P. (2005): Hochschule und nachhaltige Entwicklung. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München, S. 809 – 818.

Marco Rieckmann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg; Arbeitsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; Globales Lernen; Nachhaltigkeit im universitären Kontext; das Leitbild der Nachhaltigkeit und die Lokale Agenda 21 im Nord-Süd-Dialog; Entwicklungstheorien und -politik.

Doug Bourn

Academic Support and Understanding of Development Education

Zusammenfassung: Der Beitrag leistet zunächst eine Bestandsaufnahme der Beschäftigung mit Globalem Lernen bzw. entwicklungspolitischer Bildung im wissenschaftlichen Kontext vor und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass es zwar im englisch-sprachigen Bereich einige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gibt, die sich mit diesem Arbeitsbereich befassen, dass das Thema aber keinen Eingang in den Mainstream der erziehungswissenschaftlichen Debatten gefunden hat. Ausgehend davon werden die Zielsetzung und die Forschungsagenda des Research Centre on Development Education (London-University, Institute of Education) dargestellt.

Abstract: First of all, this article gives an inventory control of employment with global learning resp. political development education in a scientific context with the result that there do exist English-speaking scientists that deal with that working area, but that the subject hasn't found entry to the pedagogical mainstream debates. Proceeding from that, the objective target and the research agenda of the Research Centre on Development Education (London-University, Institute of Education) are formed.

Development Education and Higher Education

Development education and its related terms of global education and global learning are becoming increasingly well supported by governments, policy-makers and non-governmental organisations (NGOs) across Europe. But most of this activity has been based around the practice of a range of NGOs. There has been some increasing activity within higher education in recent years linked mainly to influencing the training of teachers or deepening the study of development issues across a range of degree courses. But there has been no independent body of educational research in development education.

In the UK for example there is a growing network of academics interested in development education and global perspectives. There are a number of institutions that have developed, or are considering initiatives, research centres or programmes that relate to global learning. There are research centres in areas that link to development education, including

a Centre for Human Rights Education at Roehampton University and one on Sustainable Development at Plymouth University. There are a number of individuals and universities who have undertaken and are undertaking research under the heading of 'global education', including Bath Spa, Leeds, York, Bristol, Leicester and Exeter Universities (Hicks/Scott-Baumann/Clough/Holden 2003). But there is no centre of learning that has focused specifically on the 'international development' aspects of education.

These trends are mirrored across Europe, although there are a number of courses and research groups at a number of universities, including University of Erlangen-Nuremberg, Vienna, Warsaw and Dublin.

The consequence of this lack of independent research focus on development education is that it has minimal academic profile. There is for example no academic journal for development or global education, unlike areas such as environmental education or citizenship education. Where there has been research, such as Osler and Vincent, it has been looking at the relationship of global education to topics such as citizenship (Osler/Vincent 2004). There have however been a number of conferences in recent years that have begun the process of engaging in debates on development and global education and their relationship to learning in a global society (O'Loughlin/Wegimont 2002; 2003).

Policy-Makers and Request for Evidence

The growth in political and educational support for development education and global perspectives has posed the need for evidence to justify the value of the funding and its relevance. Development education throughout the 1980s and 1990s across many countries suffered from being susceptible to moods and changes in policies from governments. Elections of social democrat led governments often led to increased resources whilst conservative led governments led to reduction in funding (Bourn 2003; Cronkhite 2000; McCollum 1996; Marshall 2005).

Since 2000 there has been an increased support across the political spectrum for development education but in most countries, funders have increasingly posed the need for

broader educational support. In the UK for example the International Development Ministry, DFID, has stated that one of the aims of its funding is to support proposals that 'embed' greater understanding of international development issues within mainstream education. To achieve this, the Department has recognised that there is a need to produce evidence that development education does contribute to the 'essential learning' of children and young people (DFID 1998).

The Education Ministry in England, the Department for Education and Skills (DfES) in launching in 2004 their International Strategy, 'Putting the World into World Class Education' made reference to the importance of promoting the global dimension within all sectors of formal education. In planning its implementation in the summer of 2005, DfES officials have stated to officers within the Development Education Association (DEA) they wish to work with them, its members and other key educational bodies to promote and ensure an effective understanding of the 'Global Dimension' amongst policy-makers. DfES officials have stated that a priority has to be to demonstrate the value and impact of the global dimension and 'international experience' for young people. There is also a need to promote and publicise existing academic research in this field to the wider educational world.

Similar debates and initiatives have taken place in other countries such as Finland, Austria and the Netherlands. The Peer Evaluation initiatives led by Global Education Network Europe (GENE) have started an important process of reflection, analysis and need for strategies. GENE also organised a series of seminars and events on the need for evaluation and quality assurance strategies (North-South Centre 2005; 2006).

But there has been no mechanism or structure that can bring together, identify and promote outcomes of research and evidence on the impact and effectiveness of development education programmes.

For example despite work undertaken in the UK and Germany on evaluation there is still a recognition amongst many NGOs across Europe of the importance and value of publishing evidence and research of work undertaken. The comments made by McCollum commenting on the challenges for evaluation for development education in 2001 are still relevant. 'The key to moving forward is to identify ways for development education practitioners and organisations to work collectively to develop analyses of changes in the wider environment and their implications for their work' (McCollum 2001).

Development education has therefore not been a subject of broader educational debate. A consequence of this is that it is vulnerable in terms of its long-term viability if it is not seen as part of mainstream learning. Without published bodies of evidence and research it is likely that development education and related terms will continue to remain on the margins of education thinking, policy-making and practice.

A comparison could be made with environmental education. That field has generated a well-respected international academic journal entitled *Environmental Education Research*. The editors of this Journal are based at the research centre for environmental education at the University of Bath in the

UK. The National Foundation for Educational Research has also been actively engaged in a number of projects reviewing research on environmental education, some of which have been published in *Environmental Education Research*.

There are a number of projects in many countries that engage individual academics and institutions in particular initiatives. But unless evidence is gathered and learning undertaken which deepens understanding of what 'development education' means, there is a danger that initiatives around the theme of the 'global dimension' could be superficial and not grounded in understanding of international development issues (see www.dea.org.uk/measuringeffectiveness).

One example is the Global Citizenship project at Birmingham University led by Professor Lynn Davies. The project report demonstrated the lack of clarity there is in the educational world about what is meant by 'global citizenship' (Davies/Harber/Yamashita 2005). Professor Lynn Davies identified the need for more research on the long-term impact of global citizenship education. There is a need she suggests assessing 'the impact of teaching and learning on young people's attitudes and dispositions to challenge injustice and violence' (Davies 2005).

Harriet Marshall, author of a recently completed thesis on Global Education, in a review essay of this area stated that there are few contemporary books in this field, 'despite the burgeoning interest amongst teachers, NGO workers and research students'. She says that 'it is vital for a discourse to be developed in this area, particularly at a time when there is such a demand by young people to learn more about global issues' (Marshall 2003).

This means that none of the academic debates that have links to development education put at their centre the agendas of promoting of greater understanding and support for development.

Creation of a Research Centre on Development Education

In recognition of these challenges, the Institute of Education of the University of London submitted a proposal to create a Research Centre on Development Education to the International Development Ministry in partnership with the DEA.

The application was successful and the Centre began operation in the autumn of 2006 with a formal launch in November of that year.

The purpose of the research centre at the Institute of Education is to act as the hub for generating issues and areas for knowledge generation, new thinking and quality output on development education. An initial task of the centre is to develop a body of evidence that can demonstrate the value and impact of development education and to give it increased status and profile within higher education.

Its objectives are to:

- promote the value of development education as part of the essential learning of the twenty-first century to the academically focussed educational world through the creation of a research centre;

- provide evidence to DFID as to where and how development education contributes to their strategy on 'Building Support for Development';
- promote and encourage critical reflective engagement with the meaning and effectiveness of development education programmes with the educational community in the UK and internationally;
- develop a community of researchers engaged in development education;
- develop a body of evidence through a series of published monographs, academic articles and seminars on the contribution development education practice for building public support and understanding of international development;
- develop the first ever Masters degree course in the UK on development education aimed at NGO practitioners, teachers and educationalists;
- develop and embed development education principles and practices across teacher training and other educational courses and initiatives within the Institute of Education, and thereby in turn to other similar institutions.

Support for the concept of the research centre came from a range of policy-makers and academics across Europe. Professor Annette Scheunpflug, from the University of Nuremberg in Germany has written of the need for more sharing of thinking internationally as to the conceptual framework for development education and global learning (Scheunpflug 2004). In support for the Research Centre she has stated the following: 'The ongoing globalisation means challenge for education in general but in particular to all these educational

endeavours which deal with all efforts to educate for solidarity and justice in the one world. In all industrialised countries we can observe an educational scene coming from school practice and NGOs which provides materials and ideas for global education and learning for sustainability. In contrast there are nearly no activities on research in this field. And if there are some – for example as our existing work in Germany – they are focused in national perspectives not reflecting the international dimension of these learning challenges. The research centre is an international answer to this deficiency' (Scheunpflug 2005).

Ange Grunsell, former Head of Development Education in Oxfam in the UK stated the following: 'The progress of Development Education into mainstream policy and practice in this country is undoubtedly being held back by the absence of a rigorous and substantive body of evidence as to how Development Education methodology and content can raise both achievement and political participation. At Oxfam we identified this in 2002 when we undertook a comprehensive review in consultation with a range of external educationalists and therefore identified the building a body of evidence as a priority strategic area. [...] Only universities can provide the development of scholarship in this area, which will change its image and its status and create a body of understanding about teaching and learning through development education' (Grunsell 2005).

Matt Smith from Northumbria University in UK stated: 'Despite being a significant element of their practice, there is little research that focuses on NGOs' development education work. The ways NGOs define and deliver development educa-



Institute of Education of the University of London; Foto: <http://ioewebsserver.ioe.ac.uk>

tion alongside their other fundraising, campaigns, marketing and service delivery commitments is crucial to understanding their practice, but is also an important part of the wider issue of public engagement in issues surrounding global development and social justice. The establishment of a Research Centre will provide an important step towards building of a body of knowledge to underpin challenge and motivate NGOs' development education policy and practice. It should also contribute to the embedding of development education as a significant factor within wider debates around global democracy, social justice and citizenship' (Smith 2005).

David Lambert, Chief Executive of the Geographical Association in the UK, the professional body for geography teachers stated: 'Development education has enormous potential in connecting the subject to a range of global issues and to the lives of young people in English schools.' He suggested that through partnership with academic discourse, practice can be enriched and deepened (Lambert 2005).

The Need for Published Material

In terms of publications in the English language on development education, there has been very little over the past decade. The only book main produced with the title Development Education is that by Audrey Osler, first published in 1994 (Osler 1994). There have been a number of books written by Pike, Selby and Hicks during the past decade but they take a wider remit based around Global Education as it is defined within a UK or North American context (Hicks 2005). There have been a number of other publications involving Osler but most of them are framed within a citizenship context (Osler/Vincent 2002). There has been some valuable work published in development education in Japan. In addition to ZEP there is the UK's Development Education Journal, a similar journal recently established in Ireland called Policy and Practice. In terms of academic articles, the Journal of International Development had a special issue on 'Public Understanding of Development' (Smith/Yanacopolos 2004). Elsewhere there have been occasional articles covering areas such as global citizenship and global education (see Davies 2005; Richardson et al. 2003; Holden 2000; Smith 2004). This lack of material compares very unfavourably with areas such as environment education, human rights and citizenship education or even inter-cultural education. For example in Citizenship education there is now a considerable body of evidence based on research, published papers and books which demonstrate the desire and interest of young people to learn and engage more in political and social issues of today, including the importance of global dimension (see www.nfer.ac.uk/research/citizenship; Heater 2002; Osler/Starkey 2005; Delaney 2000).

The reasons for this lack of material are in part due to the emphasis on practice within a context determined by NGOs. These comments have been made by McCollum, Blum and Marshall (McCollum 1996; Blum 2000; Marshall 2005). It can also be seen in the articles published in the Development Education Journal in the UK where academics tend to write the more reflective papers and the NGO workers the examples of practice.

Why a Centre with a specific focus on development education?

In developing the rationale for the Research Centre a question continually posed has been why use the term 'development education'. The North-South Centre's work in this area uses the term 'global education'. Terms such as 'global citizenship' and 'global learning' could well be argued are more often used in educational discourse than development education. In addition to an increasing number of practitioners the term 'development' is seen as problematic as presupposes a linear approach to human and social development. Debates in development education are also often framed within an 'international development' and therefore pre-determined NGO and government agendas. It has also been argued that because the world is more complex, one can longer see issues and debates within a North-South and 'developed' and 'under developed' context. Finally terms such as 'global education' or 'global learning' used more than 'development education' in majority of policy statements produced in countries such as Canada, Australia, Austria, Germany, the Netherlands and Switzerland (Marshall 2005).

However the following points could be argued as the basis for the need for a research centre specifically with the term 'development education':

- It has been a discrete body of practice with its own internal dynamic and approach to learning across Europe and beyond for over thirty years: There is for example a well respected European network of NGOs on development education.
- Government bodies that fund these areas of work are interested in initiatives that build greater public understanding and support for development.
- The linkages and roots in pedagogy, methodologies and perspectives from Southern countries have always been a key element of practice.
- Definitions of the term emphasise the relationship between learning and action for social change.

Using the term 'development' enables the debates to be framed within the policy agendas from both government and NGOs. This is likely to result in the outcomes of any research to have a more receptive audience. For example central to the work of the Research Centre is to develop within higher education, knowledge and understanding of the major challenges and prospects for development, especially the poverty reduction agenda (DFID 1998). Also if there is to be a greater understanding of our global interdependence within education and learning, then academic support is essential to secure recognition of its importance in the skills and knowledge people will need for the twenty-first century. Finally to strengthen public confidence in, and support for, the fight against global poverty requires leadership from educational thinkers and policy-makers. This requires the engagement and involvement in the debates from academic figures in the UK and elsewhere in the world.

Research Issues and Themes

An early activity of the Research Centre was a seminar for 40 UK academics that identified the following key research issues and questions:

- What underlies government policy on Development Education and how does this political commitment translate itself into practice and understanding and are the objectives envisaged by policy-makers for example realised in the classroom?
- How can we demonstrate to policy-makers that a global dimension is just as important (or almost just) as say literacy or numeracy?
- Definitions of development education within Europe and relation to conceptual influence from learning in Africa, Asia, Latin America?
- What constitutes the theoretical framework of development education and how do we develop this theory and conceptualisation?
- There is a need to map the sector and to identify where and what are the connections between development education and related terms such as 'global education', 'global citizenship', 'education for sustainable development' and 'international dimension.'
- What does DE in the North look like to people in the South and what is the nature of the relationships and partnerships between practitioners in this area North and South?

From these discussions the seminar agreed to develop the following themes as the basis for ongoing debate and dialogue:

- The relationship of policy and practice and to look at approaches in different countries as to what and how development education practice mirrors and reflects government and NGO policies;
- The question how greater understanding and engagement with the global dimension can be reflected within the training and education of teachers;
- The relationship between themes and perspectives of development education to the internationalisation of higher education;
- The concept of development education and its framework and relationship to other concepts;
- Partnerships and Linkages between schools in the North and the South – value, influence and impact (see www.ioe.ac.uk/development_education_research_centre).

International Debate and Dialogue

Key to taking forward these research ideas and themes is the need for debate and dialogue at an international level. The GENE network has been an important initiator of such debate as can be demonstrated by its support for the Global Education in Europe conference at Maastricht in 2002 and the Learning for a Global Society Conference in London in 2003 (O'Loughlin/Wegimont 2002; 2003). The network was also a supporter of the Development Education Theory, Policy and Practice conference organised by the DEA and the Institute of Education in November 2005. This event attended by

over 150 academics, NGO practitioners and policy-makers from around the UK and elsewhere in Europe identified the need for more debate particularly around the areas of dealing with complexity, multiple perspectives and critical engagement. Presentations and comments from participants noted the need to move on from seeing development education as about responding to agendas of government and NGO needs to that of recognising the centrality of the learning process. Development education should not be about changing people's behaviour to pre-determined goals and aspirations, but opening up minds to enable them to critically re-assess their own views and perspectives on the nature of the world in which they are living (see www.dea.org.uk/conference_presentations).

As Morgan has commented, development education and its related disciplines need also to engage in wider educational and philosophical debates, particularly in the context of dealing with complexity and debates around place and scale (Morgan 2004). These points have been re-inforced by Andreotti who has stated that 'in order to understand global issues, a complex web of cultural and material local global processes and contexts needs to be examined and unpacked'. She goes on to pose that key to debates are notions of power, voice and difference. 'We need to engage with our own and other perspectives to learn and transform our views, identities and relationships' (Andreotti 2006).

Long-Term Benefits of Having a Research Centre

Establishing a research centre around a theme that at present has minimal academic profile is a great risk. But if it is successful it could play a major role in changing not only political and educational support for development education and its related terms, it will provide evidence of its value to the educational needs of societies.

The following could be argued as the outcomes the Centre is working towards:

- Governments will have bodies of independent evidence and research that could be used to justify and support more resources and work on the 'global dimension' to education.
- National organisations responsible for policy development on development education and related subjects will be more aware of development education through publications, events and engagement in strategic initiatives.
- NGOs engaged in Development Education practice will be able to refer to independent research and publications that demonstrate the value of their work. A wider educational audience will know their work.
- The educational research community internationally will be more aware of development education and the contribution it can make to learning. Those members of the academic community who are interested in development education will be encouraged to undertake more research work in this area and publish papers on these themes.
- The Development studies community internationally will be aware of where and how development education links to

public support and engagement with development. They will also be better informed as to the linkages between development education and development studies.

- A learning community in development education will be created including academic staff, research staff, M.A. and Ph.D. students.

These outcomes will be built upon the creation of a global network of academics who together act as a lobbying body for greater support for development education within higher education and with educational policy-makers and the development of a body of knowledge on development education. Key to this will be the establishment of a new academic journal, a series of monographs and other publications and the development internationally of a range of postgraduate level modules and courses.

As one of the leading thinkers and practitioners on geography education commented in his support for the research centre, development education 'needs to build a body of evidence that can inspire and motivate and contribute to raising standards of educational attainment it is likely that such evidence does exist in fragments, locked away in dissertations and the experience of individuals. Building academic support and understanding will enable greater communication and help bring development education into mainstream debates' (Lambert 2005).

References

- Andreotti, V. (2006):** Soft versus critical global citizenship education, Policy and Practice, 3, Belfast, Centre for Global Education, pp. 40 – 51.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2006):** Global Education and Education for Sustainability. In: Environmental Education Research, Vol. 12, 1, pp. 31 – 46.
- Blum, N. (2000):** Doing Development At Home: Education as a Tool for Social Change, M.A. Dissertation. University of Sussex.
- Bourn, D. (2001):** Global Perspectives in Lifelong Learning, Research in Post-Compulsory Education, Vol. 6, 3, pp. 325 – 338.
- Bourn, D. (2003):** Towards a Theory of Development Education, Development Education Journal Vol. 10, 3, p. 6.
- Bourn, D. (2003):** Quality Learning and Global and Development Education. Unpublished paper presented to North-South Centre conference on Evaluation and Global Education.
- Cronkhite, L. (2000):** Development Education Making Connections North and South' in Selby, D./Goldstein, T. (Ed.): Weaving Connections. Toronto, pp. 146 – 167.
- Davies, I./Evans, M./Reid, A. (2005):** 'Globalising Citizenship Education? A Critique of Global Education and Citizenship Education. In: British Journal of Educational Studies Vol. 55.1, pp. 66 – 89.
- Davies, L. (2005):** Correspondence with the author in support of funding proposal, June 2005.
- Davies, L./Harber, C./Yamashita, H. (2005):** Global Citizenship Education: The Needs of Teachers and Learners. Birmingham.
- Delaney, G. (2000):** Citizenship in a Global Age. Buckingham.
- DfES (2000):** Developing A Global Dimension for the School Curriculum. London.
- DfES (2004):** Putting the World into World Class Education. London.
- DFID (1998):** Building Support for Development. London.
- Grunsell, A. (2005):** Correspondence with the author in support of the research centre, July 2005.
- Heater, D. (2002):** World Citizenship. London.
- Hicks, D. (2003):** Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. In: Educational Review. Vol. 44, 3, pp. 265 – 275.
- Hicks, D. (2003):** The Future of Global Education. Unpublished paper.
- Hicks, D./Scott-Bauman, A./Clough, N./Holden, C. (2003):** The Global Dimension to Education. In: Development Education Journal, Vol. 10, 1, pp. 15 – 18.
- Holden, C. (2000):** Learning from Democracy: from World Studies to Global Citizenship. In: Theory into Practice, Vol. 39, 2, pp. 74 – 81.
- Ibrahim, T. (2005):** Global Citizenship education: mainstreaming the curriculum? In: Cambridge Journal of Education, Vol. 35, 2, pp. 177 – 194.
- Lambert, D. (2005):** Correspondence with author, August 2005.
- Marshall, H. (2003):** Global Education: a re-emerging field. In: British Journal of Sociology of Education, Vol.24, 3, p. 397.
- Marshall, H. (2005):** The Sociology of Global Education: Power, Pedagogy and Practice. Ph.D. thesis, University of Cambridge.
- Marshall, H. (2005):** Developing the global gaze in citizenship education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England. In: The International Journal of Citizenship and Teacher Education, Vol. 1, 2, pp. 76 – 92.
- McCullum, A. (1996):** On the Margins? An Analysis of the Theory and Practice of Development Education in the 1900s. Ph.D. Thesis, Open University.
- McCullum, A. (2001):** Measuring Effectiveness in development education; responding to the challenges. In: Development Education Journal, Vol.7, 3, pp. 3 – 4.
- Morgan, A. (2004):** The Global Dimension; contexts within contexts. In: Development Education Journal, Vol.11, 1, pp. 12 – 14.
- North-South Centre (2005):** Global Education in Netherlands – The European Global Education Peer Review Process. Lisbon.
- North-South Centre (2006):** Global Education in Austria – The European Global Education Peer Review Process. Lisbon.
- North-South Centre (2006):** Global Education in Finland – The European Global Education Peer Review Process. Lisbon.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L. (ed.) (2002):** Global Education in Europe to 2015 – Strategies, policies and perspectives. Lisbon.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L. (ed.) (2003):** Learning for a Global Society – Proceedings of GENE Conference. Lisbon.
- Osler, A. (1994):** Development Education. London.
- Osler, A./Vincent, K. (2002):** Citizenship and the Challenge of Global Education. Stoke – On-Trent.
- Osler, A./Starkey, H. (2005):** Changing Citizenship. Buckingham.
- Pike, G./Selby, D. (1988):** Global Teacher, Global Learner. Sevenoaks.
- Richardson, G./Blades, D./Kumano, Y./Karaki, K. (2003):** Fostering a Global Imaginery: the possibilities and paradoxes of Japanese and Canadian students' perceptions of the responsibilities of world citizenship. In: Policy Futures in Education. Vol. IX, 2, pp. 402 – 420.
- Scheunpflug, A. (2004):** Guest Editorial. In: Development Education Journal Vol. 11, 1.
- Scheunpflug, A. (2005):** Correspondence with the author, July 2005.
- Smith, M./Yanacopulos, H. (2004):** The Public Faces of Development. In: Journal of International Development, Special Issue, Vol. 16,5, pp. 657 – 664.
- Smith, M. (2004):** Contradiction and change? NGOs, schools and the public faces of development. In: Journal of International Development, Vol. 16, 5, pp. 741 – 749.
- Smith, M. (2005):** Correspondence with the author, July 2005.

Websites

- www.dfid.gov.uk
www.dea.org.uk
www.developmenteducation.ie
www.globaleduc.org
www.ioe.ac.uk
www.osdemethodology.org.uk

Douglas Bourn is Director of the Development Education Research Centre at the Institute of Education, University of London. He was Director of the Development Education Association in the UK from 1993 to 2006 and has written extensively on development education, global perspectives and education for sustainable development. He has been a member of the Global Education Network Europe and advisor to UK on development awareness, sustainable development.

Andrew Lamb/Ellen Roberts/John Kentish/Claire Bennett

Students as Active Global Citizens

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt Potenziale informeller Lerngelegenheiten im Bereich Globalen Lernens, die durch Studierende organisiert werden bzw. sich in der Arbeit studentischer Organisationen ereignen. Der Beitrag benennt förderliche Bedingungen für das Engagement von Studierenden insbesondere im Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure in den Hochschulen und stellt einige best-practice-Beispiele aus englischen Universitäten vor.

Abstract: The article describes the potential of informal learning opportunities in the area of global education, organised by students resp. occurring in the working field of students' organisation. The article names encouraging conditions for the commitment of students, particularly in the cooperation of various actors in universities and presents a few best-practice-examples from English universities.

Introduction

Students today live in a global society – a society where they cannot ignore global interdependence and global inequalities. How are today's students going to understand and to respond to the freedoms, problems and the responsibilities they are inheriting? How are today's students going to find their individual roles in a global society? And where do they start?

Higher education institutions, non-governmental organisations and student-led organisations can work together to help answer these questions. They can help to empower students to be confident, rather than reluctant, global citizens. They can help to encourage students to be active, rather than passive, global citizens. As the world moves from cultures of isolationism and interdependence to cultures of co-operation, such organisations can help students to become adaptive citizens who can lead and sustain positive change.

Awareness of the world has heightened the curiosity of students about their role in global society. They travel across the world, absorb news from across the world and communicate with people from across the world. Unless students find themselves roles to play, there is a risk of disenfranchisement or of disillusionment: that they are aware of global issues but do nothing about them. The recent focus by both government and civil society on development awareness, and the success of campaigns such as Make Poverty History, has brought increasing numbers of students to realise that they have both the capacity and responsibility to stimulate positive social change.

There has been the dramatic growth in student-led organisations involved in development education, campaigning and international volunteering. Student enthusiasm for global issues is best expressed in their involvement with such organisations. Students set their own agendas, actively engaging in issues that are important to them. Their sense of ownership and personal commitment empowers and motivates them, and hence many small student-led organisations achieve remarkable outcomes with very limited resources.

This article outlines ways in which higher education organisations (HEIs), non-governmental organisations (NGOs) and student-led groups can come together to channel the energy and skills of students more effectively.

Projects and programmes can be developed in partnership, whether as part of or in addition to academic study, to ensure that the contribution of students is not misplaced, misdirected or misguided. The time spent at university is a formative period for many young people. The issues explored and actions taken at university can change career plans and confirm life-long commitments. Student activism has benefits that stretch out beyond the lecture hall, granting real opportunity to change minds and lives.

The role of the Student-led Organisation

A student-led organisation has students on its board or management committee, meaning that students are engaged as decision-makers. Often, the wider student body elects the board or management. Student-led organisations put student interests and priorities first. They place strong emphasis on informed, responsible empowerment and on creating spaces for students to understand the problems they inherit and find their own solutions. As with the student population itself, they are constantly renewed with volunteers who bring fresh ideas and perspectives. The training, information and resources provided by student-led organisations can help students to develop their ideas and to put them into practice. They often provide volunteering, work-experience and career opportunities in the UK or overseas. For international development organisations, such experiences are designed to benefit both the student and the people that they are working with. Student-led organisations can achieve considerable outcomes with very little money using the energy, passion and enthusiasm of students. The credibility of student-led organisations should,



Foto: Barbara Asbrand

therefore, be judged by their achievements rather than the size of their budget. Most importantly, the emphasis for student-led organisations is not 'what can students do for us?' in terms of fundraising and support but 'what can we do for students?', seeing them as future leaders in whom we need to invest our energy and resources.

The role of the Non-Student Organisation

To introduce the concept, a non-student organisation can be defined as any organisation that was not founded by students and does not have students at the heart of its management and activities. Many development NGOs that fall into this broad description have an interest in working with students on campaigning, fundraising and volunteering. In recent years, these NGOs have started to increase their involvement in universities and they can fulfill an important role in supporting the activities of students and of student-led organisations. For example, they often have large knowledge and resource bases that can be used by students to support their studies. They can lend experience and expertise and offer recognition and credibility for work done by student-led organisations. They can ensure that the work of students is properly guided and that its benefits are sustained. It is important that the development principles of participation and empowerment of the beneficiaries are also applied when working with students in the UK. Non-student organisations can achieve their goals more effectively by

working in partnership with student-led organisations, giving students the tools to become active global citizens for life.

Students' Unions

Students' Unions are student organisations that play a major role in the pastoral, social and non-academic aspects of higher education. They are affiliated to the National Union of Students (NUS) which provides additional opportunities and resources including support, training, promotion of minority rights and campaigning. Students' Unions rely upon active citizenship. Despite facing significant limitations, they support student-led groups with invaluable services, funding and space. They represent student concerns on local and global issues, encourage volunteering and support international students.

The role of the Higher Education Institution

HEIs contribute to society and deepen our understanding of the world. Many leading international development experts are based at universities and work with governments, donors and NGOs. Most HEIs have well-established academic and pastoral frameworks and, significantly, make infrastructure available to their students. The nature of student life can permit and encourage students to pursue their interests through volunteering. Increasingly ubiquitous communications technology on campus is a vital contribution to the establishment and success

of student-led organisations. Such organisations can, as a result of these, operate mainly with volunteers and with very low costs. However, these contributions are largely side-effects and the contributions of an HEI towards student-led organisations and its students within them can be taken much further. The benchmarks show that accreditation of development education provided by student-led organisations and more participatory curricula are key to students becoming active global citizens. Student-led organisations are, to an extent, making up for a lack of concern for development education and global issues and for a lack of practical learning in higher education. Many offer in-depth understanding of global issues to a very high standard, sometimes outperforming formal teaching in the eyes of students. Whilst there are good examples of students gaining academic credit for engaging in student-led organisations, the learning is seen as extra-curricula and many students struggle to remain engaged. Simply being spoon-fed academic material does not engender a deeper questioning of the world and more participatory, less rigid, curricula offer this opportunity. International students bring unique perspectives and their contributions can add a global perspective to any subject. Yet many HEIs do not capitalise on the learning opportunities here, or worse enforce 'ghettos' by separating international students in separate accommodation or social societies. Global citizenship can also be reflected in the ethos of the HEI. Several HEIs have obtained fair trade status, often as a result of student lobbying. Many actively encourage staff and student volunteering. The central role of universities in creating the society of tomorrow means that the opportunity to support students in becoming active global citizens cannot be missed.

Case Studies

Fair Trade Food at Warwick Union

The People & Planet group at Warwick University wanted to gain support for its Fairtrade Campaign. They tabled a motion in their Students' Union stating that 100% of the Union's food products should be Fairtrade where applicable. The motion was passed with 79% (of 1,650 voters) in favour. Students have benefited by seeing how democratic processes can achieve positive results. This activity is distinctive because, having received training and support from People & Planet, students have identified where they make use of existing structures and bodies in their locality in order to achieve positive change. Students have gained a greater understanding of democratic processes and have seen that small actions to promote fairtrade in their university over a number of years have achieved very high levels of support for the issue.

The Humanitarian Centre at Cambridge University

Engineers Without Borders UK and its members in Cambridge worked with the university and other NGOs and student-led groups in the city to create a centre where resources, networks, services and support could be pooled, shared and sustained. The centre now has staff and office space. Through the centre, five student-led organisations offer a one-day course introducing international development issues. The course is

multi-disciplinary, is taught by university academics and NGO staff and, even with 120 places, is always well oversubscribed. It is seeking accreditation. The centre acts as an interface between students and NGOs, promoting best practice and long-term collaborations that help all participant organisations achieve their missions.

India Film coursework at Leeds University

A Development in Action volunteer in Leeds decided to use his footage from his education project in India to make a promotional film for development in action. The film was used as a promotional tool for Development in Action and was used to raise awareness of their work and to recruit more volunteers.

Module Accreditation schemes at Reading University

Reading Student Action for Refugees involves social work students in a volunteering project with young refugees and asylum seekers. The initiative links community work with academic study and puts theory into practice whilst students gain a social understanding of what exists outside the university. The project ties in with university programmes to recognise the voluntary work of students through accredited training courses on areas such as welfare advice, leadership and organisation.

Fair Trade Cafe at Aberdeen University

Aberdeen People & Planet group were trying to find ways of engaging new people in their fairtrade campaign. Students set up a regular fairtrade café, where they served fair-trade drinks and snacks to people who drop-in between lectures. Students attending the café have the opportunity to find out more about global trade issues, how to get involved in campaigning for fairtrade and about their own capacity to make a difference through small actions.

Recruitment as Awareness Raising

The Development in Action volunteer recruitment process involves a strong element of development education. The recruitment events reach a large audience of people previously unengaged in development issues. Workshops, debates and talks about issues relating to India, global citizenship and UK activism form an integral part of the recruitment. Volunteers who apply are enthused by DiA's emphasis on awareness-raising in the UK. These events have a wider appeal, beyond those who might be interested in an overseas placement.

Conclusion

Students as Active Global Citizens explore, question and engage with global issues; they learn to understand their present and future responsibilities in tackling global inequality; and they are empowered to take action for positive social change.

Die Autoren sind in dem von DEA (Development Education Association) initiierten Netzwerk 'Students As Active Global Citizens' aktiv sowie in unterschiedlichen studentischen Organisationen tätig: Andrew Lamb bei Engineers Without Borders, Ellen Roberts und Claire Bennett bei Development in Action und John Kentish bei People and Planet.

Richard Docwra

Why is it so hard to change people's behaviour?¹

Abstract: The essay focuses a major challenge of various movements for human development and educationists – the options of changing people's behaviour in a globalised world. The author names barriers for this and describes perspectives to overcome these.

Zusammenfassung: Der Artikel nimmt eine der großen Herausforderung für Bemühungen im Rahmen von Entwicklungspolitik in den Blick – die Möglichkeit, das Verhalten der Menschen in einer globalisierten Welt zu verändern. Der Autor benennt Grenzen und beschreibt mögliche Perspektiven, wie diese Grenzen überwunden werden können.

Introduction

A range of urgent issues threaten the future of the planet and its various inhabitants. These include climate change, the unsustainable use of natural resources, the abuse of human rights and the unjust distribution of resources among people.

A broad body of individuals and organisations is seeking to address these issues, including environmental groups, development charities, animal protection groups and human rights organisations. In this article we will refer to this broad group as the 'Movement for Global Change' (or simply 'the Movement'). Although the Movement crosses a diverse range of issues, the organisations within it share some basic underlying values. For some time, the Movement has sought to change the attitudes and behaviour of individual members of the public on these issues – for example, to get them to reduce their carbon emissions, to use less water or to buy fairly traded products. This article suggests that the Movement's efforts to date have been inadequate to achieve real change, because it has failed to understand the real psychological position of the individual in the western world. Specifically, it has failed to address three of the biggest barriers to attitudinal and behavioural change that this individual faces.

Barriers to Change

The three major barriers are as follows:

1. Complexity of the Modern World

In a localised economy it would be reasonably easy for an individual to judge whether they were acting in an ethical way

on any issue, as they would be able to see and feel the effects of their actions at first hand. For example, the wheat needed to make the bread that they bought from the baker might be grown in a nearby field, or the waste they produced might be disposed of locally. In the globalised economy that we now live in however it is a different matter. The individual rarely sees the impact of their actions at first hand. If they are to act as an ethical citizen on any issue they will therefore need to have a reasonably detailed understanding of 'how the world works' – for example, the effect they have on other people and the planet through even their most simple day-to-day actions such as shopping.

It is very difficult for most people to develop anything like the level of 'global awareness' that they require to function as ethical citizens, for the simple reason that the modern world is too complex to allow this. The chain linking suppliers, materials, production, packaging and transportation of even a relatively simple product to an individual consumer can be lengthy and complex. A similarly high level of complexity is present in many other chains and processes that an individual may be connected to in their everyday lives, including the disposal of waste and corporate relationships.

This situation has many consequences for the individual. These include:

- It makes it hard for them to realise that their actions have broader consequences – and thus that they need to change their behaviour;
- It makes it even harder for them to understand what the full range of these consequences is, even for one simple action of theirs. This in turn makes it difficult for them to know what behaviour they need to change and how to change it;
- Overall, it seems to require an impossible level of knowledge and time – a thought that may make the individual unwilling to change anything;
- Even if they want to make changes, the individual may not know which changes will make the most difference.

Complexity is not only present within the processes and relationships that link individuals to the world and other people. It can also be found in the wide range of moral values that these processes and relationships cut across. For example, a t-shirt you are purchasing may be made from sustainable cotton, but workers picking the cotton may have been subjected to unfair working conditions. Should the environment 'trump' human welfare? How should we prioritise our ethical concerns?

2. *The Gap between our 'Radius of Impact' and 'Radius of Moral Concern'*

The process of globalisation has meant that the 'radius of impact' each of us has on the world has extended massively, whether we are aware of it or not.²

Although the above extension has taken place, our 'radius of moral concern' as individuals or societies has not expanded to the same extent during this period. This extension of moral concern is critical if people in the globalised world are to live in a manner that we in the Movement regard as 'ethical'.

The movement is now asking people to expand their range of concern from a very small, local area or group of people to the whole world, and also to become motivated by issues that are in some cases both a little abstract and long-termist in outlook – i.e. making changes in their behaviour now in order to provide benefits or protection for the future, or for people, creatures or other beneficiaries they cannot immediately see or do not know.

It may seem that we are asking people to make a substantial shift on this point. For some it may be a big change but for many others, living their daily lives in a way that is consistent with 'universal moral principles' (which is all we are talking about) has been a part of their lives for years. The most common way in which these universal principles are manifested in the mainstream is in religious belief and the moral codes of the type 'behave in <x> way towards all <y>s' (e.g. be kind to all animals) that spring from it.

It can be argued however that religion is less influential in today's western world than in the past, and the level of influence it should have is open to question anyway. For the millions of people who are not religious, there is very little opportunity to gain moral guidance, reflect on their own moral principles or learn about how to put them into practice, particularly the universal moral principles that affect our response to living in a globalised world. We do not seem to have an explicit set of values as a globalised society.

One of the main voices on universal values in modern society is that of interest groups such as those within the Movement. The moral message of these groups is however very much hidden, in favour of a focus on issues. Additionally, many organisations within the Movement still tend to promote one particular issue in isolation (e.g. poverty relief), which may represent only one moral value (e.g. 'every human being should have a minimum standard of living') that an individual may hold. In contrast, our moral outlook as individuals tends to consist of a range of values rather than one in isolation.

If people do not receive the support they need to consider their range of values and how they might put them into action in their lives, most will only be able to act as somewhat ineffective moral agents – they may be inconsistent or sporadic in their moral actions.

3. *Influences of Society*

The first two barriers are exacerbated by the fact that many actors in society (both organisations and individuals) have developed means (some subtle, some not) of communicating

messages in order to influence others, the most powerful of which generally seek to promote and protect the status quo. In modern society, this status quo can be defined as 'the pursuit of economic growth and profit', under which other factors are only given secondary consideration – whether these are human welfare or the natural environment. This dominant ideology either possesses values that are contrary to the human and nature-centred ones that the Movement is trying to put forward, or has adopted a highly ineffective strategy to seek the values it shares with the Movement.

The values of the dominant socio-economic system begin to be instilled in the ordinary individual in the Western world as soon as they are born – through sources such as the education system through to newspapers, television, the workplace etc. – and thus most people are born into accepting a particular picture of how the world is and what life is about.

Very few of us appear to have appreciated the all-encompassing way in which people are affected by these seemingly irrelevant inputs, or the way in which the economic and political orthodoxy spreads into so many social, cultural, educational and private areas of our lives. Once you 'place yourself within the mental worldview' of the ordinary individual, the potential severity of the effect becomes clear.³

Consider what your mental worldview would be in their position – living in a world in which economic growth and consumption are seen as the engines of a 'good' society. This underlying assumption might affect many areas of your life, including how your education is delivered to you (e.g. with a focus on providing skills that will enable you to fulfill a particular economic role), the ethos at your workplace, the messages you receive from various media (e.g. promoting consumption), even how your peers relate to you (e.g. competition to live similar lifestyles). Given these inputs, your ambitions in work, values, lifestyle, attitude towards life and various other factors would be confined within the parameters of the consumerist worldview. And you simply wouldn't realise that these mental barriers existed or have a clear idea of the other possibilities that existed beyond them.

The dominant socio-economic system is therefore a powerful force in moulding the values, aspirations and behaviour of the individual in the West. The system reinforces its values in people on an ongoing basis, all day every day, therefore it is almost impossible for the contrary messages of the Movement to get through to many people to enable them to even realise that there may be something wrong in the first place – let alone to challenge their own behaviour patterns or review the alternatives open to them.

For the people who have been able to battle through the 'smokescreen' of the modern world to the point where they wish to make changes, further obstacles lie ahead. They may find it difficult to locate the alternative options they want. They are also likely to receive little support from wider society in pursuing these options – indeed they are likely to find regular obstacles. These will take many forms, including meeting opposition, confusion or ridicule from peer groups or self-doubt as to whether the inconvenience of these changes is really worth the effort for the benefit they will bring.

Summary of Barriers

The position of many individuals in the modern world could be likened to them being suspended in a 'bubble of delusion' about their lifestyles, values, effect on the world, vulnerability to external influences, and many other areas – they simply lack perspective about their situation as a creature and their world. This bubble is reinforced everyday by the society around them.

On the rare occasions when messages from the Movement do get through this bubble to people it is highly likely that they will regard the messages as alien, confusing, guilt-inducing and generally inconvenient to deal with. Even when people do want to change their behaviour, they face a further set of major challenges – some of which are practical, others more intellectual and moral.

Overcoming the Barriers

In order to 'burst' the bubble of delusion around the ordinary individual and address the other effects of the barriers, we need to *turn people into well-informed, self-determined agents and ethical global citizens*. In a democracy, changes in people's attitudes and behaviour will be at their most powerful, consistent and sustainable if the individual is sufficiently well-informed and equipped with the necessary intellectual faculties to be able to consider matters – both moral and practical – for themselves and arrive at conclusions for themselves. These skills can transform people from reactive vessels needing guidance, orders and protection into proactive, empowered, politically and socially aware citizens. We therefore need to empower people with these skills and the socio-political conditions to practice them in.

The benefits of this approach also extend far beyond the practical aims of the Movement – many great thinkers over the millennia have argued that the possession of these skills is an important end in itself for human beings and is a key feature of the most attractive long-term future for people and planet.

We will split up our recommendations as to how to overcome the barriers into two sections – firstly, discussing the intellectual skills and socio-political conditions that will enable people to become ethical global citizens. Secondly, considering what the Movement itself can do to address the barriers, including the possible role it could play in helping to deliver the aforementioned skills and conditions.

Overcoming the Barriers 1 – Creating a Global Citizen

Tools and Conditions Required

We will now present three crucial factors in a person's ability to develop into a well-informed, self-determined agent, and an ethical global citizen:

(1) *The Development of 'Intellectual Independence'*
The tools of intellectual independence include:

Perspective on the World and One's Life

- A broad understanding of how the world around us works;
- An awareness of human beings and what we are as creatures;
- An awareness of our present situation and context – including political, social, cultural, historical, economic, scientific and philosophical factors.

Informed Decision Making

- Devoting attention to assessing the likely consequences of any action prior to taking it, weighing up options intelligently and if necessary finding further information to assist the decision-making process.

Intellectual Agility

- The ability to stand back, gain perspective and see the 'big picture' in everything one considers, in order to arrive at better-informed and considered conclusions;
- The ability to draw a balanced conclusion from opposing arguments;
- The awareness that black or white (or perfect) answers to a question often do not exist and that compromise is often required;
- The ability to think and act in a consistent manner.

A Questioning Attitude

- A desire to question some of the basic assumptions that underpin one's existence;
- A preparedness to question all the inputs they receive from the external world – whether from the media, books, friends or any other source.

Self-Determination and Courage

- An overarching sense that one is a self-determined, proactive creature, able to exercise some control over one's life;
- An awareness that one has an impact on the world and a sense of responsibility for one's actions;
- The courage to live in accordance with one's values, even if these are not consistent with the political or social norm.

(2) *The Development of 'Values Awareness'*

This quality is linked to 'Intellectual Independence', but has been separated from it to provide clarity. Values awareness includes the following factors:

- Awareness of one's main moral values;
- Awareness of the territory of morality – for example, the fact that many moral issues do not have an optimum solution;
- Realistic expectations of how far one's own values can be followed by other people and oneself;
- A willingness to consider one's attitude towards universal values, and those relating to non-immediate beneficiaries or consequences;
- A willingness to consider how one's values should manifest themselves in one's behaviour in every aspect of one's life;
- A willingness to be open-minded and review one's values and associated matters in the light of experience.

(3) *The Availability of Information*

Aside from developing the skills outlined above, the individual needs an ongoing supply of clear, balanced information on which to base their decisions and views. This includes information relating to:

- Their 'global awareness' – including understanding of the global situation, the links between individual issues, and the influence they have as individuals on the rest of the world;
- The sources of information they receive and how this might affect the information they receive from these sources;
- The alternative options available in all areas of life.

How to Gain these Tools and Conditions

In order to apply these recommendations equitably in society, we need to ensure that the circumstances of every individual are such that they are given the opportunity to develop the skills and access the information – from the day they are born. This article will not undertake a detailed exploration of the broader socio-political conditions that will be needed to deliver the above skills and information to the public, but summarised below are some of the basic ways these could be delivered:

(1) *Education*

The majority of the skills of 'Intellectual Independence' could be delivered within the education system. Indeed, many of these are already delivered within the 'Citizenship' component of the UK National Curriculum.⁴ The education system could also deliver a significant proportion of the skills relating to 'Values Awareness'.

Currently, the UK curriculum doesn't provide a sufficiently rigorous appraisal of current global economic orthodoxy, and it could also provide greater focus on the philosophical territory of morality and how to live more effectively with one's values. Additionally, education on these topics needs to be extended beyond children, as many adults remain just as ill-equipped as children in relation to them.

(2) *Society*

Other ways of delivering these conditions and skills include:

- A national 'World Awareness Information Service' that provides information on the world and areas such as the links between people's actions and their consequences. Some of this service could possibly be provided by organisations such as the Development Education Association (www.dea.org.uk);
- A national 'Ethics Support Service' that helps people to consider what values are, what *their* values are and how to put them into practice;
- Legislation to regulate certain types of 'mental input' that are deemed to be particularly manipulative and damaging to people's intellectual independence – for example, banning advertising to children.

(3) *Specific Organisations*

A final possibility to mention in this section is the development of initiatives that are designed specifically to

deliver the individual skills mentioned in this article. One such scheme under development, called 'just think...', is a course that aims to empower the ordinary individual to develop a well-informed, considered and independent approach to living within the confusion and complexity of the modern world. For more information on the scheme, visit www.justthink.org.uk.

Overcoming the Barriers 2 – What the Movement Can Do

Now we will consider what the Movement can do to address the barriers in its direct communications to the public. The selected recommendations are as follows:

Make an Investment in Educating People

Alongside shorter term aims such as raising funds or campaigning on a specific issue, the Movement needs to make an investment in the long-term aim of changing people's attitudes and behaviour in its direct communications with the public. This long-term investment requires a greater level of information, delivered in a clear and accessible way. Perhaps most importantly, it requires organisations to incorporate an 'education strategy' component into their communication plans which sets out the role that each communication department intends to play in educating the public, the goals it is setting itself to achieve this and the specific ways it will deliver this.

Contextualise Individual Issues

In their direct communications with the public, each organisation in the Movement should constantly seek to show how its own area of interest fits within the context of the world in general, links to other issues and fits within the overall values of the Movement.

Make Their Values More Explicit

Each member of the Movement should be more explicit about the values that lie behind their focus on the particular issue that they communicate to the public. For example, behind the campaign to release Chinese political prisoners may be the value that 'everyone should have freedom of speech'.

Show their Full Range of Values

In fact, organisations should go beyond the above point, and show the full range of basic values they hold. It would also be useful if they could show how they prioritise these values, where they draw the line in any choices between differing values and the methods they use to make these decisions. A possible delivery channel for this is a detailed 'values statement' by each organisation.

Provide an Overall Vision

Organisations within the Movement should provide the public with a description of the world they want to see in the future – the world they are working towards.

This 'Vision for a Better World' should be backed up by detailed, robust and serious thinking as to how the values held by the organisation will be manifested as a whole in its vision of a 'good society'. For example, a development charity would need to consider questions such as what a poverty-free world would look like and whether this vision would be desirable from the point of view of other values it may hold (e.g. sustainability and human rights).

Form a Global Movement

Although we have referred to an entity called the 'Movement for Global Change' throughout this article, the phrase has only been used in a figurative sense, as this movement does not currently exist. We recommend that this movement should be established.

Its aim would be to unite as many people and organisations as possible behind a common desire for a better world and to help them pursue this effectively.

An individual or organisation's desire for a better world would be expressed by registering support for a particular set of ethical values – perhaps up to 10 of them – which would be explicit in the movement's communications and work. The values would be broad enough to ensure that people could support them regardless of their faith or lack of it – for example 'We need to live sustainably – within the limits of one planet' and 'Human beings should have equal rights, regardless of their gender, race etc.'⁵ They could be described as the common values of modern humanity.⁶

All organisations working towards the values of the movement would be encouraged to join it, and in doing so display its logo in all their communications. Individuals would also be encouraged to join, and various involvement devices (e.g. bracelets) could be developed to enable people to show their support for it.

At its most basic level, the movement could simply act as a 'brand' for a particular set of values – a vision for a better world that people could unite under. It could however do more than this – from helping people to develop the intellectual skills needed to become ethical global citizens through to becoming a 'philosophy of living' that flows through every area of an individual's life (from their relationships with other people through to their attempts to cut carbon emissions). Under this 'extended' conception, the movement becomes almost an 'alternative to religion' that embeds its values in society in the long term.

Uniting the Movement in this way brings it many benefits, not least the fact that a unified movement will be a great deal more effective, powerful and influential than an uncoordinated array of separate entities with seemingly differing agendas.

Provide Support

The Movement needs to provide support to people whilst they are embarking on a process of change, rather than leaving them to make changes alone. This support should be aimed at helping people to overcome any obstacles that are commonly encountered whilst making changes – for example, inertia, self-doubt and peer group pressure. Support can be delivered in various ways, including internet forums,

telephone helplines and local support groups. A vital element of any support mechanism is likely to be the notion of community – giving people the ability to get in touch with others who are or have been undertaking similar changes.

Become More Radical

Members of the Movement need to be more willing to question the most basic foundations of our society, such as the success or otherwise of the global economic system in addressing human and planetary interests. They should then communicate this to the public, however uncomfortable this process may be. Only then can people gain a clearer perspective on the world, and only then can we come up with appropriate, visionary solutions for the challenges that we face.

Anmerkungen

1 This article is an edited version of a report available at www.changestar.co.uk/thinking_reports.htm

2 We can choose to reduce our global impact radius as far as possible through initiatives such as local food schemes, although most of us are likely to continue to have lives that have global impact, however hard we try to 'localise'.

3 It is also quite possible that many members of the Movement remain in something of a bubble of delusion themselves and thus find it difficult to concur with the idea that there is something inherently contradictory between our economic orthodoxy and the causes we are seeking.

4 See www.nc.uk.net for further details.

5 For a full list of these values, see www.changestar.co.uk/Downloads/Our-Values.doc.

6 Implying both humanity in the modern age and a sense that these are reasonably sophisticated values.

Weiterführende Literatur

Clive Hamilton (2004): *Growth Illusion*. London: Pluto Press.

David Edwards (2000): *Free to be Human*. Totnes: Green Books.

Richard Reeves (2003): *The Politics of Happiness*. Nef Discussion Paper, www.neweconomics.org.

Richard Docwra is the director of ChangeStar. He has been involved in the movement for social and global change for several years, working with organisations such as Oxfam, CND and Schumacher UK. In recent years his work interests have turned to theoretical issues, leaving his role as Chief Executive of a fundraising agency to undertake a number of projects, including the development of social initiatives, the provision of consultancy to the not-for-profit sector, the completion of an MA in Philosophy and the continuation of his study and writing on philosophical and other issues. In 2005 he decided to combine all of these interests to form ChangeStar.

Anne Jung

Konfliktdiamanten – das Geheimnis einer faszinierenden Leidenschaft

Der Kampf um das tägliche Überleben im afrikanischen Lebens- und Konfliktalltag wird in der Öffentlichkeit Europas kaum zur Kenntnis genommen. Nur selten werden die Geschehnisse dort zu einer Meldung in deutschen Medien. Die Folge: Die Erkenntnisse über die Ursachen und Auswirkungen bewaffneter afrikanischer Konflikte hatte viele Jahre regelrecht den Status einer Geheimwissenschaft.

Der Hollywoodfilm „Blood Diamond“ zeigt publikumswirksam, wie der Handel mit Diamanten den Bürgerkrieg in Sierra Leone angeheizt hat. Die Diamantenindustrie reagiert bereits seit Monaten mit Abwehrkämpfen, denn im Zentrum von „Blood Diamond“ steht nicht die heile Welt der Reichen und Schönen, sondern der Bürgerkrieg der 1990er Jahre in Sierra Leone. Die Rebellenbewegung RUF verkaufte die Diamanten an internationale Unternehmen und finanzierte so ihre Waffen.

Seit der Veröffentlichung der Studie „A Rough Trade“ (global witness 1998), die den Zusammenhang zwischen Diamantenhandel und Konflikten in Afrika darstellt, machen Hilfsorganisationen wie medico international auf das lukrative Geschäft mit Konfliktdiamanten aufmerksam und setzen die Branche mit öffentlichkeitswirksamen Aktionen unter Druck. Als Konfliktdiamanten werden jene Diamanten bezeichnet, die aus Bürgerkriegsgebieten stammen und Anlass für den bewaffneten Konflikt bzw. seine Dynamisierung sind. Die Wirtschaft der afrikanischen Länder ist sehr auf den Rohstoffexport fixiert, weswegen der Diamantenhandel eine ertragreiche Finanzquelle darstellt und dementsprechend hart umkämpft ist.

Die Branche hatte jedoch gehofft, das leidige Thema sei endgültig aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwunden. Immerhin hatte sie sich vor einigen Jahren gemeinsam mit Import- und Exportländern nach starkem öffentlichem Druck im so genannten Kimberley-Abkommen dazu verpflichtet, keine Diamanten aus Konfliktländern mehr zu handeln. Die Diamantenindustrie betont seitdem, das Problem sei gelöst. Das gilt jedoch nicht für die Opfer des Bürgerkrieges in Sierra Leone. Der Weg vom Ende der Kampfhandlungen zum Frieden ist noch weit. „In den diamantenreichen Regionen des Landes herrschen Trostlosigkeit und Verwüstung“, berichtet Abu Bri-ma vom sierra leonischen Network Movement for Justice and Development. Die Arbeitsbedingungen in den Minen grenzen an Sklavenarbeit, die Arbeiter, darunter Hunderte Kinder, erhalten meistens nicht einmal 30 Cent am Tag. Die Opfer des Krieges, darunter Tausende Amputierte, haben bislang keine Entschädigung erhalten. Darüber hinaus decken die Vereinten Nationen immer wieder Lücken bei der Kontrolle des Diamantenhandels auf.

Die Debatte um das Thema macht selbst vor der Musikszene nicht Halt: Für die Rapper sind Diamanten beliebte Accessoires in der Hip Hop Szene und jetzt Anlass für deren Spaltung. Diamantenmonopolist De Beers hat sich die Medienwirksamkeit der Hip Hop Szene für seine Gegenkampagne zum Filmstart zu nutzen gemacht und den Musiker Russell Simmons für diesen Zweck engagiert. Die Botschaft, die durch seine Reise nach Botswana vermittelt werden sollte, war eindeutig: Es gibt keine Konfliktdiamanten mehr. Die Reise stieß auf heftige Kritik in der Szene. Da sich schwarze Musiker mit ihren Brüdern und Schwestern des afrikanischen Kontinents solidarisch fühlen, sahen viele in Simmons Verhalten eine bloße Propagandainszenierung, in der er sich von der Diamantenindustrie für ihre Anliegen instrumentalisieren lasse.

Konfliktdiamanten stehen symbolhaft für eine wirtschaftliche Globalisierung, die nur noch den Gewinn Weniger ermöglicht. Die Beschäftigung mit den ‚Blutdiamanten‘ erweitert den Blick auf die Schattenseiten dieses Handels: Kriege und das Netzwerk der Kriegsakteure, der Einsatz von Kindersoldaten, die sklavenförmigen Arbeitsbedingungen in den Diamantenminen usw. Im Schulunterricht stehen hierfür gleich zwei Filme zur Verfügung: Ein Tatort über Konfliktdiamanten, der, ergänzt um didaktisches Material zur Kampagne gegen Konfliktdiamanten, über das BMZ zu erhalten ist und ‚Blood Diamond‘. Solche Blockbuster provozieren kritische Nachfragen der Bevölkerung und können langfristig zur Änderung von Geschäftspraktiken beizutragen. So schuf der Oscar-prämierte Film ‚Der ewige Gärtner‘ vor einem Jahr Aufmerksamkeit für die Menschenversuche der internationalen Pharmaindustrie in Afrika.

Bei der Beschäftigung im schulischen Kontext sollte es auch darum gehen, positive Alternativen zum Bestehenden aufzuzeigen: Angelehnt an den Walk of Fame in Hollywood hat medico sechs ‚Held/innen des Alltags‘ portraitiert, die sich in ihren Ländern für Menschenrechte, Frieden und Demokratie einsetzen. Ihnen stehen Menschen und Einrichtungen in einem Walk of Shame gegenüber, die aus den Kriegsgeschäften Vorteile ziehen (Material zum Thema kann unter www.medico.de bestellt werden).

Die Kriege um Rohstoffe haben dem US-amerikanischen Worldwatch Institute zufolge während der 1990er Jahre mehr als 20 Millionen Menschen das Leben gekostet. Konzerne machen fortwährend Geschäfte mit Konfliktparteien in Afrika und tragen so zur Finanzierung von Waffenkäufen bei. Das Thema wird daher – leider – seine Aktualität nicht so bald verlieren.

Anne Jung, Jg. 1969, Mitarbeiterin der Öffentlichkeitsabteilung bei medico international; Länderschwerpunkt: Afrika.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Global Education Week 2006: Acting together for a just world

Bereits seit 1999 wird die europaweite Woche vom Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon ausgerichtet (www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/e_Global_Education_Week/). Die Global Education Week ist eines der Projekte des übergeordneten Global Education Programme des Europarates.

In jedem Jahr werden in der dritten Novemberwoche unter einem bestimmten Motto Themen des Globalen Lernens in Bildungseinrichtungen und Institutionen in den Mittelpunkt gerückt. Dieses Motto wird von den Mitverantwortlichen der Global Education Week der einzelnen Länder jährlich neu gewählt und orientiert sich an der Umsetzung der Millennium Development Goals (MDG's). Durch die Global Education Week soll dem Globalen Lernen in der allgemeinen Öffentlichkeit zu mehr Aufmerksamkeit verholfen werden. Alle sechszwanzig Mitgliedsländer des Europarates sind jedes Jahr aufs Neue aufgerufen, sich im Rahmen der Global Education Week zu engagieren, wobei die praktische Durchführung, je nach Kapazitäten und der Einbringung eigener Ideen, sehr unterschiedlich aussehen kann.

Die diesjährige Global Education Week unter dem Motto 'Acting together for a just world – Gemeinsam für eine gerechte Welt' fand von 18. bis 26. November statt. Die Koordination übernahm in Deutschland wie bereits in den letzten Jahren der World University Service (WUS). Auf seiner Website stellte er Veranstaltungen verschiedener Organisationen und Institutionen zur Global Education Week vor, die von Interessierten wahrgenommen werden konnten. Die Veranstaltungsformen reichten von Workshops für Jugendliche über Theater und Projektstage bis hin zu Fortbildungen für Lehrkräfte. Allen diesen Veranstaltungen war die Zielsetzung gemeinsam, ein kritisches Bewusstsein für globale Fragestellungen zu schaffen.

Der World University Service (WUS) bot in dem gegebenen Rahmen zwei eigene Projekte an:

Zum einen wurde in Kooperation mit Studierenden der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main das Projekt 'SchulMUN' realisiert. Dieses Projekt wurde seit 2003 schon in mehreren Schulen erfolgreich durchgeführt. MUN steht dabei für 'Model United Nations' und stellt ein UNO-Planspiel dar, in dem internationale Politik im Rahmen der Vereinten Nationen simuliert und Verhandlungen und Abstimmungen geübt werden. Je ein bis zwei Schülerinnen bzw. Schüler vertreten ein Land und versuchen, unter möglichst authentischen Bedingungen (Geschäftsordnung, proportionale Länderverteilung etc.) die themenspezifischen Positionen ihres Landes in Resolutionen unterzubringen und eine Zustimmung für diese zu erringen.

Zum anderen wurde im Rahmen des Projektes 'Grenzenlos' Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geboten, mit ausländischen Studierenden aus Lateinamerika, Asien und Afrika als außerschulischen Lehrpartnerinnen und -partnern in ausgewählten Bereichen Interkulturellen und Globalen Lernens zusammenzuarbeiten. Die Studierenden hatten zuvor entsprechende Qualifizierungsseminare besucht, sowie bereits Unterrichtseinheiten zu verschiedensten Themen und Regionen durchgeführt und waren dementsprechend für diese Aufgabe zertifiziert.

Beide Angebote können auch außerhalb der Global Education Week wahrgenommen werden.

Anja Hänel/Karola Hoffmann

Infos: globaleducationweek@wusgermany.de

Development Education: Practice Policy and Theory

Am 20. und 21. November fand in London eine Tagung zum Thema 'Development Education: Practice policy and theory' statt. Die internationale Tagung mit über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus verschiedenen europäischen Ländern u.a. England, Deutschland, Finnland, Polen und Belgien fand am Institute for Education in der University of London statt. Ziel dieser Tagung war es, Politiker, Praktiker und Wissenschaftler zusammenzubringen, um aus verschiedenen Perspektiven den Status, das Profil und die Bedeutung von Development Education zu verdeutlichen. Die Konferenz wurde von der Development Education Association und dem neu gegründeten Development Education Research Centre des Institutes for Education in London veranstaltet (Direktor: *Douglas Bourn*).

Die Konferenz wurde nach Grußworten von *Ashley Kent* und *Douglas Bourn* mit drei Hauptvorträgen eröffnet, die sich allesamt der Frage 'Why Development Education' widmeten. *Vanessa Andreotti* vom Zentrum für Globale Gerechtigkeit der Universität Nottingham stellte in ihrem Vortrag die Frage in den Vordergrund,



Foto: Julia Franz

welche Art von Development Education fruchtbare Ansätze bietet. Sie stellte das Projekt OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) vor, das – mit Hilfe einer umfassenden Internetseite (www.osdemethodology.org.uk), auf der unter anderem Materialien zum Download angeboten werden – die Entwicklung zu einem offenen Dialog und verschiedenen Forschungsperspektiven über globale Fragen unterstützt. *Annette Scheunpflug* von der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg stellte unter Bezugnahme auf die Gedanken von Immanuel Kant zur Weltbürgererziehung die Bedeutung der Freiheit für die Lernenden in den Mittelpunkt und verdeutlichte dies anhand verschiedener Beispiele aus der Praxis. In vielen Projekten werde versucht, Lernenden bestimmte Perspektiven und bestimmte (europäische) Werte zu vermitteln. Ziel von Development Education müsste jedoch vielmehr die Auseinandersetzung mit verschiedenen pluralen Wertesystemen sein. Die Diskrepanz zwischen theoretischen Annahmen auf der einen und praxisbezogenen Handlungsstrategien in konkreten Jugendprogrammen auf der anderen Seite verdeutlichte *Gillian Temple* in ihrem ironisch betitelten Vortrag ‚Mind the gap‘.

Im Anschluss an diese drei Vorträge und einer Gruppenphase, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vorträge reflektieren und Fragen formulieren konnten, folgte ein Vortrag aus politischer Perspektive. In diesem Rahmen wurde zunächst GENE (Global Education Network Europe) durch dessen Vorsitzenden *Helmuth Hartmeyer* vorgestellt. *Diana Dalton* vom DFID (Department For International Development) präsentierte in ihrem Vortrag die Unterstützungsmöglichkeiten und Strategien zur Förderung von Development Education ihrer Einrichtung.

Anschließend fanden eine Reihe von Seminaren und Workshops parallel statt, die sowohl von Praktikern als auch von Wissenschaftlern angeboten wurden. Beispielsweise wurde im Seminar von *Hugh Starkey* diskutiert, ob eine Education for Human Rights and Democratic Citizenship auch als (ein Teil von) Development Education zu verstehen sei. *Barbara Asbrand* stellte in ihrem Seminar die Forschungsergebnisse ihrer qualitativen Studie zu der Frage vor, wie Jugendliche Themen der Globalisierung und Entwicklung wahrnehmen und lernen. In den Workshops hatten die Teilnehmenden stärker die Gelegenheit zu reflektieren und in kleineren Gruppen zusammen zu arbeiten. So stellte beispielsweise *Gregor Lang-Wojtasik* in seinem Workshop zum Thema „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ die Zentralen Eckdaten des gleichnamigen, 2005 abgeschlossenen, Projektes vor. Innerhalb einer Matrix, die im Projekt als Planungsinstrument benutzt wurde, konnten die Teilnehmenden eigene Projektideen skizzieren und reflektieren. Auch im Workshop von *James Edleston* stand ein Projekt im Vordergrund. Global Youth Action zielt darauf ab, junge Menschen zu motivieren, sich in globalen Jugendprogrammen zu engagieren. Im Workshop wurden die Fragen, die sich aus diesem Ziel ergeben diskutiert.

Insgesamt bot die Konferenz den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich mit aktuellen Problemstellungen sowie mit dem nicht immer unproblematischen Verhältnis zwischen Theorie, Praxis und Politik auseinanderzusetzen. Im Anschluss an den

offiziellen Teil der Tagung fand das jährliche Treffen der DEA und ein informelles Treffen der europäischen Wissenschaftler statt. Diese Konferenz war gleichzeitig der Beginn einer Reihe von Konferenzen zu Globalem Lernen in Großbritannien, Deutschland und weiteren europäischen Ländern. Es ist zu erwarten, dass mit dieser Konferenzreihe sowie mit dem neu gegründeten Forschungszentrum in London die europäische Forschung zum Globalen Lernen beträchtlich gestärkt werden könnte.

Julia Franz

Nachhaltigkeit in internationalen Projekten

Am 22. und 23. November 2006 fand im Internationalen Haus Sonnenberg in St. Andreasberg eine Fachtagung zum Thema ‚Nachhaltigkeit in internationalen Projekten konkretisieren‘ statt. Nach Ansicht der Veranstaltenden bieten sich gerade Themen der nachhaltigen Entwicklung für die Kommunikation von Partnern in internationalen Projekten an. Durch diese Inhalte kann die Verknüpfung von Projekten und Partnerschaften mit Themen des Unterrichts sehr vielfältig gestaltet werden.

Auf der Tagung standen vor allem drei Themenbereiche im Mittelpunkt, anhand derer diese Verknüpfung an exemplarischen Beispielen erkundet werden sollte: der Themenbereich Gesundheit, der Themenbereich Mobilität sowie der Themenbereich Ökologie.

Gerd Riepe aus Haan, Autor von vielen Büchern über Afrika und Rassismus, stellte zu Beginn der Tagung mögliche didaktische Zugänge zu Fragen der Nachhaltigkeit in der internationalen Zusammenarbeit vor. Seine Kriterien für nachhaltige internationale Projekte und interkulturelle Schulprofile waren die Grundlage für die anschließende Workshoparbeit. Hier diskutierte die Arbeitsgruppe „Gesundheit, Ernährung und nachhaltige Entwicklung“ Art. 25 (1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948): „Jedermann hat das Recht auf einen für die Gesundheit und das Wohlergehen von sich und seiner Familie angemessenen Lebensstandard, einschließlich ausreichender Ernährung, Bekleidung, Wohnung, ärztlicher Versorgung und notwendiger sozialer Leistungen...“ insbesondere unter dem Gesichtspunkt eines allgemeingültigen Gesundheitsbegriffes. *Jürgen Colatz*, Mitbegründer des Hannoverschen Ethnomedizinischen Zentrums (www.ethnomedizinisches-zentrum.de) – das sich im übrigen als Kooperationspartner für die Vermittlung transkultureller Kompetenz anbietet –, bezeichnete „Gesundheit als Staatsgrundlage“ und wies in diesem Zusammenhang besonders auf die kulturellen Grundlagen von Gesundheit hin. Der Mensch stehe im Mittelpunkt und es müsse eine Balance zwischen individualistischen und kollektivistischen Orientierungen hergestellt werden. In diesem Sinne bedeutet Partnerschaftsdenken und -handeln, auch die kulturelle Konstruktion von Gesundheit und Krankheit zu berücksichtigen. Es wurde aufgezeigt, dass die westliche Gesundheitspraxis

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

einiges von der Medizin des Südens lernen kann (für Hintergrundinformationen vgl. auch ANAMED, Aktion Natürliche Medizin).

In einem weiteren Teil der Tagung wurde untersucht, wie Themen der Mobilität in die Diskussion einbezogen werden können. Hier wurde zum einen das Curriculum Mobilität (www.curriculum-mobiliaet.de) vorgestellt, in dem es insbesondere unter dem Stichwort ‚Tourismus‘ viele Anknüpfungspunkte für internationale Dialoge gibt. Aus dem Projektbereich ‚Chat der Welten‘ wurden dann Inhaltsbereiche vorgestellt und weiterentwickelt, die sich für die schulische Arbeit und die Internetkommunikation mit Partnern in den Ländern des Südens eignen, wie zum Beispiel Südafrika mit der niedersächsischen Partnerregion ‚Eastern Cape‘. Die Ergebnisse können unter der Adresse <http://chatderwelten.nibis.de> als Anregungsangebot für den Unterricht abgerufen werden.

Im Workshop zum Thema Ökologie/Wasser wurden die Möglichkeiten eines größeren Netzwerkes zwischen kenianischen und niedersächsischen Schulen im Sekundarbereich I und II erörtert. Dabei wurde von *Christoph Stein*, Wolfsburg, ein Konzept für Partnerschaftsprogramme mit Umweltbezug vorgestellt (nähere Informationen: ch.stein@stoneworks.de).

Zum Abschluss der Tagung stellte *Hannes Phillip* augenblicklich aktuelle Projekte und Kampagnen des VEN Hannover wie das Zuckerprojekt vor (www.ven.de).

Dieter Schoof-Wetzig

Infos: schoof@nibis.de.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Am ersten Dezember 2006 trafen sich 250 interessierte Personen zum Kongress ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zukunft lernen – Neue Impulse für NRW‘ im Wissenschaftszentrum in Bonn. Der Kongress bildete den öffentlichen Abschluss der Bonner Woche zur UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. An den vorangegangenen Tagen fanden für ausgewählte Teilnehmende der bundesweite Runde Tisch für die UN-Dekade und die Sitzung des Dekade-Nationalkomitees sowie ein internationaler Expertenworkshop statt. Durchgeführt wurde der abschließende Kongress vom Aktionsnetzwerk Zukunft Lernen (AZUL) und den Ministerien des Landes NRW für Schule, Umwelt und Generationen in Zusammenarbeit mit dem Modellvorhaben ‚Agenda 21 in Schule und Jugendarbeit‘.

Neben einer ausführlichen allgemeinen Einführung in den NRW Aktionsplan für die UN Dekade und die diesbezüglichen strategischen Ziele, Themenfelder und Kompetenzbereiche wurden spezifische Fragestellungen zur Bildung für Nachhaltigkeit in Podiumsdiskussionen und aktiven Lernstationen und vielen Seitengesprächen vertieft. Dabei wurde die Vielfalt der Lernorte und Lernumgebungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich.

Was Kindern im Vorschulalter Spaß und sie zugleich schlau macht und was dazu noch einer nachhaltigen Entwicklung dient, wurde z.B. vom Modellprojekt ‚Kits der Zukunft‘ anhand zahlreicher Beispiele illustriert. Die Gelingensbedingungen von Schulnetzwerken im ‚Transfer 21 NRW‘ und innerhalb der Kampagne ‚Agenda 21 in der Schule‘ wurden als Lernstation mit ‚Blick über den Tellerrand‘ betitelt. Dadurch wurden zahlreiche Einblicke in die Umsetzung des Agenda-Prozesses an, in und mit Schulen ermöglicht. Die Verbraucherzentrale präsentierte eine Lernstation zum nachhaltigen Konsum und Vertreter des Welthaus Bielefeld boten eine Auseinandersetzung über die Herausforderungen und Probleme zur Sensibilisierung und Qualifizierung der Zivilgesellschaft im Kontext der Bildung für Nachhaltigkeit an. Darüber hinaus waren auch Hochschulen, die außerschulische Bildungsarbeit sowie die Museumspädagogik in den Lernstationen vertreten.

In diesem Spektrum offenbarte sich auch die Altersspanne der Adressaten von Bildungsprozessen, die auf eine nachhaltige Entwicklung abzielen. Dass innerhalb von Kindertagesstätten ganz andere Zugänge zur Nachhaltigkeit möglich und nötig sind als im Kontext von Hochschule und Erwachsenenarbeit wurde teilweise durch sehr praktische Beispiele erfahrbar. Die wertvollste Erfahrung des Kongresses war dann auch die Präsentation dieser Vielfalt von Lernorten, Lernformen und Lernumgebungen, die sich auch in den zahlreichen Informationsständen von verschiedenen Akteuren im Nachhaltigkeitsprozess und den dort stattfindenden Gesprächen fortsetzte.

Bei aller Euphorie über den insgesamt gelungenen Kongress sei Kritik vor allem in drei Bereichen angedeutet, die insbesondere bei den Podiumsdiskussionen und Plenumspräsentationen deutlich wurde. Erneut bezogen sich viele der Wortbeiträge fast ausschließlich auf den Bereich der Umweltbildung. Des Weiteren waren im Rahmen der Podiumsdiskussionen Vertreter aus NROs gegenüber Diskutanten aus Wissenschaft und Politik/Ministerien deutlich unterrepräsentiert. Und schließlich wurde auch im Gegensatz zu der Vielfalt der Lernstationen in den Podiumsdiskussionen Bildung für nachhaltige Entwicklung fast nur auf den schulischen Kontext und dort auch noch meist auf den Unterricht bezogen.

Wünschenswert wäre daher gewesen, stärker die Sichtweise von NROs, Umweltinitiativen, Weltläden, Aktionsgruppen und Verbänden zu berücksichtigen, das thematische Spektrum deutlicher von der reinen Umweltbildung zu lösen und andere Bereiche wie was Globales Lernen oder das Interkulturelle Lernen deutlicher hervorzuheben sowie außerschulischen Lernorten (frühkindliche Bildung, Kinder- und Jugendarbeit, Hochschule, Erwachsenenbildung sowie Bildung im dritten und vierten Lebensalter) mehr Raum zu geben.

Da die Dekade erst am Anfang steht, besteht begründete Hoffnung, dass zukünftige Kongresse ihre Akzente anders setzen und dadurch den Gesamtprozess und das gemeinsame Anliegen einer ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit voranbringen.

Norbert Frieters

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Emmas SchokoLaden

Eine Lehrerfortbildung des Projekts ,Eine Welt in der Schule‘

Ganz im Zeichen von Kakao, Schokolade und Fairem Handel stand die überregionale Lehrerfortbildungstagung des Projekts ,Eine Welt in der Schule‘, die Anfang März 2007 in Loccum stattfand. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule und Sekundarstufe I aus mehreren Bundesländern trafen sich dort, um sich über das Themenfeld zu informieren und gemeinsam an einem Unterrichtsentwurf zu arbeiten.

Große Nachfrage

Das Thema ,Kakao und Schokolade‘ ist nicht neu. Es existieren bereits zahlreiche Veröffentlichungen dazu, von Hintergrundinformationen über didaktisches Begleitmaterial bis hin zu Unterrichtsmappen. Warum also eine Lehrerfortbildungstagung zu einem bereits gut dokumentierten Inhalt?

Zum einen ist das Thema bei Lehrkräften und Kindern gleichermaßen beliebt. Dies kann bei Materialbestellungen immer wieder festgestellt werden – im Ausleihservice des Projektes ,Eine Welt in der Schule‘ können die gewünschten Materialanfragen aufgrund der Anzahl der Ausleihwünsche teilweise nur schwer erfüllt werden. Zum anderen würde die Auseinandersetzung mit dem Thema zu kurz greifen, wenn ,Kakao und Schokolade‘ auf einer Ebene behandelt wird, die sich vor allem auf botanische Inhalte sowie auf die Herstellung und Verkostung eines Produkts beschränkt. Deshalb sollte im Rahmen der Lehrerfortbildung die Chance ergriffen werden, einen Inhalt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, der bereits Eingang in die Schulen gefunden hat, unter der Perspektive Globalen Lernens weiter zu entwickeln. Mit dem bei Kindern äußerst positiv besetzten Produkt kann eine Brücke zwischen dem Leben hier und dem Leben anderswo geschlagen und der Blick somit auf Aspekte wie Globalisierung und/oder Weltgerechtigkeit gerichtet werden. Über die Gewinnung des Rohstoffs Kakao und über das Produkt Schokolade hinaus kann hier im Unterricht vieles thematisiert werden, wie zum Beispiel die Lebenssituationen der Produzenten, die Mechanismen im Welthandel, deren Ungerechtigkeiten, aber auch mögliche Lösungsansätze – um nur einige Ansatzpunkte zu nennen.

Hin zu ,Emmas Fairer Laden‘

Das Projekt ,Eine Welt in der Schule‘ hat in den letzten Jahren bereits mehrere Unterrichtsbeispiele rund um ,Kakao und Schokolade‘ veröffentlicht. Die diesjährige Tagung sollte dazu genutzt werden, um den Aspekt ,Fairer Handel‘

möglichst stark zu gewichten. Ausgangspunkt für die inhaltliche Vorbereitung war das Buch ,Emmas Schokoladen‘ von Stephan Sigg (MVG Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Aachen 2006, ISBN: 978-3-88916-264-9), welches von Kindern der Klasse vier bis sechs gelesen werden kann. Das Buch handelt von dem Mädchen Natascha, deren Tante Emma verreisen muss und deshalb darum bittet, dass sich Natascha und ihre Familie um ,Emmas SchokoLaden‘ kümmern. Etwas später schickt Tante Emma ein Video. Sie ist in Südamerika und informiert sich über die Schokoladenfirma, die ihr Geschäft beliefert. Sie befürchtet kriminelle Machenschaften und warnt vor dem Kauf dieser Schokolade. Nachdem Tante Emma aus Südamerika zurückgekehrt ist, schildert sie die furchtbare Situation der Arbeiter auf den Plantagen und den Reichtum der Besitzer. In Südamerika ist sie auf den Fairen Handel aufmerksam geworden und so wird aus ihrem Geschäft ,Emmas Fairer Laden‘. Dieses Buch wurde auf der Tagung als Ausgangspunkt genommen, um zu überlegen, wie die Themen ,Kakao/Schokolade‘ und ,Fairer Handel‘ verknüpft und anhand der Lektüre kindgerecht im Unterricht umgesetzt werden können. Um möglichst konkret zu arbeiten, wurde Bolivien als geographischer Schwerpunkt gewählt. Das Land bietet sich an, da hier am Beispiel der Kakaogenossenschaft ,El Ceibo‘ eine real existierende Genossenschaft, die zudem Rohstoffe für viele TransFair-Produkte liefert, vorgestellt werden kann und somit ein enger Bezug zum Buch hergestellt wird. Gegenwärtig müssen noch einige Materialien bzw. Medien beschafft oder erstellt werden. Auf der Grundlage dieser Lektüre sind Unterrichtserprobungen von der ersten Klassenstufe (im Hortbereich) bis hin zur sechsten Klassenstufe geplant, die im Laufe des nächsten halben Jahres umgesetzt und anschließend in der Zeitschrift ,Eine Welt in der Schule‘ veröffentlicht werden.

Wolfgang Brünjes

Info: www.weltinderschule.uni-bremen.de



Foto: Wolfgang Brünjes

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

VENRO-Koordinierungstreffen zum entwicklungspolitischen Freiwilligendienst

Auf Einladung von VENRO sind am 2. März Vertreter/innen von rund 40 NROs und dem BMZ bei der Welthungerhilfe zu einem Informations- und Koordinierungstreffen zum geplanten entwicklungspolitischen Freiwilligendienst (VENRO aktuell 01/2007) zusammengekommen. Zunächst erläuterte BMZ-Referatsleiter Hans-Peter Baur den aktuellen Stand der Konzeptionsentwicklung beim BMZ und diskutierte Fragen und Anregungen der NRO-Vertreter/innen. Im internen zweiten Teil verständigten sich die VENRO-Mitglieder über ihre Erfahrungen, Pläne und Forderungen an die Ausgestaltung des Freiwilligendienstes, der Anfang 2008 beginnen soll, und vereinbarten nächste Schritte des VENRO-Engagements.

Dabei wurde eine Ad-hoc Arbeitsgruppe ‚Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst‘ ins Leben gerufen. VENRO wird politische Forderungen für die Ausgestaltung des Freiwilligendienstes formulieren und dabei auf bereits bestehende NRO-Konzepte und Qualitätsstandards für Freiwilligendienste verweisen. Ein erstes Zehn-Punkte-Papier mit VENRO-Positionen und Forderungen ist dem BMZ am 9. März zugegangen. Nach der Vorlage des BMZ-Grobkonzepts Ende März wird VENRO in Abstimmung mit der Ad-hoc AG und den Koordinierungskreismitgliedern eine Stellungnahme erarbeiten, die in die Weiterentwicklung des BMZ-Konzepts einfließen wird. Zur Endabstimmung ist hierfür im April ein zweites Treffen des VENRO-Koordinierungskreises geplant, zu dem VENRO noch einmal gesondert über den E-Mail-Verteiler des Koordinierungskreises einladen wird. Das BMZ wird Mitte/Ende April einen breiten NRO-Kreis zu einem weiteren Treffen einladen, um das Konzept zu erläutern und weiter zu diskutieren.

Deutsche EU- und G8-Präsidentschaft: Bilanz und Erwartungen der Nichtregierungsorganisationen

Vertreter/innen von entwicklungs- und umweltpolitischen Nichtregierungsorganisationen (NROs) sind am 30. März in Berlin zu einem Gespräch mit Bundesentwicklungsministerin Wieczorek-Zeul zusammengekommen um zur Halbzeit der EU-Ratspräsidentschaft und vor dem G8-Gipfel in Heiligendamm Bilanz zu ziehen und ihre Erwartungen an die deutsche Doppelpräsidentschaft zu formulieren.

VENRO-Vorsitzende Claudia Warning zeigte sich zufrieden, dass sich Vertreter/innen der EU und der afrikanischen, karibischen und pazifischen AKP-Staaten bei ihrem Treffen am 13. März auf dem Petersberg darauf verständigt haben, dass die geplanten Wirtschaftspartnerschaftsabkommen (WPA) der Entwicklung der AKP-Staaten dienen müssen. Zugleich äußerte sie sich besorgt, dass die WPA schon

bis zum Jahresende abgeschlossen werden sollen: „Unsere zivilgesellschaftlichen Partner aus Afrika warnen vor überhasteten Abschlüssen.“ So gebe es keine verlässlichen Folgeabschätzungen zu den geplanten WPA. „Vor allem die zahlreichen Kleinproduzenten aus Landwirtschaft und Gewerbe sind nicht in der Lage, mit EU-Produzenten zu konkurrieren“, so Warning weiter. Die VENRO-Vorsitzende forderte, die Themen Investitionen, Wettbewerbspolitik und öffentliches Beschaffungswesen bei den Verhandlungen auszuklammern, damit die WPA nicht entwicklungshemmend wirkten.

Jürgen Maier vom Forum Umwelt und Entwicklung bezeichnete die Energie- und Klimabeschlüsse des EU-Frühjahrgipfels als ermutigend und forderte einen globalen Deal für nachhaltige Energie und Klimaschutz zwischen Industrie- und Schwellenländern: „Nur so kann ein Kyoto-Folgeabkommen erzielt werden, mit dem der Klimawandel in einem ungefährlichen Rahmen gehalten werden kann.“ Maier forderte entwicklungspolitische Impulse für eine globale Energiewende durch die Umorientierung von fossilen zu erneuerbaren Energieträgern und mehr Energieeffizienz: „Dazu müssen insbesondere die Energieportfolios der internationalen Entwicklungsbanken umfassend reformiert werden.“ Die Abhängigkeit von fossilen Energieträgern und die eskalierenden Ölpreise verursachten für die meisten Entwicklungsländer auch enorme ökonomische Schäden, erläuterte Maier.

Als Vertreter der europäischen NRO-Dachorganisation CONCORD begrüßte Kurt Bangert, dass die Ministerin ihren jährlich Beitrag zum Kampf gegen HIV/AIDS von 300 auf 400 Millionen Euro aufstocken wolle, meinte aber, dass dies noch weit unterhalb dessen liege, was für eine wirksame und nachhaltige Bekämpfung der Pandemie nötig sei. „Deutschland muss die Lokomotive der EU und die EU die Lokomotive des weltweiten Kampfes gegen HIV und AIDS sein“, forderte Bangert. Er mahnte, dass nicht allein Haushaltszwänge den deutschen Beitrag bestimmen dürften, sondern der Menschenrechtsanspruch, etwa von betroffenen Frauen und Kindern, denen oft schon eine perinatale Therapie das Leben erhalten könne. Bangert forderte die Bundesregierung auf, gesonderte Budgetposten für die 15 Millionen durch AIDS verwaisten und gefährdeten Kinder einzuplanen. Er verlangte, dass die Geberstaaten endlich ihre gemachten Versprechen einlösen müssten. „Wir als europäische NROs sind immer wieder bestürzt und enttäuscht über den Mangel an politischem Willen, über die Diskrepanz zwischen Versprechungen und ihrer Einlösung und über die mangelnde Verabfolgung gemachter Zusagen“, sagte Bangert. Er forderte mehr Kohärenz der europäischen HIV/AIDS-Politik, die einerseits den universellen Zugang zu antiretroviralen Therapien befürworte, andererseits aber die Umsetzung des TRIPS-Abkommens über den Verkauf von pharmazeutischen Produkten erschwere.

Claudia Lohrenscheit/
Mona Motakef (Hg.)

Das Schweigen der Universität zur Sprache bringen

Offene Fragen über Leben, Lehren und Lernen.
Festschrift für Wolfgang Nitsch

Oldenburg: Paulo Freire Verlag 2006, 150 S., ISBN 3-86585-313-4, Pb, EUR 19,90.

„Wir wurden zum Verstummen erzogen“, diese Aussage von einem, der soeben an der Universität Oldenburg als Hochschullehrer emeritiert wurde, klingt erst einmal irritierend und resignierend. Sie ist aber gleichsam eines der Motive, die den 1938 in Berlin-Kreuzberg geborenen, seit 1973 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg lehrenden Sozial- und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Nitsch gewissermaßen Leitfaden, Aufruf und Anforderung für seine jahrzehntelange Tätigkeit als Hochschullehrer war. Wissenschaftliche Ausbildung ist für ihn immer auch die Vermittlung der Kompetenz, Fragen zu stellen, zu reflektieren und kritisch zu den allzu selbstverständlichen ‚Gegebenheiten‘ eigene Positionen zu beziehen.

Wolfgang Nitsch hatte das Ansinnen seiner Schülerinnen und Schüler, seiner Freunde und Kollegen, ihm zu seiner Emeritierung eine ‚Festschrift‘ zu widmen, abgelehnt. Anlässlich des zu seiner Verabschiedung am 7. Juli 2006 veranstalteten Symposiums mit dem Titel ‚Das Schweigen der Universität zur Sprache bringen. Kritische Wissenschafts- und Bildungspraxis an den Grenzen von Institutionen und Staaten‘, überreichten ihm die Freunde dann doch eine ‚Festschrift‘.

Sie ist nicht im üblichen Sinne und in den Traditionen verfasste Schrift, die in erster Linie eine Ehrung des zu Ehrenden beabsichtigt, schon gar nicht im Stil eines ‚Nachrufs‘, dies würde Wolfgang Nitsch als ‚Einmischer‘ und als Gesellschaftskritiker nicht gerecht werden, sondern eine Reflexion der Autorinnen und Autoren zum Zustand der Welt und zum Zustand der universitären Bildung. In der Form von kommentierten Fragebögen zu drei Komplexen, die sicherlich Wolfgang Nitsch's Denken und Handeln bestimmen, äußern sich junge und ältere Wegbegleiter zu: ‚Leben und Welt‘ – ‚Lernen und Hochschule‘ – ‚Lösungen und Visionen‘.

So gerät die Sammlung der verschiedenen Aussagen dann doch zu so etwas wie einer ‚realutopischen Vision‘, die dazu auffordert, „dass die Lehre (in der universitären Ausbildung) in den entfremdeten Formen vernichtet werden muss“. An einer Stelle des von den beiden Herausgeberinnen – Claudia Lohrenscheit, mittlerweile am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin, sowie die am Kolleg für Geschlechterstudien der Universität Essen tätige Mona Motakef, beides seine Schülerinnen – mit Wolfgang Nitsch geführten Interviews, äußert er, dass er sich für seine Hochschulaktivi-

täten keiner ‚Schule‘ im Sinne einer Schülerschaftsnachfolge verpflichtet fühle, wiewohl er vom Denken einer Reihe von politischen, nonkonformistischen, linken Intellektuellen, wie etwa Ernst Bloch, Ossop K. Flechtheim, Leo Koffler oder Ernest Mandel beeinflusst wurde. Die Reflexionen über die dem Buch zugrunde liegenden Fragenkomplexe durch die ihn ehrenden Autorinnen und Autoren jedoch zeigen auf, dass Wolfgang Nitsch entscheidend mit zu der Entwicklung der mittlerweile anerkannten ‚Oldenburger Schule‘ beigetragen hat. In besonderer Weise ist hier das vom leider viel zu früh verstorbenen Gottfried Mergner 1997 gegründete Zentrum für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verband zu nennen, das er nach dessen Tod weiter führte und entwickelte. Die in diesem Rahmen entstandene universitäre Partnerschaft mit der Hochschule in Port Elizabeth in der südafrikanischen Eastern Cape Province hat bisher auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit und des Interkulturellen Lernens Zeichen gesetzt, wovon Nitschs Kooperationspartner, der Direktor des Project für the Study of Alternative Education in South Africa, Neville Alexander und die in diesem Zentrum für die frühkindliche Alphabetisierung zuständige Carole Bloch, berichten. Ingo Scheller, der mit seinen didaktischen und methodischen Konzeptionen des szenischen Spiels neue Impulse in den Lerndiskurs im Sinne einer ‚erfahrbaren Verhaltensänderung‘ gebracht hat, bringt bei seinen Überlegungen zum ‚Zustand der Welt‘ wesentliche Aspekte zur Sprache, die Anregungen dafür bieten, in der Hochschul- und schulischen Didaktik die ‚Fähigkeit, wissenschaftliche Theorie und Praxis immer auch im gesellschaftlichen Entstehungsprozess und Wirkungszusammenhang‘ zu reflektieren und zu implementieren. Die weiteren Überlegungen, Zuschreibungen und Anregungen zu Lösungsansätzen, das Schweigen [...] zu überwinden und „die Verhältnisse zum Tanzen (zu) bringen“, wie Torsten Bultmann dies ausdrückt, werden von den Mitautor/innen des anregenden Bandes in der je eigenen, auf Wolfgang Nitschs Wirken hin orientierten Sprache formuliert; etwa von Christa Händle, die in ihrer Würdigung für den Emeritus besonders die „Mehrstimmigkeit“ bei der vierzigjährigen Zusammenarbeit mit ihm hervor hebt; Ingo Harms, der an „das große Versprechen der Demokratie“ erinnert. Bernd Overwien, der die Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation an der TU Berlin koordiniert, reflektiert den Schlüsselbegriff für eine wirksame Veränderung des aktuellen, unbefriedigenden Zustands der Welt: Solidarität. Detlef Pech bekennt, dass er in seiner Studienzeit in besonderer Weise vom Galtung'schen Konzept der „strukturellen Gewalt“ beeinflusst worden sei, das er mit den neueren Überlegungen zur „institutionellen Diskriminierung“ verbindet; Daniel Nitsch trägt mit seinem Nachdenken über alternative Arbeits- und Wirtschaftsformen und einer „Solidarischen Ökonomie“ dazu bei, „eine andere, bessere Welt zu denken“; die südafrikanische Erziehungswissenschaftlerin Logan Athiemoalam lenkt erneut den Blick auf die sich immer interdependenter entwickelnde, globalisierte Welt und hofft, „that we are able to create a world where all people across the globe are able to enjoy peace, prosperity, hapiness and success in all their undertakings“.

Die Festschrift für Wolfgang Nitsch ist also zu einer Bestandsaufnahme von Gewesenem, Aktuellem und Zukünftigem in der hochschulwissenschaftlichen und bildungspolitischen Landschaft geworden. Die Reflexionen der am Buchprojekt beteiligten Freunde und Wegbegleiter von Wolfgang Nitsch, wie auch seine eigenen Überlegungen, markieren die Lust und den Frust eines Hochschul-Lebens, machen auf die individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten aufmerksam – weisen aber auch auf die Gefahren und Gefährdungen hin. „Wir müssen aufpassen, dass wir nicht pauschalisieren, und dass diejenigen, die mit ihren Themen aus den Universitäten verdrängt werden, die Guten sind, und die Normalwissenschaft ist der Bösewicht“ – ein typischer Nitsch-Satz!

Dass den Herausgeberinnen und den Autor/innen mit dem Fragen- und Antwortenkatalog zur aktiven Hochschulgeschichte der große Wurf gelungen sei, das werden sie selbst nicht beanspruchen; und auch der bescheidene, aber bestimmte Wolfgang Nitsch würde das nicht erwarten.

Er, der in den 50er und 60er Jahren zu den führenden Mitgliedern der Studentenbewegung und des SDS gehörte und Freund und Wegbegleiter Rudi Dutschkes war, weiß von den Schwierigkeiten, aber auch den Chancen, Veränderungen mit zu bewirken. In einem 1967 von ihm herausgegebenen Handbuch darüber, wie man kritische Vorlesungsrezensionen schreibt, macht er deutlich, dass der lernende, emanzipierte Mensch erkennen muss, dass es „Grenzzonen zwischen Dingen und Subjekten“ gibt. Ihnen auf die Spur zu kommen, bietet die „Festschrift“ eine Reihe von Anregungen zum Weiterdenken. Das, so meine ich, würde Wolfgang Nitsch gefallen!

Jos Schnurer

Zvi Bekerman/Nicholas C. Burbules/Diana Silberman-Keller **Learning in Places. The Informal Education Reader¹**

New York u.a.: Peter Lang 2006, 315 S., ISBN 0-8204-6786-3, EUR 62,65.

Über informelles Lernen bzw. informelle Bildung wird in der entwicklungspolitischen Bildungszusammenarbeit seit langem diskutiert (Schöffthaler 1981). Es hat allerdings lange gedauert, bis das Thema in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion umfassend zur Kenntnis genommen wurde.

Inzwischen ist die Frage, was informelles Lernen ist und wie man es anerkennen kann, zu einem wesentlichen Thema auch der EU-Bildungspolitik geworden. Notwendige neue

und flexible Lernweisen angesichts der „Wissensgesellschaft“ rücken dieses Lernen nun auch in den Mittelpunkt deutscher Diskussionen, was ein Schwerpunktheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft eindrucksvoll zeigt (ZFE 3/2005).

Noch sind die englischsprachige und die deutschsprachige Diskussion zum Thema wenig verbunden. Umso wichtiger ist es, dass ein neues Werk israelischer, britischer, kanadischer und (überwiegend) US-amerikanischer Autoren auch in Deutschland zur Kenntnis genommen wird.

Den Titel kann man wohl sinnvoller Weise mit „Lernen an Orten“ übersetzen. Mit dem Untertitel spielen die Herausgeber ein wenig. Wie sie selber in der Einleitung deutlich machen, kann man ihn in zweifacher Hinsicht interpretieren, als Reader zu informeller Bildung oder als informellen Bildungsreader.

Erwartet man bei einem wissenschaftlichen Werk eingangs eine tiefer gehende Diskussion der Begrifflichkeit, wird man in dieser Hinsicht zunächst enttäuscht. Auch die Gliederung erscheint anfänglich nicht besonders systematisch, handelt es sich doch um einen Reader. Entdeckt man dann aber den Beitrag von David Livingstone zum Informal Learning, erhält man eine reflektierte und differenzierte Einführung in das begriffliche Feld des informellen Lernens und der informellen Bildung. Letztere findet immer dann statt, wenn von professionellem Personal Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass Bezug auf ein Curriculum genommen wird. Das hier stattfindende Lernen, so Livingstone, lasse sich kaum vom selbstgesteuerten informellen Lernen unterscheiden (S. 205). Dieses Beispiel gibt einen kleinen Eindruck von der fein ziselierten begrifflichen Arbeit, die in diesem Aufsatz geleistet wird, der auch kanadische Forschung mit reflektiert.

Definitivische Fragen stehen in diesem Sammelband somit nicht im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die definierte Lücke, die das Buch schließen soll, ist die Betrachtung der Orte an denen Lernen stattfindet, der Lernumgebungen im weiteren Sinne: Arbeitsplatz, Haushalt, Bibliotheken, Museen, populäre Kultur, Straße, Medien und nicht zuletzt das Internet. Moderne und Globalisierung, so wird begründend in der Einleitung problematisiert, hätten alte Fragen neu aufgeworfen. Man müsse sich den Raum zwischen Informellem und Formalem genauer ansehen. Bei diesem Blick auf ein Kontinuum wird in diesem Band keine einheitliche Begrifflichkeit verwendet.

Goldmann untersucht, wie man die alltägliche Lebenserfahrung der Eltern mit der Unterstützung des schulischen Mathematikunterrichts ihrer Kinder verbinden kann. Eltern sollen mit den Kindern den Bogen zwischen Alltag und Lernen schlagen und ihnen das Lernen damit erleichtern.

Mögliche Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen werden von verschiedenen Autoren untersucht. So diskutieren Hull und Greeno den Erwerb von Lese-, Schreib- und Mathematikkompetenzen vergleichend in schulischen und außerschulischen Kontexten.

Ein weiterer Aufsatz thematisiert das Lernen in einem „Children's Discovery Museum“ und fokussiert dabei die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in der

Ausstellung. Eltern bringen auf ihre Weise den Kindern naturwissenschaftliche Sprache und Phänomene nahe. Noch ein weiterer Aufsatz (Ash/Wells) thematisiert die Rolle der Eltern beim Lernen.

Duensing geht auf das Lernen in naturkundlichen und Technikmuseen ein. Sie diskutiert, inwieweit hier Informal Education stattfindet. Silberman-Keller geht es um Zeit und Ort in einer nonformalen Pädagogik.

Smith, der im Internet eine umfangreiche Website zum Thema Informal Education zur Verfügung stellt (www.infed.org), problematisiert eine Formalisierung informeller Bildung. Er diskutiert auch die Widersprüche von Bildung angesichts von Globalisierung und Einflüssen neoliberalen Denkens. Der Ansatz, den er vertritt, gleicht in vielerlei Hinsicht deutschen sozialpädagogischen Sicht- und Herangehensweisen.

Maynard und Greenfield resümieren Erkenntnisse über informelle Bildung im Rahmen einer Kultur bezogenen Lehre verschiedener Indigina-Völker in Mexiko. Sie zeichnen dabei nach, wie formale Schulbildung und auch die Konfrontation mit Medien die traditionellen Lernwege innerhalb einer „informellen Lehre“ verändert haben.

Schugurensky befasst sich mit informellem Lernen in lokaler Demokratie. Er geht zunächst auf die Begrifflichkeit ein und beklagt, dass informelles Lernen oft die Restkategorie der Restkategorie sei, oft unterschätzt und selten anerkannt. Er weist darauf hin, dass informelles Lernen nicht zwangsläufig auch in informellen Settings stattfindet. Das informelle Lernen selbst unterteilt er in selbstgesteuertes Lernen, inzidentelles Lernen und Sozialisation (S. 166). Lernen sei dabei häufig in „Communities of Practise“ eingebunden, innerhalb derer Werte, Verhaltensweisen und Fertigkeiten übernommen werden (S. 168). Das konkrete hier beschriebene Untersuchungsfeld ist die Arbeit am Bürgerhaushalt der brasilianischen Stadt Porto Alegre. Der Erwerb lokalpolitischen Wissens, entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten und darüber hinaus auch politischer Haltungen steht im Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Dabei stellt er fest, dass Lernen hier eher inzidentell oder Teil von Alltagssozialisation ist (S. 157). Vielfach wurde den Befragten ein Lernen erst in der Interviewsituation und in Fokusgruppen richtig bewusst.

Burbules beschäftigt sich mit „Self-Educating Communities“. Er untersucht Gemeinschaften, die im Internet Fragen nachgehen, die sie verbinden. Dabei untersucht er die Funktion von Emaillists, Newsgroups und anderen elektronischen Foren ebenso wie die der Blogs. Da er die hier stattfindenden Lernprozesse als vergleichsweise strukturiert wahrnimmt, nennt er sie nonformales Lernen (S. 282). Er beschreibt die Möglichkeiten dieser Art zu lernen, geht aber gleichzeitig auf die Grenzen ein, die der Zugang zum Internet weltweit immer noch hat.

Bekerman befragt israelische Freiwillige deren Aktivität im Hebräischen mit dem Begriff Hanchaia bezeichnet wird, was ungefähr führen, begleiten, moderieren heißt. Deren Tätigkeit sieht er aus der Perspektive informeller Bildung. Alle Befragten arbeiten innerhalb einer jüdisch-

zionistischen Nonprofit-Organisation, der es darum geht, bei Jugendlichen ein bewussteres Umgehen mit ihrem Jüdischsein, ihrem Land und auch den Minderheiten zu erzeugen. Er hat 12 offene Interviews mit den sich überwiegend als nicht sehr religiös betrachtenden Freiwilligen durchgeführt. Dabei geht es um den Sinn der Arbeit, pädagogische Ansätze und Einschätzungen der möglichen Wirkungen der Seminare. Die Seminarleiter, die selbst im Durchschnitt Mitte 20 Jahre alt sind, arbeiten mit jungen Leuten, die nicht ganz freiwillig in den Kursen sind, da es einen gewissen gesellschaftlichen Druck gibt, daran teilzunehmen (S. 230). Die hier in der Bildungsarbeit tätigen Freiwilligen haben keinen theoretischen Hintergrund im Bildungsbereich. Sie betrachten sich als Prozessbegleiter und Selbstlernende. In den Interviews äußern sie, dass es ihnen darum geht, unterschiedliche Perspektiven zu erzeugen, die Teilnehmer zu ermuntern, unterschiedliche Meinungen auszudrücken oder auch anderen überhaupt erst einmal zuzuhören. Sie vermeiden es, eigene Meinungen und einen vorgegebenen ideologischen Rahmen einzubringen. Hanchaia wird von ihnen als Zwischending zwischen Schule und privater Konversation gesehen (S. 234). Insgesamt geht es darum, Autonomie zu stärken und den Dialog zu ermöglichen. Bekerman diskutiert die Ergebnisse seiner Befragung schließlich aus der Perspektive kritischer Pädagogik (S. 244).

Das Buch liefert insgesamt einen guten Einblick in die englischsprachige Diskussion um „Informal Education“. Der Einfluss und die Gestaltung von Orten und Lernumgebungen auf informelles Lernen wird aus vielerlei Perspektiven betrachtet. Dazu gibt es zwar in der englischsprachigen Diskussion zahlreiche weitere Publikationen, die Beispiele werden jedoch nur selten derart konzentriert präsentiert. Wenn Bekerman seinen Aufsatz „Dancing with Words“ nennt, dann bezieht er dies zunächst auf seine Erfahrungen mit einem speziellen Ansatz in Israel. Man könnte jedoch hin und wieder geneigt sein, und dies gilt nicht nur für diesen Band, sondern für einen großen Teil der englischsprachigen Diskussion, auch den Umgang mit den Begrifflichkeiten informelle Bildung, informelles Lernen oder nonformales Lernen als einen solchen Tanz zu sehen. Aus meiner Perspektive liefert der Aufsatz von Livingston den vielfältigen und oft recht spannenden Studien einen begrifflich ruhenden Pool. Für die Zukunft wäre es zu wünschen, dass wissenschaftlich stärker darauf Bezug genommen wird.

Bernd Overwien

Anmerkung

1 Einführung und Inhaltsverzeichnis finden sich hier: http://www.infed.org/localeducation/learning_in_places.htm.

Literatur

Schöffthaler, T. (1981): Informelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim und Basel, S. 97 – 115.

Katrin Hauenschild/Dietmar Bolscho: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule: Ein Studienbuch. Frankfurt a. M.: Lang 2005, 134 S., ISBN 3631541597, EUR 14,80.

Das von Katrin Hauenschild und Dietmar Bolscho verfasste Studienbuch „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ ist in der Reihe „Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit“ des Peter-Lang-Verlags erschienen. Es soll besonders für die erste Phase der Lehrerbildung einen Überblick über die bisher 15jährige Entwicklung der Konzepte zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geben. Dementsprechend wird inhaltlich ein Bogen von den historischen Traditionen im Umgang mit Umwelt zu dem Konzept von BNE geschlagen, wie es in den Veröffentlichungen der Bund-Länder-Kommission 1998 und 1999 dargelegt wurde. Erweitert wird diese Sicht um die Perspektive der ökonomischen Bildung und der BNE in der Grundschule. Eine kurze Darlegung der wichtigsten Forschungsbezüge betont den wissenschaftlichen Anspruch eines Studienbuches für die Lehrerbildung.

Insgesamt bieten die Autoren einen knappen Überblick, der für einen Erstkontakt mit der Thematik hilfreich sein kann. Die vielfältigen Literaturverweise ermöglichen einen Einstieg in die Breite des Diskussions- und Forschungsstandes. Die gesamte Anlage des Buches zeigt jedoch, dass die Linien der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens in diesem Überblick kaum berücksichtigt werden. Einige Hinweise aus den Unterrichtsbeispielen lassen zwar erkennen, dass diese Bereiche in der Praxis mitgedacht sind, aber nicht in ihrer historischen Entwicklung als auch ihrer theoretischen Konzeptionierung wahrgenommen wurden. Ob der Anspruch eines Studienbuches durch diese thematische Einschränkung eingelöst wird, darf bezweifelt werden.

Christine Schmidt

Eberhard Kroß (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. HGD Symposium vom 10.-12. Juni 2003 an der Ruhr-Universität Bochum. Band 38. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. 2004, ISBN 3-925319-25-5, EUR 16,00.

Vom 10.-12. Juni 2003 trafen sich Geographen, Didaktiker und Pädagogen aus Deutschland an der Ruhr-Universität in Bochum, um über Konzepte Globalen Lernens im Geographieunterricht zu diskutieren, Ansätze zu sichten bzw. zu bewerten und Schlussfolgerungen für die weitere Lehrplanarbeit zu ziehen. Der vorliegende Band fasst die Beiträge des HGD-Symposiums zusammen und enthält Aufsätze zu theoretischen, unterrichtspraktischen und forschungsbezogenen Fragestellungen.

Das Buch beginnt mit einer allgemeinen Einführung in die Thematik des Globalen Lernens, in der zunächst ausgehend von zentralen Kernproblemen im Globalisierungsprozess Wege und Entwicklungen zum Globalen Lernen im Geographieunterricht aufgezeigt werden.

Anschließend folgt ein recht umfangreicher unterrichtspraktischer Teil, der sechs Beispiele verschiedener Schularten zu Globalem Lernen ausführt (von Einzelschulen, die sich für die Thematik einsetzen, über Groß- und Auslandsprojekte). Das mehrjährige Schulprojekt der Gesamtschule Leopoldshöhe beispielsweise, das ab 1996 lief, zeigt sehr interessante, vorbildliche Maßnahmen und Ideen einer Einzelschule, die zum direkten Nachahmen effektiven Globalen Lernens animieren.

In einem anderen Projekt zum Globalen Lernen werden Internetkonferenzen zwischen UNESCO-Projektschulen auf der ganzen Welt vorgestellt, mit dem Ziel ein globales Klassenzimmer zu realisieren, was bei den Schülern auf große Begeisterung stieß. Auch das 5-jährige Förderprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für allgemein bildende Schulen, an dem sich 14 Bundesländer beteiligten und das durch die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung ins Leben gerufen wurde, wird auf dem Symposium präsentiert. Erwähnenswert ist auch der Exkurs in die Niederlande und deren Ansatz zur Realisierung Globalen Lernens in der Schule.

Der letzte Teil des Buches zeigt spannende empirische Untersuchungen zum Globalen Lernen auf. Hier findet sich beispielsweise eine Arbeit zu subjektiven Alltagstheorien von Schülern, eine weitere zu interkulturellem Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht und eine exemplarische Schulbuchanalyse. Interessant ist auch die Untersuchung zur Beeinflussbarkeit des Schüler-Fremdverständnisses in Abhängigkeit von der Art des Geographieunterrichts. Das Buch endet mit einer positiven Studie zur Motivation der Lehrer bei der Thematik Globales Lernen, die bestätigt, dass Globales Lernen unter dem Dach der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Zukunft und vielleicht Konjunktur hat.

Das Buch wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten; folglich an alle, die unmittelbar Einblick in den Themenbereich „Globales Lernen“ nehmen und den Stand der Forschung und Diskussion kennen lernen wollen.

Julia Heres

Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2005, 157 S., ISBN 3-89974171-4, EUR 16,80.

Hans-Jürgen Pandel wagt einen Ausblick auf die Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts im Lichte der Diskussion zu Bildungszielen, Bildungsstandards und Kompetenzen, die in Folge von PISA und des Bologna-Prozesses eingesetzt hat. Sie erfordert die Formulierung fachspezifischer Ziele, um ein neues „Geschichtsbewusstsein“ zu schaffen. Dazu zählen für Pandel u.a. die Fähigkeit, mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen, eine Grenze zwischen realen und fiktiven Ereignissen ziehen zu können und zu unterscheiden, was im historischen Prozess veränderbar ist und was unveränderlich bleibt.

Einer ausführlichen Analyse der für den Geschichtsunterricht relevanten Kompetenzen und der Aufgabenstellungen,

die sich daraus ableiten lassen, folgt eine interessante Rezension der Kanondebatte mit dem besonderen Schwerpunkt, wie Schüler/innen eigentlich Inhalte gewinnen (können). Dies führt Pandel schließlich zur Formulierung von Grundlagen des Geschichtsunterrichts, die er mit zahlreichen Beispielen überzeugend illustriert. Er tritt für eine strukturelle Reform der Lehrpläne ein, welche die wissenschaftlichen Entwicklungen, die Veränderungen in der Gesellschaft und die bildungspolitische Diskussion entsprechend berücksichtigt.

Der Autor unternimmt gegen Ende des sehr gut strukturierten und gut lesbaren Bandes den Versuch zu erläutern, wie ein Curriculum für den Geschichtsunterricht Gegenwartsbezogenheit, Bildungsrelevanz und den Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen herstellen kann: die Gegenwart auf ihre Probleme hin zu untersuchen, die identifizierten Probleme als Fragen an die Vergangenheit zu richten und die historischen Problemlösungen mit den gegenwärtigen Problemen zu konfrontieren.

Seinem Plädoyer, der narrativen Geschichtskultur, dem Erzählen von Lebensgeschichten, gebührenden Raum zu geben, möchte ich sehr beipflichten und ich schließe zufrieden ein empfehlenswertes Buch.

Helmuth Hartmeyer

Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp (Hg.): Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching History. Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Band 117), Hannover 2006, 380 S., ISBN 3883043176, EUR 22,00.

Fünf Jahre nach Erscheinen eines Bandes, der anlässlich der von der 1980 gegründeten Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (IGGD) veranstalteten Sektionen auf dem Welthistorikerkongress in Oslo (2000) und auf den davor stattgefundenen Vorbereitungskonferenzen entstanden war¹, liegt nun ein neuer Band der IGGD vor: Die darin publizierten Beiträge sind das Ergebnis einer Tagung, die in Kooperation mit der Akademie für Politische Bildung Tutzing 2003 in Tutzing durchgeführt wurde. Die Konferenz stand unter dem Thema „Möglichkeiten des stufenbezogenen Geschichtsunterrichts im internationalen Vergleich“ und gibt sowohl einen instruktiven Überblick über den derzeitigen Stand der staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen historischen Lernens in der Schule als auch Einblicke in die Diskussion von Vorstellungen und Visionen von Vertretern der internationalen Geschichtsdidaktik für den Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert.

In 23 Beiträgen werden durch Spezialisten Einblicke in aktuelle Probleme und Tendenzen des Geschichtsunterrichts in 15 Ländern gegeben. Meist berichten und informieren die Autoren über die gegenwärtigen Entwicklungen ihres eigenen Landes. In zwei Beiträgen wird dagegen entweder durch die Analyse ausgewählter Richtlinien und Lehrpläne in Europa

vergleichend gearbeitet (Hasberg) oder die Perspektive gewechselt und quasi „von außen“ ein Geschichtscurriculum und die sich daran anschließende Debatte eines anderen Landes (Niederlande) mit dem Ziel vorgestellt, der eigenen, in diesem Falle der deutschen geschichtsdidaktischen Diskussion neue Impulse zu geben (Popp). In politischer und geographischer Hinsicht reicht das Panorama der Beiträge von den EU-Gründungsmitgliedern Deutschland, Niederlande, Frankreich und Italien bis zu Schottland, Finnland und den Neumitgliedern Estland, Polen, Ungarn und der Slowakei. An weiteren europäischen bzw. außereuropäischen Perspektiven sind die Schweiz, Russland, Marokko, Japan und die USA vertreten. Elf Beiträge sind in deutscher, drei in französischer, neun in englischer Sprache abgefasst.

An dieser Stelle können nicht alle Beiträge und spezifischen Problemlagen des Unterrichtsfachs einzeln und in extenso gewürdigt und besprochen, sondern lediglich Schlaglichter auf aktuelle Problemen, Tendenzen und Themenschwerpunkte im hier ausgefalteten internationalen geschichtsdidaktischen Diskurs geworfen werden.

In den Beiträgen aus Estland (Õispuu), Marokko (Hassani Idrissi), Polen (Centowski; Zieliński), Russland (Khodnev; Nemchinov) der Slowakei (Kratochvíl) und Ungarn (Fischer-Dardai/Kaposi; Fischer-Dardai-Szabo) werden die intensiven Reformdiskussionen und neu geschaffenen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts vorgestellt, die aufgrund des politischen Umbruchs und des umfassenden Demokratisierungsprozesses im Gange sind und fundamentale Veränderungen hinsichtlich der Methoden und Inhalte historischen Lernens zur Folge hatten und haben. Hier ist hinsichtlich der Rahmenpläne und Curricula große Vielfalt anstelle früherer Uniformität festzustellen, aber auch Verunsicherung der Lehrerschaft im Umgang mit den weitgehenden pädagogischen Freiheiten hinsichtlich der Festlegung und Ausgestaltung der Unterrichtsinhalte zu beobachten. Da der Geschichtsunterricht nicht mehr länger die Aufgabe der Legitimierung des politischen Systems innehat, findet in diesen Ländern ein breiter Diskurs über die grundsätzliche Verortung und Standortbestimmung des Unterrichtsfachs Geschichte im nationalen Bildungs- und Erziehungssystem statt. Im Zuge dessen ist auf der Inhaltsebene eine Abkehr von der rein politischen Ereignisgeschichte zu verzeichnen. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit der Entwicklung von pluralistischen Wissensgesellschaften und der Entstehung und Nutzung vielfältiger Wissens- und Informationskanäle sowohl eine Veränderung der Lehrerrolle als auch eine methodische Erneuerung des Geschichtsunterrichts als notwendig und weiter förderungswürdig erachtet.

In der vorliegenden Bestandsaufnahme zur adressatengerechten Vermittlung von Geschichte im schulischen Unterricht lassen sich natürlich nicht nur in den Ländern Veränderungen beobachten, die einen derart fundamentalen politischen Umbruch zu verzeichnen haben. Auch der Geschichtsunterricht in Italien war und ist eines der umstrittensten Felder des dort stattfindenden umfassenden Reformprozesses, der von den zwei politischen Lagern während ihrer Regierungszeit mit völlig unterschiedlichen Zielsetzungen in Gang gebracht

wurde und die geschichtsdidaktische community in zwei Lager spaltet (Brusa; Cajani).

Insgesamt fallen bei der Lektüre des Bandes die wohl im Zuge der Globalisierung gestiegenen Konvergenzen des gegenwärtigen Reformdiskurses auf: Ein wichtiger Bereich ist die Vermittlung von Methodenkompetenz, die etwa in Deutschland, Polen, Ungarn, den Niederlanden oder der Schweiz ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts darstellt, in Frankreich dagegen noch eher eine untergeordnete Rolle einnimmt. Dabei wird allerdings deutlich, dass sowohl der Kompetenzbegriff als auch die Verankerung von methodischen Kompetenzen in Lehrplänen und Schulbüchern derzeit noch sehr diffus ist und die Lehrkräfte von fachdidaktischer Seite stärkere Unterstützung durch Bereitstellung von Materialien bedürfen (Erdmann). Als zentrale geschichtsdidaktische Aufgabe wird eine Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzstufen historischen Denkens gefordert, in der Vorstellungen über Mindestniveaus einzelner Schulformen und über eine Methodenprogression mittels empirischer Forschung und in Koppelung an die Thematisierung und Zielperspektive ermittelt werden müssen (Hasberg). In den Niederlanden sieht man dagegen derzeit im Bereich der Methodenkompetenz keinen konzeptionellen Handlungsbedarf, sondern konzentriert sich als Voraussetzung für chronologisches Bewusstsein und fachspezifische Methodenkompetenz auf den Aufbau eines historischen Orientierungswissens. Anstelle eines Grundwissenskatalogs wird zur Verbesserung der Nachhaltigkeit historischen Lernens das Konzept eines elementaren Überblickswissens mit epochenspezifischen Merkmalen als Ankerkonzepte verfolgt, mit denen Schüler sowohl auf methodologischem als auch auf inhaltlichem Gebiet eine innere Kohärenz der Lernprozesse über Schuljahre und Lehrer hinweg erfahren und begriffliche Inseln schaffen können (Popp).

Die internationale Perspektive erlaubt aber vor allem auch Einsichten in den Stellenwert des Faches Geschichte innerhalb der verschiedenen nationalen Schulsysteme und Schularten: Auch hier lässt sich als gemeinsame Tendenz und Problemlage eine Verkürzung der Stundentafel bzw. der Verlust der Eigenständigkeit des Faches zugunsten der Einrichtung von Fächerverbänden feststellen.

In vielen Ländern wird außerdem derzeit eine stärkere Berücksichtigung der Weltgeschichte gefordert und deren Vereinbarkeit mit der jeweiligen Nationalgeschichte, sowie der europäischen bzw. kontinentalen Geschichte diskutiert. Instrukтив sind hier insbesondere zwei Beiträge: Aus den USA werden fünf unterschiedliche Konzepte von world history vergleichend analysiert (Wrangham), im japanischen Beitrag wird u. a. das Pflichtfach Weltgeschichte, seit 1989 in der Oberschule als separates Unterrichtsfach neben Geschichte eingeführt, vorgestellt (Oka).

Ein Communiqué der IGGD vom 18.9.2003, in dem an Geschichtslehrer und die mit der Vermittlung betrauten Institutionen appelliert wird, Weltgeschichte zukünftig als integrativen Bestandteil des Geschichtsunterrichts in der Schule sowie in den außerschulischen Lernorten und Massenmedien zu fördern, beschließt diesen Band.

Auch wenn Curriculumkonzeptionen stets eng an nationale, kulturspezifische und politische Bedingungen gekoppelt sind und von diesen stark abhängen, so dokumentiert dieser Band die dringende Notwendigkeit der wechselseitigen Rezeption auch im Bereich der normativen Debatte und sowie der verstärkten internationalen Zusammenarbeit.

Charlotte Bühl-Gramer

Anmerkung

1 Karl Pellens u.a. (Hg.): *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society – Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2001.

Elisabeth Marie Mars (Hg.): crossroads, Neue Wege zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, München, Oekom-Verlag, 2006, ISBN 3-86581-013-6, EUR 19,80.

„Lassen Sie sich nicht verwirren. ...“ Mit dieser beruhigenden Aufforderung auf der inneren Einbandseite beginnt die Projektberichtesammlung „crossroads“. Und in der Tat könnte man beim Lesen des Buches zunächst ins Straucheln geraten, denn Vorerwartungen an Begriffe wie ‚nachhaltige Entwicklung‘, ‚Kunst‘, ‚Partizipation‘, ‚Akustische Installation‘, ‚Öko-Geschichte‘ treten in Konkurrenz zueinander sowie zu vielsagenden Bildern. Neben die Frage, worum es sich hierbei eigentlich handelt, drängt sich die nach dem Adressaten, der durch dieses Buch angesprochen werden soll. „crossroads möchte dazu beitragen, dass wir uns einfühlend in das Gesamt der Wirklichkeit, in das wir verwoben sind und das wir zerstören werden, wenn wir Natur und Umwelt nur als Material dafür betrachten und beanspruchen, uns eigennützig selbst zu verwirklichen“ (S. 13). Crossroads trägt vor diesem Anspruch hingegen auch dazu bei, künstlerische Strategien und kunstpädagogische Errungenschaften als Zugpferd dafür zu betrachten, vor den Karren einer besonderen Auffassung von Umweltpädagogik gespannt zu werden, die sich hierbei recht eigennützig selbst verwirklicht. Es ist dieses Missverhältnis zwischen niedergeschriebenem Anspruch und der Anwendung der Mittel seiner Umsetzung, die eine offenbar höchst honorige Unternehmung in ein zweifelwürdiges Licht zerrt. Denn selbstverständlich ist es möglich, in eine gestalterische Auseinandersetzung mit Natur ökologische Aspekte einfließen zu lassen – oder sie nachträglich als solche zu interpretieren.

So finden sich durchweg interessante Ideen und Projekte, deren geschickte Illustrierung zur Nachahmung ermutigt: Im Beitrag „Ein Loch im Himmel“ (S. 16) wird eine Landschafts-Installation als Brille für ökologische Gefährdungen verwendet. Schüler und ihre Gestaltungen erfahren eine besondere Aufmerksamkeit bei der Auseinandersetzung mit dem Umraum und den Materialien des Waldes („Natürlich Kunst“, S. 30) oder in der Rolle als Grafik-Designer, die sich unter professioneller Obhut der pointierten Versprachlichung und Visualisierung von komplexen ökologischen Inhalten widmen: „Zukunft verkaufen“ (S. 44). Der wohl beste Beitrag, der durch seine spröde Unmittelbarkeit geradezu poetische Züge annimmt, handelt von „Färbergärten“ (S. 68) und dem

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Wirken von Kindern in diesem spannenden Erfahrungsfeld. Zwei Beiträge zur „Aneignung der Welt“ (S. 82 in: „Am Rande des Weges“ S. 81) und zur Auseinandersetzung mit massiver Umweltzerstörung im Braunkohlebergbau („Sandgeflüster“ S. 96) runden die Sammlung mit hochgesteckten (pädagogischen wie künstlerischen) Ansprüchen ab.

Unter einem Arbeitstitel „Kunst und Kunstpädagogik als Wegbegleiter einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ würde diese Sammlung ein glänzendes Beispiel für good practice abgeben. In der Verzerrung des Verhältnisses zwischen Kunst und Nachhaltigkeit liegt nun jedoch die Gefahr, dass das so selbstverständlich eingeschränkte Zugpferd Kunst womöglich bockt. Denn wer kann eigennütziges Verhalten just in jenen kulturellen Kontexten ausschließen, in denen die gelebte Subjektivität des Menschen ein seit Jahrhunderten hart erkämpftes Gut darstellt.

Werner Bloß

Altner, Günter u.a. (Hg): Jahrbuch Ökologie 2007. München: Beck 2006, 288 S., ISBN 3-406-54159-3, EUR 14,90.

Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung: Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen. München: dtv 2006, ISBN 3-423-34296-X, EUR 10,00.

Betz, Joachim/Hein, Wolfgang (Hg): Neues Jahrbuch Dritte Welt 2005. Wiesbaden: VS 2005, 294 S., ISBN 3-593-14566-5, EUR 29,90.

Der Fischer Weltalmanach 2007. Frankfurt/M: Fischer 2006, 831 S., ISBN 3-596-72007-9, EUR 14,95.

Der Fischer Weltalmanach: Afrika. Frankfurt/M: Fischer 2006, 192 S., ISBN 3-596-72305-1, EUR 9,95.

Der Fischer Weltalmanach: Staatenlexikon. Frankfurt/M: Fischer 2006, 447 S., ISBN 3-596-16694-2, EUR 14,95.

Dow, Kirstin/Downing, Thomas, E.: The Atlas of Climate Change. London: Earthscan 2006, 112 S., ISBN 1-84407-379-9, £ 12,99.

DSW/UNFPA: Weltbevölkerungsbericht 2006: Der Weg der Hoffnung: Frauen und internationale Migration. Stuttgart: Balance 2006, 123 S., ISBN 3-936682-30-5, EUR 10,90.

Fischer, Ernst Peter/Wiegand, Klaus (Hg): Die Zukunft der Erde. Was verträgt unser Planet noch? Frankfurt/M: Fischer 2006, 432 S., ISBN 2-596-17126-1, EUR 13,95.

Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/TNS Infratest Sozialforschung: 15. Shell Jugendstudie: Jugend 2006. Frankfurt/M: Fischer 2006, 506 S., ISBN 3-596-17213-6, EUR 14,95.

Müller-Heidelberg, I. u.a.: Grundrechte Report 2006. Frankfurt/M: Fischer 2006, 248 S., ISBN 3-596-17177-4, EUR 9,95.

OECD (Hg): Factbook 2006. Paris: OECD 2006, 266S., ISBN 92-64-03561-3, EUR 50,00.

OECD: African Economic Outlook 2005. Paris: OECD 2006, 588 S., ISBN 92-64-02243-0, EUR 80,00.

OECD: Development Co-operation Report 2005. Paris: OECD 2006, 266 S., ISBN 92-64-03651-2, EUR 75,00.

OECD: Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators 2005. Paris: OECD 2005, 227 S., ISBN 92-64-01360-1, EUR 30,00.

OECD: Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD 2006, 226 S., ISBN 92-64-02360-7, EUR 30,00.

Publik Forum/Frankfurter Rundschau: Reichtum Macht Gewalt. Oberursel: Publik Forum 2006, 255S., ISBN 3-88095-156-X, EUR 13,90.

Social Watch Deutschland: Report 2006. Stuttgart: EED 2006, ISBN 3-924493-71-5, EUR 5,00.

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg): Globale Trends 2007: Frieden, Entwicklung, Umwelt. Frankfurt/M: Fischer 2006, 416 S., ISBN 3-596-177174-1, EUR 14,95.

UNDP: Bericht über die menschliche Entwicklung 2006: Nicht nur eine Frage der Knappheit: Macht, Armut und die globale Wasserkrise. Bonn: UNO 2006, 490 S., ISBN 3-923904-63-0, EUR 28,90.

UNESCO: EFA-Global Monitoring Report 2007. Early Childhood Care and education. Paris: UNESCO 2006, 390 S., ISBN 92-3-104041-2, EUR 24,00.

UN-Habitat (Hg): State of the World Cities 2006/7. London: Earthscan 2006, 204 S., ISBN 1-84407-378-5, £ 18,99.

UNICEF: Zur Situation der Kinder in der Welt 2007: Starke Frauen Starke Kinder. Frankfurt/M: Fischer 2006, 255 S., ISBN 3-596-17337-2, EUR 9,95.

WBGU (Hg): World in Transition. Fighting Poverty through Environmental Policy. London: Earthscan, 2005, 289 S., ISBN 1-85383-883-7, £ 75,00.

World Bank: World Development Report 2007. Development and the Next Generation. Washington D.C.: World Bank 2006, 336 S., ISBN 0-8213-6541-X, EUR 26,20.

Worldwatch Institute (Hg): State of the World 2006. The Challenge of Global Sustainability. London: Earthscan 2006, 244 S., ISBN 1-84407-275-4, £ 14,99.

Worldwatch Institute (Hg); Vital Signs 2006-2007. New York: Norton 2006, 160 S., ISBN 0-393-32872-1, US \$ 16,95.

Worldwatch Institute/HBS/Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt (dt. Ausg.). Münster: Westfälisches

Dampfboot 2006, ISBN 3-89691-628-9, 319 S., EUR 19,90.

Nicht aus Gewohnheits-, sondern eher aus Pflichtgefühl besprechen wir die neuen Jahr- und Handbücher, Berichte und Reader, die im Laufe des letzten Jahres erschienen sind und von denen wir meinen, dass sie für unsere Leserschaft einen hohen Gebrauchswert haben. Wie wir einige Male erwähnt haben, erscheinen diese Handbücher in festen Abständen, manchmal jährlich wie der Fischer Weltatlas, manchmal alle zwei Jahre, wie ‚Globale Trends‘, manche unregelmäßig wie die Shell-Studie und manche erstmalig wie der ‚Demografische Report‘ des Berliner Instituts.

Auch die jährlich erscheinenden Bücher wie das Ökologie-Jahrbuch sind deshalb nützlich, weil sie jedes Jahr neue Themen behandeln. Auch wenn sich alle Daten innerhalb eines Jahres nicht wesentlich ändern, bleiben dennoch Jahrbücher wie der Fischer Weltatlas, das OECD-Factbook oder das Jahrbuch der UNESCO (EFA-Monitoring Report), der UNDP- sowie der UNICEF-Bericht aus unterschiedlichen Gründen unentbehrlich.

Die letzte Vorbemerkung: Wir gehen davon aus, dass unsere Leser/innen diese Sammelbesprechung schon kennen. Also kennen sie auch unsere Meinung zu den Jahrbüchern, die wir jedes Jahr ausführlich besprochen haben. Dazu gehören z.B. die oben erwähnten Jahrbücher. Nicht aus Angst vor Wiederholungen sondern auch aus Platzgründen versuchen wir uns diesmal auf einige neu hinzugekommene Jahrbücher und auf einige neue Themen zu konzentrieren.

Da wir einen ungewöhnlich warmen Januar in diesem Jahr erleben, scheint die Klimaveränderung das große Thema des Jahres 2006 zu sein. Mit diesem Thema beschäftigen sich aus unterschiedlichen Perspektiven Kristin Dow und Thomas Downing, Ernst Peter Fischer und Klaus Wiegand, das WBGU, das Worldwatch Institute und wie immer auch das Ökologie Jahrbuch. Dow und Downing zeigen und erklären, wie das Klima funktioniert, welche Anzeichen einer Veränderung offensichtlich sind und was man gegen diese Bedrohung unternehmen kann. Didaktisch ein sehr gut aufbereitetes Buch.

In ‚Die Zukunft der Erde‘ behandeln namhafte Autoren alle denkbaren Aspekte, die die Zukunft der Erde beeinflussen können: Mensch, Bevölkerungswachstum, Migration, Gesundheit, Ernährung, das Klima, das Wasser, Nachhaltige Entwicklung sowie notwendige Politik- und Handlungsoptionen. Die Autoren des WBGU-Buches gehen ähnlich vor. Sie tun dies gleichwohl viel konkreter und ausführlicher mit einem einzigen Ziel: Armutsbekämpfung durch gezielte Umweltpolitik.

Mit der Klimaveränderung hängt das Thema ‚Nachhaltige Entwicklung‘ eng zusammen. Das ist auch das Thema des Worldwatch-Jahrbuches. Behandelt werden Themen wie Fleischindustrie, alternative Energie, Nanotechnologie, Versöhnung zwischen Handel und Nachhaltiger Entwicklung sowie die neue Weltordnung mit China und Indien. Es kommt dabei nicht nur auf die neue wirtschaftliche Stärke beider Länder an, sondern auch auf deren enorme Umwelt-

probleme. Jennifer Turner und Lü Zhi gehen z.B. der Frage nach, wie in China eine zivile grüne Gesellschaft aufgebaut werden kann. Die deutsche Ausgabe ist mit einem Vorwort von Klaus Milke versehen.

Die UN-Dekade für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014) ist in vollem Gange. Zeitgleich gibt es eine internationale Dekade für das Wasser. Das Thema Wasser ist ein Thema vieler Jahrbücher und das Thema des diesjährigen Berichts des UNDP. In einer Welt beispiellosen Reichtums sterben jährlich fast zwei Millionen Kinder, weil sie keinen Zugang zu sauberem Wasser und sanitären Einrichtungen haben. Das Wasser ist Macht, und zwar sowohl innerhalb eines Staates als auch im Rahmen zwischenstaatlicher Beziehungen, wodurch auch Konflikte ausgelöst werden. Das Jahrbuch zeigt auch Wege auf, wie Krisen um das Wasser bewältigt werden können. Das UNDP-Jahrbuch ist der beste Beitrag der Wasser-Dekade.

Der nächste Themenkomplex ist Bevölkerung – national und global, Migration, Frauen, Kinder und Bildung. Das Berliner Institut beschäftigt sich mit der Entwicklung der Bevölkerung Deutschlands. Das Institut listet sehr detailliert die jetzige demografische Situation der Bundesländer und Folgen für die Zukunft auf (Stichwort: Wie werden wir 2020 in Deutschland leben?). Die zwölf wichtigsten Ergebnisse, jeweils mit Vorschlägen zur Problemlösung, werden gleich zu Beginn erläutert.

Es ist ein nützliches Buch nicht nur für Behörden, sondern auch für uns. Das DSW/UNFPA-Jahrbuch beschäftigt sich mit der Migration im Allgemeinen und Frauenmigration im Besonderen. Ausführlich behandelt werden in diesem Zusammenhang Themen wie Frauenhandel, Ausbeutung von Hausangestellten, Zwang (für Frauen) zur Migration, Gewalt gegen Frauen und Mädchen, reproduktive Gesundheit und HIV-Prävention, Rückführung, Integration und genderspezifisches Migrationsmanagement.

Auch UNICEF nimmt sich diesmal dem Frauenthema an. Dies ist konsequent. Denn wenn man Kinder stärken möchte, muss man Frauen stärken – davon geht der UNICEF-Jahresbericht aus. Deshalb untersucht UNICEF die rechtliche Situation der Frauen in der Familie, in der Arbeit, in der Politik und zeigt, wie Gleichberechtigung sich doppelt auszahlt. Frauen nutzen ihre Stärke nicht für sich, sondern für die Familie, für die Gemeindegemeinschaft, immer wieder und vor allem für die Kinder. Um Kinder, genauer um die frühkindliche Erziehung, geht es auch beim diesjährigen UNESCO-EFA-Monitoring Report. Bekanntlich gehört die weltweite Umsetzung einer frühkindlichen/vorschulischen Erziehung zu einem der sechs Ziele der EFA(Education for all)-Deklarationen von Jomtien und Dakar.

Ogleich insgesamt bisher einige Erfolge erzielt werden konnten, bleibt für manche Regionen das Ziel in weiter Ferne, einen erfolgreichen Abschluss der fünften Klasse in der Grundschule aller Kinder dieser Welt bis zum Jahr 2015 zu ermöglichen.

Die ‚Einschulungsrate‘ (GER= General Enrolment Ratio) hat sich weltweit von 1975/1976 bis 2003/2004 in absoluten Zahlen fast verdreifacht. Da aber die Weltbevölkerungszahl in

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

der Zeit um mehr als ein Drittel zugenommen hat, relativiert sich der Erfolg.

Um das Ziel einer erfolgreichen Grundschulbildung zu erreichen, wird eine frühkindliche Erziehung (Alter drei bis sechs) mit einem umfassenden Programm für Ernährung und Gesundheit als notwendig angesehen. Ohne eine grundlegende Versorgung und Vorsorge für Kinder dieser Altersgruppe kann nach Meinung der UNESCO eine Benachteiligung der armen Kinder nicht aufgehoben werden. Dafür ist eine breite nationale Zustimmung der Länder – eine nationale Bildungspolitik mit der nötigen finanziellen Ausstattung – die Voraussetzung. Die Erfolge im Bereich der ECCE (Early childhood care and education) sind sehr ungleich verteilt.

Während die Seychellen und Mauritius ein ECCE-Programm flächendeckend (100 %) eingeführt haben, gibt es so ein Programm zu weniger als 10% in der Hälfte aller Länder in Afrika südlich der Sahara. Ähnlich sieht das Ergebnis in Ostasien, im Pazifik, in Kambodscha und Laos aus. In China, Vietnam und auf den Philippinen liegt die GER zwischen 36 % und 47 %. Im siebten und achten Kapitel zeigt der Bericht, wie effektive Programme erstellt und umgesetzt werden können.

Von der Kindheit zur Jugend ist es nicht weit. Deshalb kommen wir zur Shell-Studie. Wenn man mit Schüler/innen oder Studierenden zu tun hat, ist die Shell-Studie genauso unentbehrlich wie der Fischer Weltalmanach oder der UNDP-Jahresbericht.

Die Shell-Studie ist mittlerweile eine Institution. Sie erscheint seit 53 Jahren in unregelmäßigen Zeitabständen. Die vorletzte (14. Studie) erschien im Jahre 2002, die letzte (15. Studie) im Jahre 2006. Allein an der Auswahl der Schwerpunkte kann man die Zeitströmung ablesen. Während 2002 die zwei Schwerpunkte Politikverständnis und geschlechtsspezifische Phänomene waren, geht es in der neuen Ausgabe um generationsspezifische („Alt und Jung“) Unterschiede und Religiosität.

Es gibt dabei einige interessante Entwicklungen: Der Prozentsatz der Jugendlichen, die sich als politisch interessiert bezeichnen, hat leicht zugenommen – von 34% (2002) auf 39% (2006). Andererseits wünschen sich mehr Jugendliche weniger Zuwanderung (58% gegenüber 48% in 2002). Ebenso hat sich die Zahl derer, die Vorbehalte gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen haben, von 49% (2002) auf 54% (2006) erhöht. Die neue Shell-Studie ist wie immer eine Fundgrube.

Die Jugend ist auch das Thema des Weltentwicklungsberichts 2007 der Weltbank. Genau genommen lautet das Thema „Entwicklung und die nächste Generation“. Auch hier ist die Zielgruppe die Jugend zwischen 12 und 24 Jahren. Der Bericht geht folgenden Fragen nach: Wie lernen Jugendliche erwachsen zu werden? Wie lernen sie riskante Herausforderungen zu meistern? Werden sie in den Schulen gut genug auf den künftigen Arbeitsmarkt vorbereitet? Können sie sich schnellen Veränderungen in der Wirtschaft anpassen? Können sie dorthin wandern, wo für sie Jobs zu finden sind?

Im Bildungsbereich sind die Publikationen der OECD in Kooperation mit der UNESCO eine Klasse für sich. Zur

Erinnerung: Die WEI (World Education Indicators) sind jene Indikatoren, die nach langjähriger mühsamer Arbeit der OECD und UNESCO Messungen von Schülerleistungen in PISA erst ermöglichten. Nach diesen Indikatoren werden aber nicht nur 15-Jährige gemessen, sondern auch Menschen aller Altersgruppen. Die erste WEI-Studie erschien 1995, in der der Bildungsstand der Erwachsenen in verschiedenen Ländern gemessen wurde. Die Länder, die für den Vergleich herangezogen wurden, sind nicht identisch mit den OECD-Mitgliedstaaten. Es sind hauptsächlich Entwicklungsländer, angefangen von Argentinien, Brasilien über China, Indien bis Simbabwe, Tunesien und Uruguay (insgesamt 19 Länder). In der neuen Studie werden Menschen aller Altersgruppen berücksichtigt. Wenn man wissen möchte, in welchem Land wie viel Prozent der Schüler/innen eine Privatschule besuchen und pikanterweise wieviel staatliche Subventionen diese Privatschulen erhalten (in Chile z.B. 65% im tertiären Sektor), dann ist die WEI-Studie die richtige Adresse.

Da wir uns zur Zeit auch noch in der internationalen Dekade der Alphabetisierung (2003 – 2012) befinden, lohnt es sich, beim Thema Bildung zu verweilen. Die OECD hat eine Sekundäranalyse von PISA 2003 veröffentlicht. In dieser Studie geht es um den Erfolg der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Es lohnt sich, die Studie genau anzusehen. Denn es gibt drei Kategorien von OECD-Ländern: Zur ersten Kategorie gehören Länder, in denen Schüler/innen aus Migrantenfamilien besser als Einheimische abschneiden, in der zweiten Kategorie, in denen sie etwa gleiche Ergebnisse vorweisen und in der dritten, wo sie schlechtere Leistungen als Einheimische erbringen. Zur ersten Kategorie gehören die klassischen Zuwanderungsländer wie Australien, Kanada, Neuseeland, Macao-China. Es gibt mehrere Gründe für das bessere Abschneiden der Migrantenkinder in diesen Ländern: a) diese Länder nehmen Zuwanderer selektiv auf, sie lassen nur solche Menschen ins Land, die sie brauchen, folglich, b) sind die Zuwanderer gut bis hoch qualifiziert, also die Kinder kommen nicht aus bildungsfernen Familien und c) die Kinder beherrschen die Sprache des Aufnahmelandes zumindest als Zweitsprache.

Die Studie geht sehr differenziert vor: Unterscheidung von acht verschiedenen Typen von Migranten, bei Kindern die Herkunft der Eltern (beide oder nur einer aus dem Ausland), erste, zweite, dritte Generation der Migranten usw. Es ist ein merkwürdiges Ergebnis, dass in Deutschland die zweite Generation von Migrantenkindern schlechter als die erste Generation abschneidet.

Bevor wir uns zum Schluss dem großen Thema Armutsbekämpfung widmen, noch zwei kurze Hinweise zu zwei Berichten: Globale Trends 2007 und Development Cooperation Report 2005 der OECD. Beide haben zwar auch mit der Armutsbekämpfung zu tun, aber das ist nicht das Hauptthema. Globale Trends erscheint alle zwei Jahre, nimmt sowohl aktuelle, als auch strukturelle Entwicklungen auf, deutet die Tendenzen und interpretiert sie. Der Bericht ist in fünf Bereiche mit Unterthemen eingeteilt: Weltordnung und Frieden, Weltgesellschaft und Entwicklung (hierzu gehört auch ein Kapitel über Armutsbekämpfung), Weltwirtschaft

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

und Rohstoffe sowie Umwelt und transnationale Risiken. Wenn man nicht nur Daten, sondern Interpretationen und Orientierungshilfe sucht, ist ‚Globale Trends‘ ähnliche wie World Guide oder Vital Signs unschlagbar. World Guide wird wieder nächstes Jahr erscheinen. Über Vital Signs haben wir wiederholt berichtet. Wer didaktisch gut aufbereitete Materialien mit Interpretationen zur Nachhaltigen Entwicklung braucht, der wird bei Vital Signs fündig.

Der OECD Bericht gibt detailliert Informationen über bi- und multilaterale Entwicklungshilfe der Mitgliedstaaten. Ob aber die Entwicklungshilfe überhaupt hilft und wenn ja, wem (im Zweifelsfall den Geberländern), wissen wir nicht. Fest steht, dass die Armut weltweit sowohl in den Industriestaaten als auch in den Entwicklungsländern zugenommen hat. Dies stellt nicht nur Thomas Fues in ‚Globale Trends‘ fest, sondern dies ist auch das Thema der zwei Berichte von Publik Forum und von Social Watch Deutschland. Beide Berichte legen mit Bildern und Grafiken eindrücklich dar, wie die Kluft zwischen Reichen und Armen national wie international wächst.

Noch eine letzte Bemerkung: Wir haben wiederholt an dieser Stelle darauf hingewiesen, ja darüber polemisiert, wie unzulässig die Bemessungsgrenze von einem US \$ pro Tag und Kopf als Maß für absolute Armut ist. Wir haben immer wieder mit unterschiedlichen Beispielen und Belegen zu zeigen versucht, wie absurd das Festhalten an dieser Grenze ist. Auch hat das UNDP im Jahresbericht 2003 ausführlich dargelegt, warum diese Grenze unzulänglich ist und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Weltbank neue Indikatoren zur Bemessung der absoluten Armut entwickelt, die 2005

veröffentlicht wurden. Diese wurden zwar veröffentlicht, aber leider wurde die alte Grenze auch beibehalten, mit der Folge, dass die absolute Armut immer noch an der Grenze von einem US \$/Kopf und Tag bemessen wird (so auch in den Berichten von Publik Forum und Social Watch, die ansonsten sehr gut sind). Alle Experten sind sich darin einig, dass diese Grenzmessung nicht nur falsch, sondern auch irreführend sind. Möglicherweise ist diese Grenze deshalb unausrottbar, weil sie so einfach und griffig ist. Möglicherweise kann eine Anekdote diese Vermutung erklären helfen. Als Albert Einstein im Jahre 1905 seine Lichtquanten-Hypothese mit der Formel $E = mc^2$ veröffentlichte, verstanden viele Menschen sie nicht. Es gab große Verwirrungen. Eines Tages meldete sich ein Grundschullehrer bei Albert Einstein und sagte, er verstünde die Aufregung nicht. Er habe die Hypothese den Schüler/innen der vierten Klasse erklärt und alle hätten sie verstanden. ‚Und wie haben Sie sie erklärt‘, fragte Einstein. Der Lehrer erzählte wie er es gemacht hat. Darauf Einstein: ‚Dies hat aber mit meiner Hypothese nichts zu tun.‘ ‚Ja, mag sein‘, sagte der Lehrer, ‚aber Sie müssen zugeben, sie ist verständlich‘.

Ob die Welt durch die verschiedenen hier kurz vorgestellten Jahresberichte verständlicher wird, müssen die Lesenden entscheiden. Aus einer erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Perspektive bieten sie eine Fülle vielfältigen Anregungspotenzials, um die komplexen Zusammenhänge und Herausforderungen der Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts in den Blick nehmen zu können.

Asit Datta



Keine Bombe ist so tödlich wie verschmutztes Trinkwasser.

Jedes Jahr sterben 1,5 Millionen Kinder, weil sie verseuchtes Wasser trinken. Helfen Sie uns, für sauberes Wasser zu sorgen.

Spendenkonto 300 000
Bank für Sozialwirtschaft Köln (BLZ 370 205 00)
www.unicef.de

unicef 

Veranstaltungen

(red.) Tagung: „Konfliktlösungen in interkulturellen Kommunen“: Vom 4. bis 6. Mai 2007 veranstaltet die evangelische Akademie im Rheinland in Bonn (Bad Godesberg) eine Tagung, auf der drei neue Ansätze der Konfliktbearbeitung im interkulturellen Zusammenleben vorgestellt werden. Info: www.ev-akademie-rheinland.de.

Medien

(red.) Misereor aktuell – Nr. 1/2007: Das neue aktuell-Heft des Hilfswerkes der katholischen Kirche ist erschienen. Hier wird schwerpunktmäßig auf die aktuellen Kampagnen und Aktionen von Misereor hingewiesen, wie zum Beispiel die Eröffnung der 49. Misereor-Fastenaktion in Paderborn. Info: <http://www.misereor.de/>.

(red.) Misereor Lehrerforum – Nr. 63/Dez. 2006: Der Fokus dieser Ausgabe liegt auf dem Thema der Misereor-Fastenaktion 2007: „Entdecke, was zählt!“ Basierend auf dem 2. Millenniumsentwicklungsziel wird auf Misereor-Projekte in den Ländern des Südens hingewiesen. Mit konkreten Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufe I sollen Schüler/innen sich mit dem Schulalltag in diesen Ländern auseinandersetzen und die Möglichkeit erhalten, sich solidarisch für gleiche Bildungschancen einzusetzen. Info: www.misereor.de/Fastenaktion.847.0.html.

(red.) Neues Materialienverzeichnis „Eine Welt im Grundschulunterricht“ erschienen: Die in diesem Heft zusammengestellten Kurzbeschreibungen und bibliografischen Angaben von Unterrichtsmaterialien, Büchern, Projektkisten u. ä. zu Themen wie Eine Welt/Dritte Welt, Leben in anderen Ländern oder Kinderarbeit sind eine reichhaltige Fundgrube für vor allem Grundschullehrer/innen. Infos: www.Eine-Welt-Unterrichtsmaterialien.de.

(red.) Rückblick auf 10 Jahre Institut für Umweltkommunikation (INFU): Anlässlich des 10-jährigen Bestehens

dieses Instituts von 1996 bis 2006 formuliert das INFU mit diesem Heft einen ausführlichen und kritischen Rückblick. Infos: www.uni-lueneburg.de/infu/.

(red.) Neues Praxisheft von VENRO „Gewusst wie – Gender in der Entwicklungszusammenarbeit“: Die Handreichung stellt Ansätze der Geschlechtergerechtigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit vor, präsentiert erfolgreiche Praxisbeispiele von VENRO-Mitgliedsorganisationen, erklärt wichtige Fachbegriffe und bietet Checklisten und Online-Quellen. Das Praxisheft ist interessant, geht aber zu wenig auf den Bildungsaspekt ein. Infos: www.venro.org.

Sonstiges

(red.) Lübecker Erklärung „Hochschulen und Nachhaltigkeit“: Angesichts des Themenschwerpunktes dieser ZEP-Ausgabe wird an die Lübecker Erklärung „Hochschulen und Nachhaltigkeit“ erinnert. Sie wurde im Rahmen der Konferenz der Norddeutschen Partnerschaft zur Unterstützung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Lübeck am 23./24.11.2005 herausgegeben. Infos: www.uni-lueneburg.de/infu/.

(red.) „Hamburg 2007mal fair“ wirbt für fair gehandelte Schokolade: Das Aktionsbündnis der entwicklungs-politischen Hamburger Organisationen und des Hamburger Senats 2007 sucht vor allem für Schulen, „Schoko-AgentInnen“, die ihre Mitmenschen über die Alternative durch fair gehandelte Schokolade und einen gerechten Welthandel aufklären. Deren Ideen und Umsetzungen sollen auf einer Internetseite dokumentiert werden. Info: www.eine-welt-info.de/hhfair07/index.html.

(red.) Die Lern- und Erlebnisausstellung global.fair im Großraumtruck: Unter dem Motto „Eine andere Welt ist möglich. Du gestaltest sie mit!“ wurden in einen LKW-Truck sechs Erlebnisräume eingebaut. Sie stellen den Weg eines Produktes vom Anbau bis zur Vermarktung dar. Die Ausstellung will besonders Jugendlichen interaktiv die Auswirkungen der Globalisierung aufzeigen, aber auch Alternativen wie den fairen Handel. Infos: media-service@vnb.de.

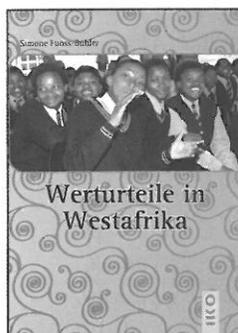
In eigener Sache: ZEP-Schwerpunktthemen und Produktionstermine 2007/2008

Thema	2/2007	3/2007	4/2007	1/2008
	Bildung in bewaffneten Konflikten und Notsituationen	Partnerschaft und Patenschaft	Bildung, Gesundheit, Globalisierung	Globales Lernen und Friedenspädagogik
Redaktionsschluss Themenbeiträge	01.04.2007	01.06.2007	01.09.2007	01.12.2007
Redaktionsschluss Rezensionen/Rubriken	01.05.2007	01.07.2007	13.10.2007	01.01.2008
Erscheinen	15.06.2007	15.09.2007	15.12.2007	15.03.2008



IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Neu im IKO -Verlag:

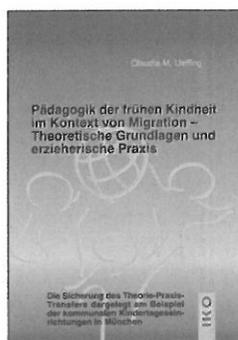


Simone Fuoss-Bühler

Werturteile in Westafrika

450 S., € 28,90, ISBN 978-3-88939-852-9

Für eine erfolgreiche Beschäftigung mit interkultureller Pädagogik ist ein offener Umgang mit unterschiedlichen Wertesystemen unverzichtbar. Die vorliegende Publikation untersucht vor dem Hintergrund der Befreiungspädagogik die Entwicklung unterschiedlicher Wertesysteme in Westafrika. Die durch Analysen von Leitfrageninterviews und Palavern gewonnenen Erkenntnisse sollen den Weg zu einem respektvollen Miteinander bei pädagogischen Tätigkeiten in unserer immer stärker globalisierten Welt ebnen.



Claudia M. Ueffing

Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis

Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München
320 S., € 21,90 ISBN 978-3-88939-855-0

Das Postulat der Chancengleichheit ist Ausdruck einer Gesellschaft, die es sich bei kontinuierlichem Geburtenrückgang nicht leisten kann, Einzelne aufzugeben. Besondere Bedeutung kommt dabei der Pädagogik der frühen Kindheit zu, da hier die Basis für jeden weiteren Bildungsverlauf geschaffen wird.



Sena Yawo Akakpo-Numado

Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914)

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 8
294 S., € 21,90, ISBN 978-3-88939-844-4

Systematisch nach den Kolonialgebieten und nach Bildungsträgern auf Grundlage der verfügbaren Kolonial- und Missionsarchive wird die deutsche koloniale und missionarische Bildung des weiblichen Geschlechts in Afrika analysiert. Es zeigt sich, dass diese ein Export der deutschen Vorstellung von der ‚christlichen Gattin, Hausfrau und Mutter‘ in die Kolonialgebiete war, dessen Folgen in der heutigen Bildungswahrnehmung und -beteiligung der Mädchen noch spürbar sind.



David Hellpap

Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität

Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive
313 S., € 19,90, ISBN 978-3-88939-853-6

Seit PISA ist der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer bzw. ethnischer Herkunft in aller Munde. [...] In der vorliegenden Publikation untersucht der Autor speziell die systematischen Strukturen unterschiedlicher Schulsysteme. Dabei kristallisiert sich ein flexibles Eingehen auf die Anforderungen einer vielfältigen Gesellschaft als Gemeinsamkeit der erfolgreichen bildungspolitischen Ansätze heraus.