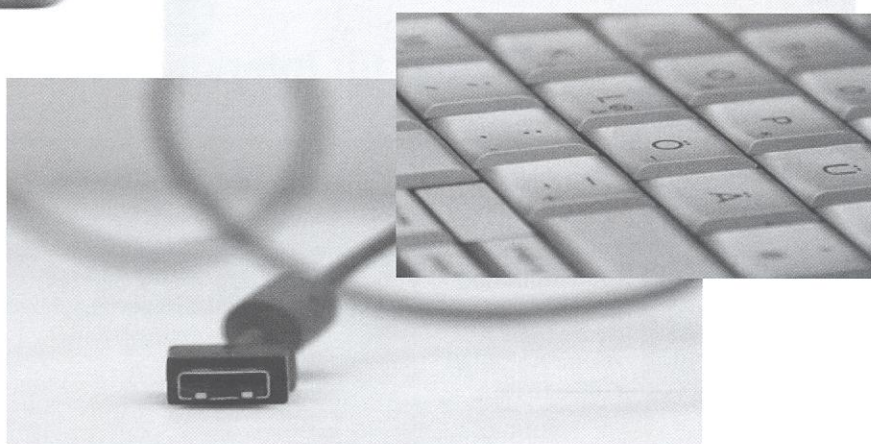
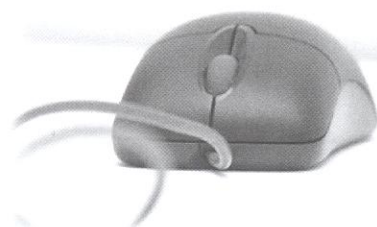


Globales Lernen und Neue Medien



Aus dem Inhalt:

- Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten, Didaktische Anregungen
- Bildungspolitische Herausforderungen
- Internet, E-Learning, Weblogs
- Digitale Kluft

EDITORIAL

Mit der Globalisierung geht eine veränderte Wahrnehmung der Bedeutung des Raumes und der Zeit einher. Dies hat insbesondere mit den neuen Medien und hier vor allem mit den virtuellen Welten des Internet zu tun. Mit der Entgrenzung und Überwindung von Räumen sowie der Beschleunigung und Schrumpfung der Zeit sind Konsequenzen für die Kommunikation von Menschen weltweit verbunden. Mit den Beiträgen in dieser Ausgabe der ZEP sollen Grenzen und Chancen neuer Medien im Kontext Globalen Lernens in den Blick genommen werden. *Rudolf Kammerl und Gregor Lang-Wojtasik* denken über Verbindendes zwischen Globalem Lernen und Medienpädagogik nach und skizzieren Vorschläge für konkrete Arrangements Globalen Lernens mit Bezug zum Medium Internet. *Sabine Hornberg*

und Peter J. Weber beschäftigen sich mit der bildungspolitischen Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Europäischen Union vor dem Hintergrund ‚transnationaler Bildungsräume‘. *Yvonne Schleicher* verdeutlicht, welche Möglichkeiten die Nutzung neuer Medien für das Globale Lernen im Geographieunterricht eröffnet. Trotz großer Anstrengungen ist es nicht gelungen, einen Vertreter aus einem Land des Südens für einen Beitrag zu gewinnen. Das Thema Neue Medien und Globales Lernen zwischen Nord und Süd wird von *Alan Cawson* angesichts des digitalen Grabens behandelt. Er denkt über das Potenzial des Internets für interkulturelle Kommunikation nach. *Julia Franz* beschäftigt sich mit der Bedeutung von Weblogs für das Globale Lernen, die insbesondere in Ländern

des Südens bedeutsam sein können. *Franz Halbartschlager* berichtet über einen eLearning-Lehrgang in Österreich, der als Pilotprojekt Globalen Lernens durchgeführt wurde. *Asit Datta* kommentiert die Bedeutung der neuen Medien vor dem Hintergrund des UNESCO-Berichts ‚Towards Knowledge Societies‘.

In gewohnter Manier wird das Heft durch verschiedene Rubriken, Rezensionen und Informationen abgerundet.

Wir erneuern unser Versprechen aus der letzten Ausgabe, mit dem nächsten Heft wieder unverzüglich ausliefern zu können und bedanken uns bei allen Lesern der ZEP für ihre Geduld.

Gregor Lang-Wojtasik
Nürnberg
im Dezember 2006

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang September **3** 2006 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|------------------------------------|-----------|--|
| R. Kammerl/
G. Lang-Wojtasik | 2 | Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements |
| Sabine Hornberg/
Peter J. Weber | 7 | Informations- und Kommunikationstechnologien. Ihre politische Steuerung durch die Europäische Union |
| Yvonne Schleicher | 13 | Das Potenzial von digitalen Medien und E-Learning. Ein Beitrag zum Globalen Lernen im Geographieunterricht |
| Alan Cawson | 18 | Beyond the digital divide: harnessing the Internet for cross-cultural dialogue |
| Julia Franz | 21 | Globales Lernen in Weblogs? |
| F. Halbartschlager | 24 | Blickwechsel: Nord und Süd in der vernetzten Welt. Erfahrungen aus einem eLearning Lehrgang |
| Porträt | 27 | Neues Webportal zum Globalen Lernen |
| Kommentar | 29 | Asit Datta: Bringt E-Learning uns weiter? Anmerkungen zum UNESCO-Bericht ‚Towards Knowledge Societies‘ |
| VIE | 31 | Germanwatch Klimaexpedition/360° plus 1/Come-in. Go fair!/Global Kids/Lernfelder an beruflichen Schulen/Arbeitsstelle Globales Lernen |
| | 37 | Rezensionen/Kurzrezensionen/Unterrichtsmaterialien |
| | 45 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 3

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), Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-575, Claudia Bergmüller (Satz, Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

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

Titelbild: Collage aus Bildern von Christoph Lang (www.dasformt.de)

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

Rudolf Kammerl/Gregor Lang-Wojtasik

Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden Lernherausforderungen in der Globalisierung skizziert, Bildungsmöglichkeiten des Globalen Lernens und der Medienpädagogik angedeutet sowie exemplarische Umsetzungsmöglichkeiten des Globalen Lernens mit Bezug zum Medium Internet dargestellt.

Abstract: This article outlines challenges for learning concerning globalisation and indicates educational possibilities of global learning and of media education. Beyond this some examples of global learning referring to the media Internet are described.

Lernherausforderungen in einer globalisierten Welt

Am Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen, die mit dem Schlagwort ‚Globalisierung‘ charakterisiert werden können (vgl. z.B. Beck 1997). Für das menschliche Handeln verbergen sich hinter dieser Beschreibung Grenzen und Chancen gleichermaßen – weltweite Kommunikationsmöglichkeiten und Problemzusammenhänge (vgl. Luhmann 1971; 1997).

Es ist möglich, jenseits lokal, regional und national bedeutsamer Unterscheidungen von Raum und Zeit über Telefon und Internet¹ weltweit miteinander zu kommunizieren oder durch die Nutzung der Massenmedien (Funk und Fernsehen) über Ereignisse informiert zu werden, die nur mittelbar bedeutsam für das eigene Leben sind. Es entstehen virtuelle Strukturen, die sich in transnationalen Netzwerken (vgl. Castells 2002/2003) konkretisieren können. Dabei ist eine gleichzeitige Bedeutungszunahme lokaler und globaler Prozesse als Rahmen für menschliches Handeln bedeutsam, was als ‚Glokalisierung‘ (vgl. Robertson 1998) bezeichnet werden kann. Die damit einhergehenden Herausforderungen sind an verschiedenen Stellen beschrieben worden (vgl. z.B. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Hirsch 2000; Lang-Wojtasik 2003; Asbrand/Scheunpflug 2005).

In sachlicher Hinsicht lässt sich eine zunehmende Komplexität und Entscheidungsproblematik angesichts fundamentaler gesellschaftlicher Transformationen und einer als

kaum noch überschaubar wahrnehmbaren Informationsflut beschreiben.

Zeitlich besteht die zentrale Herausforderung im Umgang mit einer Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit jenseits lokal bedeutsamer Zeitgrenzen angesichts eines sich beschleunigenden sozialen Wandels sowie einer als schrumpfend empfundenen Zeit. Mit der Nutzung des Internets kann auf einen umfassenden Pool von Werteinstellungen und Orientierungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden, was Konsequenzen für das Verhältnis von Tradition und Fortschritt haben kann.

Schließlich stellt in sozialer Hinsicht der Umgang mit einer veränderten Bedeutung von Vertrautheit und Fremdheit als sozialer Differenzierung innerhalb von Gesellschaften für menschliche Beziehungen im Nahbereich und in grenzüberschreitenden Kontexten eine Herausforderung dar.

Mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen sind Lernherausforderungen verbunden. Sie lassen sich zuspitzen als Umgang mit Wissen und Nichtwissen für zu treffende Entscheidungen (sachlich), als Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit bezüglich gegenwartsbezogenen Orientierungspunkten zwischen nur bedingt anschlussfähiger Vergangenheit und offener Zukunft (zeitlich) sowie als Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit in der Nähe und Distanz agierender Menschen etwa bezogen auf Motivationen zur Solidarität (sozial).

Lernen im Cyberspace

Die Nutzung des Internets ist insbesondere bei Menschen in den Altersgruppen unter 45 Jahren – sofern sie Zugang zu dem Medium haben – weit verbreitet (vgl. Eimeren/Frees 2005, S. 364 f). Zunehmend löst das Schreiben von Emails das Schreiben von Briefen ab, Bibliotheksrecherchen werden zunehmend durch Internetrecherchen ergänzt (vgl. Kleinmann u.a. 2005; Kammerl/Pannarale 2006).

Es gibt inzwischen eine Reihe von Forschungsbefunden, die darauf hindeuten, dass im Zuge der Ausbreitung der Neuen Medien eine Verstärkung der bereits bestehenden Ungleichheit von Bildungschancen stattfindet. Diese ‚digitale

Kluft' lässt sich aber nicht allein an dem Zugang zum Netz, sondern auch an der Art von dessen Nutzung festmachen. Die individuellen Möglichkeiten, das Potential des Internets zu nutzen, sind nicht nur durch die instrumentellen Fähigkeiten der Nutzer, sondern auch durch deren kulturelles Kapital (Bourdieu) umrissen. Die handlungsleitenden Interessen der Internetnutzer werden durch das soziale Herkunftsmilieu geprägt und legen unterschiedliche Nutzungsmuster nahe. So sind z.B. Hauptschüler weit öfter in Webchats oder bei gewalttätigen Online-Spielen aufzufinden als gleichaltrige Gymnasiasten, die insgesamt häufiger online sind (vgl. MPFS 2006).

Die Eigentätigkeit des Nutzers hat im virtuellen Land der Möglichkeiten eine weitaus stärkere selektive Funktion als bei den traditionellen elektronischen Massenmedien. Waren die medialen Erfahrungen durch das überschaubare Programmangebot im Fernsehen, Radio oder Kino noch teilweise vorstrukturiert, bestimmt der User im Netz oder am PC durch seine Aktivitäten das Geschehen am Bildschirm.

Bildungsmöglichkeiten im Rahmen Globalen Lernens

In den verschiedenen Bildungsberichten seit den 1970er Jahren (vgl. z.B. Faure et al. 1973; Peccei 1979; Deutsche UNESCO-Kommission 1997) ist immer wieder die Anforderung lebenslangen Lernens und die Lernfähigkeit des Menschen in globaler Perspektive hervorgehoben worden. Dabei wird betont, dass die Menschheit im 21. Jahrhundert auf dem Weg zu einer Informations- und/oder Wissensgesellschaft sei (vgl. UNESCO 2005)². Damit ist der Wunsch verbunden, dass alle Menschen gleichermaßen an Informationen teilhaben und Wissen generieren können sollen, um sich als Subjekt zu entfalten und jene Kompetenzen zu erwerben, die eine Anschlussfähigkeit an eine globale Gesellschaft ermöglichen.

Die hohe Bedeutung, die den neuen Medien zur Bewältigung globaler Aufgaben zugeschrieben wird, wird auch daran deutlich, dass die Millennium Development Goals (MDG) der UN zur Bekämpfung von Armut und Unterentwicklung ohne die Entwicklung, den Einsatz und die Anwendung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien nicht zu erreichen sind. Bis 2015 sollen mehr als 50 Prozent der Weltbevölkerung Zugang zum Internet haben und alle Dörfer, Verwaltungen, Schulen, Universitäten, Bibliotheken, Museen und Krankenhäuser dieser Welt vernetzt sein. Die Weltgipfel der Informationsgesellschaft (WSIS, <http://www.itu.int/wsis/index.html>) im Jahre 2003 und 2005 beinhalten aber auch neben Themen wie ‚Zugang zu Information und Wissen‘ Aktionspläne zu Themenbereichen wie ‚eUmwelt‘ (Aktionslinie 7.6), ‚eBusiness‘ (Aktionslinie 7.2) und ‚e-Landwirtschaft‘ (Aktionslinie 7.7).

Eine Möglichkeit, mit den skizzierten Herausforderungen umzugehen und die Lernfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, bietet die Bildungskonzeption des Globalen Lernens (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Lang-Wojtasik 2003; Asbrand/Scheunpflug 2005). Im Kontext der Visionen von Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit

wird die „doppelte Herausforderung der Globalisierung [bearbeitet], nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine eigene Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 10). Es geht zugespitzt darum, innerhalb verschiedener Raumbezüge (lokal, regional, national, global) Themen der Nachhaltigkeit und globalen Gerechtigkeit wie Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden zu bearbeiten. Dazu wird der Erwerb fachlicher, methodischer, kommunikativer sowie personaler Kompetenzen als hilfreich eingeschätzt (vgl. ebd., S. 17).

Der Umgang mit dem Internet erfordert aus medienpädagogischer Perspektive v.a. den Erwerb einer kritischen Medienkompetenz im Kontext einer integrativen Medienerziehung (vgl. Spanhel 1999). Heranwachsende³ in den Industrienationen erwerben heute die grundlegenden Fähigkeiten im Umgang mit Computer und Internet im Rahmen von Sozialisationsprozessen mit Hilfe von Familienmitgliedern und Peers. Die individuelle Aneignung der neuen Medien im Kindes- und Jugendalter ist dabei aber eher freizeitorientiert-hedonistisch geprägt. Computer und Internet werden in erster Linie zum Bezug von Unterhaltungsmedien (Musik, Filmen, Spielen), zur Information über Freizeitangebote und zur Kommunikation mit anderen Jugendlichen verwendet. Es sind v.a. einfachere instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit Standardanwendungen, die im Rahmen der Mediensozialisation erworben werden.

Wenig ausgeprägt sind jedoch die Reflexionsfähigkeit über Medien und Mediennutzung und der kreativ-aktive Gebrauch. Die Jugendlichen, die Blogs⁴, Podcasts⁵ oder eigene Websites betreiben, die sich in Wikis oder Internetforen aktiv beteiligen, sind deutlich in der Minderheit. Die Nutzung der neuen Medien zur Kommunikation mit Peers aus fernen Ländern ist kaum aufzufinden. Mit medienpädagogischen Maßnahmen wird versucht, Kindern und Jugendlichen verstärkt eine aktive und (selbst)kritische Internetnutzung nahe zu bringen. Heranwachsende sollen die Möglichkeiten nutzen, ihre eigenen Interessen mit Hilfe neuer Medien zu vertreten⁶ – auch unter Berücksichtigung ihres ästhetisch-kreativen Potentials. Sie sollen die von ihnen genutzten Internetangebote, aber auch ihre eigene Internetnutzung stärker reflektieren. Aktive Medienarbeit zielt auf eine vielseitigere Nutzung, die in ihrer (Selbst-)Beurteilung ethische Dimensionen beinhaltet. Dies benötigt entsprechende Impulse durch Eltern und Pädagogen (vgl. Kammerl 2005).

Möglichkeiten des Internets für die Konzeption des Globalen Lernens

Möglicherweise stellt das Medium Internet eine herausragende Möglichkeit dar, um die angedeuteten konzeptionellen Anforderungen Globalen Lernens umzusetzen, indem Fakten-, Orientierungs- und Handlungswissen zugänglich gemacht wird.

1. Es ist ein adäquates Medium für Globales Lernen, weil Komplexität, globale Vernetzung und interkultureller Austausch wahrnehmbar sind.

2. Die Entwicklung globaler Kompetenzen kann an den Erfahrungsreichtum (Technik, Forschung, Wissen) des Global Village angeschlossen werden.

3. Es werden neue und unbegrenzte Möglichkeiten der Kooperation eröffnet, wobei im Rahmen von neuen Partnerschaften jede Person sowohl Anbieter als auch Nutzer sein kann.

4. Anhand des Internets können weltweit stattfindende Strukturveränderungen thematisiert werden, wobei dies auch unter der Perspektive von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit möglich erscheint (vgl. Schreiber 1998).

Genauso wie das Globale Lernen stellt auch die Nutzung des Internets im Rahmen schulischer Medienerziehung eine Querschnittsaufgabe dar, die in alle Unterrichtsfächer integriert und vielfältig genutzt werden kann. Im Folgenden sollen einige Möglichkeiten vorgestellt werden, wie dies konkret gestaltet werden kann.

Didaktische Arrangements zur Nutzung Neuer Medien im Globalen Lernen

Der Ausgangspunkt für die Nutzung des Internets im Rahmen schulischer Bildungsprozesse ist neben der lokalen Verankerung der Infrastruktur auch die Berücksichtigung lokaler Bildungs- und individueller Lernprozesse.⁷ Ob Globales Lernen als Bildungskonzeption der Nachhaltigkeit und internationalen Gerechtigkeit mit Bezug zum Medium Internet gelingt, hängt v.a. davon ab, ob Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die einen subjektorientierten und kritischen Umgang mit den Möglichkeiten des Mediums wahrscheinlich machen. Gemeint ist also, ob medienpädagogische Kompetenzen erworben werden können, um aus komplexen Informationen Wissen zu schaffen und mit Nichtwissen umgehen zu lernen, um Unsicherheiten angesichts veränderter Zeitbezüge und einer zunehmend wahrnehmbaren offenen Zukunft aushalten zu können sowie eine Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Beurteilungsmaßstäben, Verstehenshorizonten und Handlungsperspektiven zu ermöglichen, und um individuell bedeutsame Fakten zu erschließen, Orientierungen zu finden und Handlungsoptionen zu erproben.

Das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten, den beschriebenen Kompetenzerwerb zu fördern. Zunächst lässt sich das Internet als Informationsquelle nutzen.⁸ Es erscheint als ein nahezu unerschöpflicher Pool für Recherchemöglichkeiten von Fakten und zur Generierung individuellen Wissens. Gleichzeitig stellt es nach wie vor eine Schwierigkeit dar, in der Fülle von Angeboten eine begründete Auswahl treffen zu können und das Aktualitätspotential der entsprechenden Seiten voll auszuschöpfen. Verschiedene Homepages zum Globalen Lernen bieten Orientierungsmöglichkeiten über Themen des Globalen Lernens, die für individuelle Wissensprozesse bedeutsam sein können. Einen ersten Einstieg ermöglicht etwa das EWIK-Portal (<http://www.eine-welt-netz.de/>). Hilfreich sind in diesem Zusammenhang auch die Hamburger Einstiegsseite zum Globalen Lernen (<http://www.hh.schule.de/globalern>) sowie der Link zum Globalen Lernen

auf der Seite des Instituts für Friedenspädagogik (http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globalern/in_global.htm). Aktuelle Informationen zu den UN-Aktivitäten zur Informationsgesellschaft bietet neben den oben genannten Seiten auch http://gipfelthemen.de/globalgemeinschaft/uno_info_gesellsch/index.shtml

Darüber hinaus gibt es sowohl thematisch gebundene Seiten, als auch Vernetzungsangebote, um inhaltliche Verbindungen und interdisziplinäre Bezüge herstellen zu können. Ein Beispiel hierzu ist das Eine-Welt-Projekt ‚Ch@t der Welten – Globale Umwelt- und Entwicklungsthemen in Schule und Unterricht‘, das Bestandteil des bundesweiten BLK-Programms ‚Transfer 21‘ und auch ein Beitrag zu der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005 – 2014) ist. Zielsetzung dieses Angebots für Schulen ist es, mit Hilfe geeigneter Themen globale Phänomene für Schülerinnen und Schüler der Klassen fünf bis zwölf erfahrbar zu machen und in ihre (Lern-)Realität zu integrieren (<http://www.agenda21schulen.de/Chatderwelten/index.php>).

Neben der Nutzung des Internets im Rahmen von Kampagnen und Events wie der Global Education Week (<http://www.wusgermany.de/index.php?id=24> oder z. B. <http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/>, <http://www.eine-welt-netz-nrw.de/>), sind verschiedene Handlungsmöglichkeiten über Newsgroups (Erfahrungsaustausch zu ausgewählten Themen an ‚Anschlagblättern‘), Chatrooms (anonymer ‚Treffpunkt‘ von Menschen im Internet)⁹ oder Mailing Lists (Diskussionsforen, in denen per Email Beiträge zugesandt und beantwortet werden können) denkbar.

Ein (medien)didaktisch interessanter, aber im deutschsprachigen Raum noch kaum verbreiteter Ansatz ist die Methode des ‚digital storytelling‘. Im Bildungskontext wird sie zum einen eingesetzt, um Lernenden Kompetenzen zu vermitteln, sich mithilfe neuer Medien auszudrücken. Zum anderen bieten die im Internet verfügbaren Stories Gelegenheit, sich mit den individuellen Geschichten zu kulturell geprägten Problembereichen, wie zum Beispiel AIDS oder Gewalt auseinanderzusetzen (z. B. <http://www.engenderhealth.org/ia/www/wwmds.html#>; <http://www.silencespeaks.org/stories.html#>).

Die angesprochenen Arrangements sind in der Regel zeitlich befristet und haben einen relativ unverbindlichen Charakter. Die Nutzer/innen können daran teilhaben, müssen es aber nicht. Beispiele für Nord-Süd-Kontakte über das Internet sind etwa das Comenius-Projekt (<http://kgs-marienschule.de/comenius>), das Transatlantische Klassenzimmer (<http://www.tak.schule.de>), das School Gate on Windows on the World (<http://www.britishcouncil.org/wotw/>) oder das International Education Ressource Network (I*EARN) (<http://www.earn.org>) (vgl. Schreiber 1999).

Vorstellbar sind verschiedene Formen von Partnerschaften, die über das Internet gepflegt werden können. Analog zur Freinet'schen ‚Klassenkorrespondenz‘ (Freinet 1980) ist z.B. eine Klassen-Internet-Korrespondenz denkbar. Schüler/innen aus einer niedersächsischen Grundschule könnten mit gleichaltrigen Kindern in der Wüste von Rajasthan im Barefoot College (<http://www.barefootcollege.org/>) kommunizieren und sich über vergleichbare Problemstellungen zur Lösung von Mathematikaufgaben austauschen oder Aufsätze

zu vergleichbaren Themen (z.B. ‚Wasser‘) des jeweiligen Lebenskontextes austauschen.

Insbesondere für langfristig angelegte Schul- und Projektpartnerschaften bietet sich die Nutzung intensiver Email-Kontakte an. Dies gilt in besonderem Maße für international orientierte Schulen, wie etwa UNESCO-Projektschulen (<http://www.unesco.org/education/asp/>). In der Regel basieren diese Partnerschaften auf langjährigen persönlichen Kontakten und der Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen. Sie existieren auch als ‚Schulnetze‘ (www.hh.schule.de/globalern/workshop/ews). Dabei sind gegenseitige virtuelle Erkundungen der Lebens- und Lernbedingungen denkbar oder auch die Entwicklung gemeinsamer Projektvorhaben zu Themen Globalen Lernens (vgl. Schreiber 1999)¹⁰. Vorstellbar ist etwa, dass eine Weltladen-Schülerfirma aus einer bayerischen Hauptschule in direkten Kontakt mit einer Partnerschule in Costa Rica tritt, um dort etwas über die Lebens- und Produktionsbedingungen der Schüler/innen sowie ihrer Eltern zu erfahren und über gemeinsame Marketingstrategien für den zukünftigen Verkauf fair gehandelter Bananen im schulischen Weltladen zu erfahren. Im Gegenzug könnten die Costa Ricanischen Schüler/innen ein Interesse daran haben, zu erfahren, wie man die neue Solaranlage auf dem Dach der Schule noch effektiver betreiben kann, mit der die Partnerschule in Bayern bereits zehnjährige Erfahrungen gesammelt hat usw. Um eine breitere Öffentlichkeit über den kooperativen Austausch zu informieren, ist auch die Pflege einer gemeinsamen Website denkbar, über die verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten vorstellbar sind.

Vor wenigen Jahren waren hierfür noch HTML-Kenntnisse nötig, inzwischen kann aber für solche Angebote auf Contentmanagementsysteme oder auf Weblogs/Blogs zurückgegriffen werden. Es existiert mittlerweile eine Vielzahl kostenlos nutzbarer Opensource-Lösungen, wie z.B. Plone oder PostNuke, die bei den beteiligten Autor/innen keine Programmierkenntnisse mehr voraussetzen. Durch ihr ausdifferenziertes Rechtemanagement bieten sie Hilfestellungen für die Kooperation in einem Autorenkollektiv. Für die Adressat/innen stellen die Newsfeeds eine komfortable Möglichkeit dar, sich über Neuigkeiten dieser Internetangebote auf dem Laufenden zu halten.

Bei der Weitergabe solcher Systeme hat Open Source Software eine hohe Verbreitung erreicht. Im Gegensatz zur proprietären Software, bei der eine Firma oder eine Person die Urheberrechte besitzt, ermöglicht es Open Source, Einblick in den Quelltext eines Programms zu nehmen und diesen Quellcode auch weiterzugeben oder zu verändern. Für die Entwicklung zu einer globalen Informationsgesellschaft stellt die Verwendung und Weiterentwicklung von Open Source und Open Access eine Chance dar, da einkommensschwache Gruppen kostenfrei an den Fortschritten der Softwareentwicklung partizipieren können. Zum anderen zeigt sich, dass die Übersetzung von gängigen Standardanwendungen in afrikanische Landessprachen von den Marktführern offenbar zum Teil nur als Reaktion auf Übersetzungsprojekte von Open Source Software vorgenommen werden (vgl. Otter 2006, S. 386).

Grenzen und Chancen

Jenseits der Frage gerechter Nutzungsmöglichkeiten des Internets (‚digitale Kluft‘) wurden in diesem Beitrag verschiedene Chancen aufgezeigt, wie das Internet als prominentes neues Medium Möglichkeiten für Bildung und didaktische Arrangements eröffnen kann. Dabei wurde deutlich, dass im Rahmen der Konzeption Globalen Lernens v.a. dann Bildungsmöglichkeiten denkbar sind, wenn diese medienpädagogisch fundiert werden. Es geht um eine kritische Medienkompetenz im Kontext integrativer Medienerziehung, die genauso wie das Globale Lernen als Querschnittsaufgabe der Schule begriffen werden müsste. Der Umgang mit den Herausforderungen der Menschheit am Beginn des 21. Jahrhunderts ist keine Angelegenheit, die sich in virtuellen Räumen ereignet oder in der Welt des Internets entschieden werden kann. Vielmehr ist eine lokal basierte Pädagogik nötig, mit der die Chancen des neuen Mediums gehoben werden können – um Faktenwissen erschließbar zu machen, Orientierung angesichts von Informationsflut und Wertpluralismus zu ermöglichen sowie Handlungsoptionen im Kontext globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit aufzuzeigen.

Anmerkungen

1 Weltweit sind die Möglichkeiten der Internetnutzer deutlich ungleich verteilt. Während in den Industrienationen ungefähr zwei von drei Menschen über einen eigenen Internetzugang verfügen, existiert in den sog. Entwicklungsländern für den Großteil der Bevölkerung meist noch keine Möglichkeit zur Internetnutzung. So gab es z. B. in Deutschland 2004 doppelt so viele Internetnutzer als in ganz Afrika. Von den Möglichkeiten internetbasierter Kommunikation können deshalb v.a. jene profitieren, die ohnehin einen ökonomischen Wettbewerbsvorteil haben (ITU 2006). Die ITU misst mittels Digital Opportunity Index (DOI) Zugangsmöglichkeiten, Infrastruktur und Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in insgesamt 180 Ländern. Der Schwerpunkt wird dabei v.a. auf Mobilkommunikation, Breitband und Internet-Zugang gelegt. Nach den aktuellen Zahlen des Weltinformationsgesellschaftsberichts (World Information Society Report) rangiert Deutschland gemessen mit diesem Index 2005 weltweit auf Platz 19, europaweit hinter Finnland und Luxemburg auf Platz 10 (ITU 2006). Zudem ist zu fragen, inwieweit die angenommene Freiheit des Internets (Demokratisierung, Menschenrechte, Informationsfreiheit) in verschiedenen Ländern staatlich reglementiert wird (z.B. in China und dem Iran) und was dies für die Nutzungsmöglichkeiten des grenzüberschreitenden Mediums bedeutet. Darüber hinaus ist abzuwarten, inwieweit das Internet sich ökonomisiert oder auch politisiert, wobei insbesondere die Nutzung jenseits völkerrechtlich-demokratischer Prämissen (z.B. eine propagandistische Nutzung durch Al-Qauida) ein zunehmendes Problem darstellen kann.

2 Vgl. zu diesem Bericht den kritischen Kommentar von Datta in dieser ZEP-Ausgabe.

3 Insbesondere in Familien mit höherem und mittlerem Haushalteinkommen (vgl. MPFS 2005).

4 ‚Blog‘ ist eine Abkürzung von ‚Weblog‘, einer Art Lobbuch im Internet, in dem regelmäßig aktuelle Meldungen eingetragen werden. Bei Privatnutzern ähnelt der Blog in seiner Funktionsweise einem Tagebuch; vgl. auch den Beitrag von Franz in dieser ZEP-Ausgabe.

5 Der Begriff ‚Podcasts‘ setzt sich aus den Wörtern ‚Broadcasting‘ und ‚iPod‘ zusammen. Der Markterfolg des MP3-Players ‚iPod‘ der Firma Apple trug dazu bei, dass der Download, aber auch die Bereitstellung von Audio-Files und Video-Dateien (Videocasts), an Beliebtheit und Verbreitung gewinnen konnte. Für Internetnutzer stellt diese Technik eine sehr einfache Möglichkeit dar, selbst produzierte Radiosendungen oder Videobotschaften im Netz zu veröffentlichen.

6 Hier finden sich Anknüpfungspunkte an das Konzept der ‚Gegenöffentlichkeit‘ aus den 1970er Jahren.

7 Orientierende Informationen zum schulischen Umgang mit dem Internet (inkl. Abkürzungen, Fachbegriffe und Handling), einige ausgewählte

inhaltliche Zugänge des Globalen Lernens sowie annotierte Links: vgl. Geisz 1999.

8 Die folgende Auswahl exemplarischer Internetseiten spiegelt nur einen Ausschnitt aus der Fülle möglicher virtueller Angebote wider.

9 Präzise Informationen zu Funktionsweise und Nutzungsmöglichkeiten von Email, Chat und Newsgroups im schulischen Kontext: vgl. Geisz 1999.

10 Um Vorhaben zur Verbindung von Globalem Lernen und dem Internet durchzuführen, sind einige Planungsüberlegungen hilfreich: 1) Technische Ressourcen und Kenntnisse; 2) Adressaten des Vorhabens (Schülergruppe und ihre Vorkenntnisse); 3) Inhaltliche und organisatorische Anknüpfungsmöglichkeiten im schulischen Kontext; 4) Fachliche/curriculare Anbindung und organisatorische Durchführungsmöglichkeiten; 5) Planungsschritte für die Identifikation von Kooperationspartnern und Themenauswahl; 6) Eigene Schwerpunkte der Projektzielsetzung und Überlegungen für eine hohe Schülerattraktivität; 7) Möglichkeiten der Veröffentlichung von Projektergebnissen (vgl. Schreiber 1999).

Literatur

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

Beck, U.: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M. 1997.

Castells, M.: Das Informationszeitalter. Opladen 2002/2003.

Deutsche UNESCO-Kommission: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin 1997.

Eimeren, Birgit v./Frees, B.: Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. In: media Perspektiven (2006)8, S. 362 – 379.

Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A.-R./Lopes, H./Petrovski, A.V./Rahema, M./Champion Ward, F.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.

Freinet, C.: Pädagogische Texte (hg. v. H. Boehncke und Ch. Hennig). Reinbek 1980.

Geisz, M.: Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mühlheim 1999.

Hepp, A.: Globalisierung der Medienkommunikation und transkulturelle Medienpädagogik. In: Wiedemann, D./Volkmer, I. (Hg.): Schöne neue Medienwelten? Bielefeld 2006, S. 72 – 85.

Kleinmann, B. u.a.: E-Learning aus Sicht der Studierenden. Kurzbericht Nr. 10, HIS GmbH. Osnabrück 2005.

ITU – International Telecommunication Union: World Information Society Report 2006; veröffentlicht unter: <http://www.itu.int/osg/spu/publications/worldinformationsociety/2006/wisr-web.pdf>, 1.11.2006.

Kammerl, R.: Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion. Hamburg 2005.

Kammerl, R. / Pannarale, S.: Elearning und Medienkompetenz im Studium. Ergebnisse einer Befragung Studierender. Unveröff. Manuskript. Passau 2006.

Krotz, F.: Mediatisierung und Globalisierung als Wandlungsprozesse und die sogenannte Digitale Spaltung. In: Wiedemann, D./Volkmer, I. (Hg.): Schöne neue Medienwelten? Bielefeld 2006, S. 60 – 71.

Lang-Wojtasik, G.: Concepts of global learning – the German debate. In: Development Education Journal, 10 (2003)1, S. 25 – 27.

Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheid, C. (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London 2003.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.: Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28 (2005)2, S.2 – 7.

Luhmann, N.: Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen 1975, S. 51 – 71.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart 2005

Otter, A.: Digitale Möglichkeiten für Afrika. In: Lutterbeck, B. u.a. (Hg.): Open Source. Jahrbuch 2006 (veröffentlicht unter: <http://www.opensource-jahrbuch.de>, 01.11.2006.

Peccei, A. (Hg.): Zukunftschance Lernen. Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre. Wien et al. 1979.

Robertson, R.: Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum

und Zeit. In: Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M. 1998, S. 192 – 220.

Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19 (1996)1, S.9 – 14.

Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt a. M. 2000.

Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Stuttgart 2000.

Schreiber, J.-R.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektive und neue Kommunikationsmedien. Vortrag im Rahmen einer Arbeitsgruppe im Oberstufen-Kolleg Bielefeld im November 1999; veröffentlicht unter: www.hh.schule.de/iff/globlern/konzept/ekomuni.htm, 2.8.2006.

Schreiber, J.-R.: Globales Lernen im Internet. In: DED-Brief 3/1998; veröffentlicht unter: www.hh.schule.de/iff/globlern/konzept/GIntern.htm, 2.8.2006.

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

Spanhel, D.: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München 1999.

UNESCO: Towards Knowledge Societies. Paris 2005.

Key Websites

<http://www.agenda21schulen.de/Chatderwelten/index.php>

<http://www.barefootcollege.org/>

<http://www.britishcouncil.org/wotw/>

<http://www.eine-welt-netz.de/>

<http://www.eine-welt-netz-nrw.de/>

<http://www.engenderhealth.org/ia/wwwm/wwwm.html#>, <http://www.silencespeaks.org/stories.html#>

http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globlern/in_globl.htm

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

<http://www.hh.schule.de/globlern/workshop/ews>

<http://www.earn.org>

<http://www.itu.int/wsis/index.html>

<http://www.tak.schule.de>

<http://www.unesco.org/education/asp/>

<http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/>

<http://www.wusgermany.de/index.php?id=24>

Dr. Rudolf Kammerl, Jg. 1971, Dipl.-Päd., vertritt derzeit eine Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Insbesondere die neuen Medien stehen im Mittelpunkt seiner Forschungstätigkeiten. Seine vor Kurzem veröffentlichte Habilitationsschrift behandelt das Thema „Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion“ (Hamburg 2005). In seinem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekt bearbeitet er mediendidaktische Fragestellungen zum integrierten E-Learning Campus (InteLeC).

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Jg. 1968, Grund- und Hauptschullehrer, Erziehungswissenschaftler, langjährige Erfahrungen mit entwicklungspädagogischen Studienreisen auf den indischen Subkontinent und in interkulturellen Arbeitsfeldern; 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).

Sabine Hornberg/Peter J. Weber

Informations- und Kommunikationstechnologien Ihre politische Steuerung durch die Europäische Union

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird der (bildungs-) politische Umgang der Europäischen Union mit den Informations- und Kommunikationstechnologien analysiert. Diese werden innerhalb der Lissabonner Strategie seit dem Jahr 2000 als zentral für eine wettbewerbsfähige europäische Gemeinschaft angesehen. In diesem Zusammenhang werde Bildung und Berufsbildung stärker als bisher in den politischen Fokus der EU gerückt. Diese Entwicklungen lassen sich auf der Folie des Konzepts ‚Transnationale Bildungsräume‘ einordnen.

Abstract: This article analyzes how the European Union is handling the matters of education policy with the information and communication technologies. These are considered to be central for a competitive European Community within the Lisbon strategy since the year 2000. In this context education and vocational training move more to the fore of the European Unions' political focus. These developments can be classified on the foil of the concept for 'transnational space of education'.

Der bildungspolitische Umgang mit den Herausforderungen der Wissensgesellschaft beeinflusst sowohl das (ökonomische) Wohl von Nationalstaaten als auch das von nationalstaatlichen Zusammenschlüssen wie der Europäischen Union (vgl. OECD 1998; Kozma 2005, S. 117ff.). Die in der EU zusammengeschlossenen Nationalstaaten wiesen in den 1990er Jahren im Umgang mit diesen Herausforderungen unterschiedlich erfolgreiche Strategien auf, sodass die EU seit der Lissabonner-Strategie aus dem Jahr 2000 zunehmend als bildungspolitischer Akteur in Erscheinung tritt (vgl. Weber 2005).

Im Folgenden werden im Zusammenhang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien von der Europäischen Union (EU) geförderte Entwicklungen im Bildungsbereich aufgezeigt und Elemente der Regulierung und der Deregulierung von Bildung benannt. Es gibt Anzeichen dafür, dass diese Prozesse auf der Folie des unlängst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgekommenen

Konzepts ‚Transnationale Bildungsräume‘ (Adick 2005; Hornberg 2006; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2004) eingeordnet werden könnten; aus diesem Grund wird dieser Ansatz hier skizziert und es werden erste Anschlussmöglichkeiten identifiziert.

Informations- und Kommunikationstechnologien in der EU-Bildungspolitik

Die EU unterscheidet im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie zwischen einem telematischen und einem multimedialen Schwerpunkt. Diese Differenzierung wurde von der EU in dem ersten von ihr geförderten SOKRATES-Programm (1993 – 1999) eingeführt und in dem aktuell gültigen SOKRATES-Programm (2000 – 2006) beibehalten. Der Offene Unterricht und die Fernlehre, die beide zum telematischen Schwerpunkt zählen, umfassen den Einsatz neuer Methoden mit dem Ziel, Lernprozesse im Hinblick auf die Aspekte ‚Raum‘, ‚Zeit‘, ‚Auswahl der Inhalte‘ und ‚Unterrichtsressourcen‘ flexibler zu gestalten und den Fernzugang zu Bildungssystemen zu verbessern. Die von der EU avisierten Aktionen im Bereich ‚multimediale Lehr- und Lernmittel und neue Technologien‘ zielen auf eine neuartige Gestaltung von Lehr-Lern-Materialien (Europäische Kommission 1999). Mit dem in diesem Zusammenhang eingerichteten Projekt ‚European Universal Classroom‘ verbindet sich das Anliegen, die Qualität europaspezifischer Darstellungen in einem ‚European Links Treasury‘ zu verbessern (vgl. <http://www.eun.org>; 20.9.2006).

Die genannten Herangehensweisen der EU und die in diesem Kontext von ihr eingerichteten Programme reflektieren die Öffnung dieser supranationalen Organisation für die Informations- und Kommunikationstechnologien. Richtungsweisend für diese Öffnung war das für die EU-Bildungspolitik wichtige ‚Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ (Europäische Kommission 1995),



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

richtungskorrigierend schlägt sich eine für diesen Ausschnitt der EU-Bildungspolitik von ihr eingerichtete Task Force nieder. Beide Ansätze markieren den Beginn eines Prozesses der bildungspolitischen Reaktion der EU auf Entwicklungen, die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien induziert wurden.

Bereits 1995 wird in dem genannten Weißbuch der EU mit Blick auf eine Konzeption künftiger bildungspolitischer Ziele an verschiedenen Stellen auf eine zunehmende Durchdringung des Alltags, der Schule und insbesondere des Berufslebens durch neue Medien und Kommunikationstechnologie verwiesen. Schüler, Studierende und Arbeitnehmer, so die von der EU aufgestellte Forderung, seien in den europäischen Mitgliedstaaten adäquat auf die „kognitive Gesellschaft“ vorzubereiten. In diesem Sinne gibt das Weißbuch „fünf allgemeine Aktionsziele“ vor dem Hintergrund der technologischen Umwälzungen vor (Europäische Kommission 1995, S. 40 ff.): „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern“, „Schule und Unternehmen sollen aneinander angenähert werden“, „Die Ausgrenzung muß bekämpft werden“, „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“, „Materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleich behandelt werden“.

Darüber hinaus regt das Weißbuch „eine Zusammenarbeit mit den Akteuren der Wirtschaft und die Bildung entsprechender Partnerschaften an“ (Europäische Kommission 1995, S. 7), z.B. indem Unternehmen Partnerschaften für Schulen übernehmen. Hier manifestiert sich also das Ziel der EU, Institutionen der (Aus-)Bildung und Organisationen der Wirtschaft miteinander zu verbinden, und zwar vor dem Hintergrund, dass die neuen Multimedia-Technologien sowohl innerhalb der Produktionsbereiche als auch hinsichtlich der Produkte zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die von der EU angestrebte Kooperation zwischen privatwirtschaftlich verankerten Unternehmen und staatlichen Bildungseinrichtungen kann als ein erster Indikator dafür genommen werden, dass die EU gezielt eine an arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen orientierte Bildungspolitik fördert; sie manifestiert sich in der Zielsetzung der EU, einem Auseinanderdriften von Qualifikationsbedarf, insbesondere in den Wissensindustrien

(z.B. der Internetökonomie und ‚eEurope‘), und der auf dem Arbeitsmarkt verfügbaren Qualifikationen durch eine Optimierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Beschäftigung entgegen zu wirken (Wordelmann 1996).

Fast zeitgleich mit der Veröffentlichung des genannten Weißbuches gründete die Europäische Kommission 1995 eine Abteilung mit dem Namen ‚Industry Research Task Force on Educational Software and Multimedia‘. Die primäre Aufgabe dieser Task Force bestand darin, im Bildungsbereich Anwendung findende Multimedia-Materialien und diesbezüglich bereits bestehende Programme zu begutachten. Des Weiteren

zählte zu den Aufgaben der Task Force die Entwicklung eines Aktionsplans zur Förderung der Effektivität europäischer Bemühungen im Multimedia-Sektor und zur Verbesserung der Unterstützung europäischer Hersteller von Multimedia-Technik für den Bildungssektor. Damit verknüpft war das Anliegen der EU, Bürger, Unternehmen und Bildungsinstitutionen der EU stärker von den Entwicklungen im Bereich der neuen Medien profitieren zu lassen. Bereits der Bericht der Task Force vom Juli 1996 enthält deutlich umrissene Prognosen und Forderungen bezüglich des Einsatzes der neuen Multimedia-Technologien in europäischen Bildungseinrichtungen. In ‚Empfehlung Nr. 1‘ – Ziele, die bis zum Jahr 2000 hätten erreicht werden sollen – wurde z.B. gefordert (Task Force Educational Software and Multimedia 1996, S. 6):

„[...] Mobilising objectives for all: Given what is at stake, Europeans should mobilise at all levels of action – local, regional, national and Community – to ensure that, by the year 2000:

- every teacher can incorporate multimedia materials in his/her teaching practice; be entitled to easy access to the available networks; and benefit from good terms and conditions of use and especially from pre-training,
- every pupil has access to quality multimedia learning resources at school, a particular effort being made in favour of disabled children. [...];
- every adult has access to quality multimedia resources for his/her personal and professional development“.

Diese Empfehlungen der Task Force wurden in einer Reihe von Fördermaßnahmen für Multimedia- und Fernlehreaspekte aufgegriffen: Im Rahmen des SOKRATES-Programms z.B. findet sich das Programm ‚Minerva‘ zur Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) im Bildungswesen; sowohl mit dem eLearning-Programm wie auch mit den 2004 eingestellten ‚Netd@ys Europe‘, die dem Aufbau transeuropäischer Netzwerke, die sich aus nationalen, regionalen und lokalen institutionellen Kooperationen speisen (http://europa.eu.int/comm/education/index_de.html, 20.9.2006), dienen, wurde ferner ein eigenständiger Programmbereich der Europäischen Kommission geschaffen.

Mitte der 1990er Jahre legte die EU mithin die Grundlage für ihren bildungspolitischen Schwerpunkt im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Aufbau computerbezogener Fähigkeiten zählt seither zu den zentralen Zielen und Aufgabenbereichen der EU und ist mit der im Jahr 2000 eingeführten Lissabonner Strategie in den Mittelpunkt der Aktivitäten gerückt (vgl. Abb. 1).

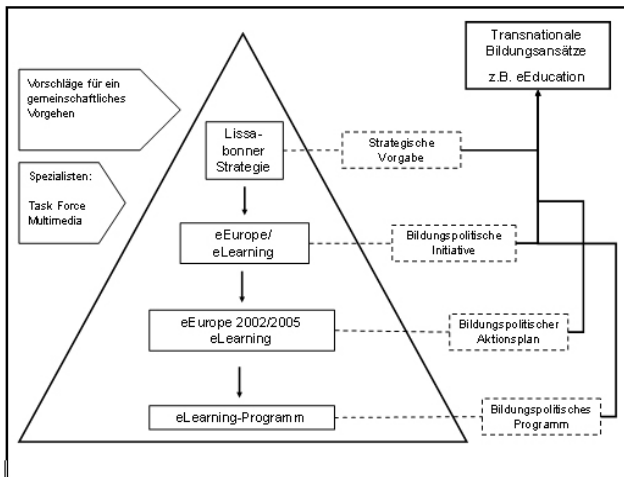


Abb. 1 Einsatz der IKT in der Bildung als bildungspolitische Aufgabe der EU

Mit der in der Lissabonner Strategie verankerten *Initiative* ‚eEurope‘ strebt die EU an, dem Lernen in Europa eine neue Gestalt zu geben, indem Bürger, Haushalte, Schulen, Unternehmen und Verwaltungen ‚ans Netz‘ und ins digitale Zeitalter geführt werden. Diese Initiative repräsentiert ein bildungspolitisches Instrument, um eine europaweite Harmonisierung des pädagogischen Umgangs mit Technologien und die Angleichung von Bildungs- und Ausbildungssystemen in den Staaten der EU zu fördern (Europäische Kommission 2002). Die EU begründet ihr Vorgehen damit, dass sie eine „benutzerfreundliche Informationsgesellschaft“ anstrebe (Europäische Kommission 2000a); 2005 wurde der bis dahin gültige *Aktionsplan* ‚eEurope 2002‘ durch den Aktionsplan ‚eEurope 2005‘ abgelöst. Die dort verankerten zentralen Maßnahmen zielen auf die Förderung eines kostengünstigen, schnellen und sicheren Internets, auf die Förderung von Investitionen in das Humankapital und von finanziellen Investitionen sowie den Ausbau der Nutzung des Internets. Beide Aktionspläne fokussieren ‚Bildung‘ auf ein ‚eEducation-Konzept‘:

„[...] The possibilities which interactive networking brings can be exploited to develop a whole new approach to learning and training – eEducation – where students access a host of academic and research material and facilities online. [...] What is needed is both a network capable of supporting end-to-end multimedia communications with guaranteed quality and the development of innovative content, practices and tools to demonstrate usage of virtual campuses and virtual institutes (http://www.europa.eu.int/comm/information_society/europe/index_htm, 21.9.2006).

Die ebenfalls von der EU eingerichtete *Initiative* ‚eLearning‘ zielt darauf ab, die Akteure im europäischen Bildungs-

und Kulturbereich, in Wirtschaft und Gesellschaft zu mobilisieren, um gemeinsam die Entwicklung der Bildungs- und Ausbildungssysteme zu fördern. Der sinnvolle Einsatz von IKT wird in diesem Zusammenhang von der EU als ein zentraler Beitrag zur Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung beim Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft verstanden; konkret niederschlagen soll sich diese Sichtweise in den Bildungswesen in einem verbesserten Einsatz der neuen Multimediatechnologien und des Internets sowie in dem Ausbau eines IKT-gestützten Lehr-/Lernraumes; zu Erreichung ihrer Ziele orientiert sich die Initiative an verschiedenen Aktionslinien (vgl. Europäische Kommission 2000b).

Angesichts der Bemühungen der EU, die IKT in die Aus- und Weiterbildungssysteme zu integrieren, und auf dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung des Internets, wurde mit dem aktuell geltenden ‚eLearning-Programm‘ (2004-2006) (Europäisches Parlament und Rat 2003) ein weiteres Instrument zur Förderung des IKT-Einsatzes geschaffen; in diesem Programm wird darauf abgezielt, den Einsatz neuer Multimediatechnologien und des Internets zur Steigerung der Lernqualität durch die Ermöglichung des Zugriffs auf Ressourcen und Dienstleistungen sowie den Austausch und die Zusammenarbeit auf Distanz zu verbessern, die sich in vier Bereichen abbilden: Anstrengungen zur infrastrukturellen Aufrüstung (Ausstattung der Schulen mit Multimedia-Computer), Bildungsbemühungen auf allen Ebenen (die Ausbildung der europäischen Lehrpersonen im Bereich der digitalen Techniken), die Entwicklung hochwertiger Dienstleistungen und multimedialer Lerninhalte (die Entwicklung von europäischen Diensten und Lernprogrammen) sowie der Ausbau von Zentren für den Erwerb von Kenntnissen und ihre Vernetzung (die rasche Vernetzung der Schulen und Ausbilder) (vgl. Europäische Kommission 2000b).

An dieser Stelle kann in einem Zwischenfazit festgehalten werden: Im E-Learning-Programm der Europäischen Union wird der Kompetenzbegriff mit den Informations- und Kommunikationstechnologien so zusammen geführt, dass mit digitaler Kompetenz auch die ‚digital literacy‘ erfasst wird; die EU strebt eine langfristige Teilhabe der Bürger ihrer Mitgliedstaaten an der Informations- und Kommunikationsgesellschaft an und hat diesbezüglich wie im Vorangehenden dargestellt, mannigfache Ansätze entwickelt (vgl. Weber 2006). Allerdings stellt die EU die von ihr angestrebte Förderung unter das stark ökonomisch determinierte Ziel der Lissabonner-Strategie, womit sie ein komplexes Wechselspiel von nationaler und supranationaler Regulierung und transnationaler Deregulierung von Bildung auslöst.

Transnationale Deregulierung und nationale Regulierung

Innerhalb der EU entwickelt sich, wie die genannten Beispiele zeigen, seit dem Jahr 2000 eine tiefere politische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mit Blick auf die Umsetzung dieser Programme hat die EU die in der ‚Lissabonner Strategie‘ verankerte „offene

Koordinierungsmethode“ adaptiert, die auf die Schaffung von europaweiten kohärenten Politiken abzielt. Sie basiert im Bereich der Bildung auf folgenden Aspekten:

- der gemeinsamen Ermittlung und Festsetzung der zu erreichenden Ziele;
- gemeinsam festgelegten Messinstrumenten (Statistiken, Indikatoren), die es den Mitgliedsstaaten ermöglichen, ihre Lage zu bestimmen und die Entwicklung in Richtung auf die festgesetzten Ziele zu verfolgen;
- vergleichenden Instrumenten der Zusammenarbeit, welche die Innovation, die Qualität und die Relevanz der Bildungs- und Berufsbildungsprogramme fördern (Verbreitung von ‚vorbildlichen Lösungen‘, Pilotprojekte usw.)

Am 12. Februar 2001 genehmigte der Rat auf der Grundlage eines Vorschlags der Kommission und von Beiträgen der Mitgliedstaaten den „Bericht zu den konkreten künftigen Zielen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm>; 20.9.2006), auf den ein detailliertes Arbeitsprogramm folgte. Dort wird ein von der EU und den Mitgliedstaaten verantwortetes, globales und kohärentes Konzept für die nationalen Bildungspolitik umrissen, das sich auf folgende Ziele konzentriert:

- die Qualität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verbessern;
- allen Bürgern der EU den Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung zu ermöglichen;
- die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung für die ganze Welt zu öffnen.

Mit den damit von der EU avisierten Konvergenzprozessen strebt sie eine gute Positionierung Europas im globalen Wettstreit an. Der Begründungszusammenhang für diese Konvergenzprozesse ist, dass langfristiges Wirtschaftswachstum aus der Anwendung neuer technischer Methoden resultiert, die es einer Volkswirtschaft erlauben, mit den gegebenen knappen Ressourcen effizienter umzugehen. Angesichts der Globalisierung ist in dieses geschlossene Modell des nationalen Wachstums von Volkswirtschaften der internationale Markt mit seinen Möglichkeiten des Wirtschaftswachstums einzuführen. So können Volkswirtschaften ‚auf Kosten‘ anderer Volkswirtschaften besser wachsen, wenn sie vermittelt Technik neue Methoden einsetzen und z.B. die Dienstleistung ‚Bildung‘ nicht nur auf dem nationalen Markt anbieten und vertreiben (vgl. Frenkel/Hemmer 1999, S. 286 ff.). Eine fortschreitende Technisierung durch die Informations- und Kommunikationstechnologie befördert diesen Prozess, da sie Bildungsangebote und die Nachfrage nach denselben seit einigen Jahren schon insbesondere im Tertiären Bildungsbe- reich weltweit zusammenbringt. In einer technikorientierten Wirtschaft wird die Vermittlung von Bildung allerdings kapitalintensiver, so dass zu fragen ist, ob sich staatliche Bildungssysteme ‚Bildung für alle‘ noch leisten können oder ob die Ware ‚Bildung‘ zunehmend entstaatlicht wird und so zu einem knappen Gut bzw. einer Dienstleistung wird. Solche Dienstleistungen sind für Institutionen von Interesse, die nach erwerbswirtschaftlichen Kriterien arbeiten; sie sind zugleich aber auch der Ausgangspunkt für das ökonomische Handeln mit Bildung.

Mit der fortschreitenden Privatisierung von Bildung in der Folge ihrer Ökonomisierung und Technisierung erhalten internationale Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen eine besondere Bedeutung. Denn dort, beispielsweise in der EU-Dienstleistungsrichtlinie oder in dem Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS), ist der Begriff ‚Dienstleistung‘ so weit gefasst, dass darunter Bildungsangebote fallen, für die die Entgeltlichkeit gilt (Europäische Kommission 2004). Die Europäische Dienstleistungsrichtlinie oder Bolkestein-Richtlinie ist ein Bestandteil der genannten Lissabon-Strategie und soll in Zukunft den europäischen Dienstleistungsmarkt liberalisieren und damit die Dienstleistungserbringung im EU-Binnenmarkt erleichtern. Im Zuge dieser beiden Abkommen wird der gesamte Bildungsmarkt einer stärkeren Deregulierung ausgesetzt, bei der eine Marktberreinigung dergestalt erwartbar ist, dass große Bildungsanbieter (sog. Systemanbieter) von dieser Richtlinie profitieren – da internationale und kapitalintensive Bildungsangebote z.B. mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien erleichtert werden – kleine Bildungsanbieter hingegen zu den ‚Verlierern‘ zählen werden.

Im Ergebnis kann derzeit also eine Form von Regulierung auf supranationaler Ebene durch die EU konstatiert werden, die zugleich eine Deregulierung der Bildungsmärkte auf nationaler Ebene und in letzter Konsequenz auch auf supranationaler Ebene hervorruft. Damit wird ‚Bildung‘ zu einem Produktionsfaktor und kann allenfalls als Qualifikation im Rahmen eines arbeitsmarktbezogenen Humankapital-Konzepts verstanden werden. Mit der Lissabonner-Strategie und der damit verbundenen ‚offenen Koordinierungsmethode‘ knüpft die EU an dieses Konzept an und stellt die Weichen für eine Ökonomisierung von ‚Bildung‘.

Transnationale Bildungsräume

Die hier skizzierten Prozesse verweisen auf eine von der EU beförderte supranationale Bildungspolitik, die auf die Schaffung europaweiter konvergenter Strukturen zielt und aufgrund ihrer ökonomischen Ausrichtung Prozesse der Deregulierung befördert. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist unlängst mit dem Konzept ‚Transnationale Räume‘ ein Ansatz vorgestellt worden, der solche Prozesse thematisiert und eine neue Perspektive auf sie eröffnet. Dieser Ansatz wird im Folgenden knapp umrissen.

Der Ansatz ‚Transnationale Bildungsräume‘ wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, anders als in der deutschsprachigen Migrationssoziologie (vgl. Faist 2000; Pries 1996; 2001), erst seit kurzem aufgegriffen: So hat die ‚Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘ 2004 ein Heft mit dem Schwerpunkt ‚Transnationale Bildungsräume‘ publiziert und Adick (2005) jüngst einen Vorschlag für ein Gesamtkonzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ vorgelegt. In dem genannten Schwerpunktheft (2004) knüpfen die Autoren und die Autorinnen explizit an den in der Migrationssoziologie verankerten Ansatz ‚Transnationale Räume‘ (Pries 2001) an; dort werden unter diesem Oberbegriff Phänomene und gesellschaftliche Entwicklungen im Kontext von ‚Transmigration‘ (Pries 2001, S. 9) betrachtet. Transmigration stellt diesem



© Christoph Lang, das format Büro für Kommunikation & Design, www.dasformat.de

Ansatz zufolge „eine moderne Variante der nomadischen Lebensform“ (ebd.) dar, in deren Verlauf, so die Annahme, „transnationale soziale Räume“ (ebd.) entstehen, die sich über Nationen und Kontinente hinweg erstrecken können und durch die Lebenspraxis von Transmigranten konstituiert werden. Im Zuge von Transmigration, so die Annahme, können transnationale soziale Räume entstehen, die von Pries (2001, S. 53, Hervorh. im Orig.) als „relativ dauerhafte, auf mehrere Orte verteilte bzw. zwischen mehreren Flächenräumen sich aufspannende verdichtete Konfigurationen von sozialen Alltagspraktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ definiert werden. „Transnationale soziale Räume emergieren zusammen mit Transmigranten (und transnationalen Konzernen), beide bedingen einander“ (ebd.).

Diesen Ansatz im deutschsprachigen Raum aufgreifende erziehungswissenschaftliche Beiträge thematisieren beispielsweise Sozialisationsbedingungen und -prozesse in transnationalen Räumen; so Fürstenau (2004) in ihrer Studie zu Bildungsverläufen von in Hamburg lebenden Jugendlichen portugiesischer Herkunft oder Steinbach und Nauck (2004), die Mechanismen der Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien nachgehen. Adick (2005) und Hornberg (2006) legen demgegenüber ein weiter gefasstes Konzept „Transnationaler Bildungsräume“ zugrunde, dessen erste Konturen Adick (2005) in ihrem Vorschlag für ein Gesamtkonzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ unlängst abgesteckt hat. Dort werden drei zentrale Bereiche transnationaler Bildungsräume unterschieden (ebd., S. 246ff.): erstens, ‚Sozialisation in transnationalen Räumen‘, zweitens, ‚Transnationale Konvergenzen im Bildungswesen‘ und drittens, ‚Transnational Education‘ (TNE).

Unter dem erstgenannten Bereich ‚Sozialisation in transnationalen Räumen‘ wird die von Pries eingebrachte migrationssoziologische Perspektive aufgegriffen; der zweite Bereich ‚Transnationale Konvergenzen im Bildungswesen‘ umfasst weltweite Konvergenzen im Bildungsbereich, wie sie von Meyer et al. unter dem Dach des neo-institutionalistischen

‚world polity‘ Ansatzes aufgezeigt werden. Dazu zählen bspw. weltweit ähnliche Curricula im Elementarschulbereich, die sich insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg durchsetzen konnten. Solche weltweiten Konvergenzen sind eine Voraussetzung für die Entstehung transnationaler Bildungsräume, die sich durch die Anschlussfähigkeit ihrer Bildungsprogramme usw. über nationalstaatliche Grenzen hinweg auszeichnen. Der dritte Bereich ‚Transnational Education‘ (TNE) ist für die hier thematisierten, von der EU beförderten Entwicklungen im Bereich der IKT von besonderem Interesse.

Der Begriff ‚Transnational Education‘ (TNE) taucht aktuell insbesondere im Kontext des Tertiären Bildungsbereichs auf und wird dort im Zusammenhang mit Bildungsgängen, -programmen und -abschlüssen verwendet, die als virtuelle Lehr-Lernangebote von international operierenden Bildungsorganisationen wie Fachhochschulen, Hochschulen und privaten Dienstleistungsunternehmen im Weiterbildungsbereich in Erscheinung treten. Sie stellen eine der fortgeschrittensten Erscheinungsformen der Deregulierung im Tertiären Bildungsbereich dar (Weber 2004). Für solche Angebote hat die UNESCO gemeinsam mit dem Europarat im Juni 2001 ein „Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education“ und formuliert; unter ‚Transnational Education‘ wird dort verstanden:

„All types of higher education study programme, or set of course study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the educational system of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national system“. (<http://www.uhr.no/internasjonalsamarbeid/>, 23.7.2003).

In ihrem Vorschlag für eine Gesamtkonzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ greift Adick (2005, S. 265) diese Etikettierung solcher Bildungsoptionen als ‚Transnational Education‘ auf und kristallisiert folgende Merkmale heraus: Angebote der ‚Transnationale Education‘ könnten sowohl von

for-profit wie auch von non-profit Organisationen offeriert werden, entscheidend sei, dass die Abnehmer dieser Bildungsangebote diese privat finanzierten und die Existenz der Anbieter abhängig sei von dem für die Wahrnehmung dieser Bildungsangebote entrichteten Beitrag. Dies treffe auch im Falle einer Subventionierung von transnationalen Bildungsanbietern durch nationale oder internationale Agenturen zu, sofern die transnationalen Bildungsanbieter die Kontrolle und Verantwortung für ihre Bildungsangebote hätten. Sobald jedoch der Staat, eine inter- oder supranationale Organisation diese Aufgaben übernehme, finde ein Wechsel in einen nationalen oder in einen internationalen Bildungsraum statt. Die hier eingeführten Merkmale von Bildungsangeboten der ‚Transnational Education‘ sind mithin ihre private Finanzierung sowie die Kontrolle und die Existenzsicherung dieser Angebote durch transnationale Organisationen.

Betrachtet man die hier geschilderte, von der EU betriebene Bildungspolitik mit Bezug auf die IKT auf der Folie des hier skizzierten Konzepts ‚Transnationale Bildungsräume‘, so wird deutlich, dass es erste Indizien dafür gibt, dass die EU Entwicklungen befördert, wie sie für ‚Transnationale Bildungsräume‘ kennzeichnend sind; mögliche Ansatzpunkte wären hier: das Bestreben der EU, nationale Eigenwege der in dieser supranationalen Organisation zusammen geschlossenen Nationalstaaten im Bereich der IKT zugunsten einer europaweiten Harmonisierung einzudämmen, sowie eine von der EU verfolgte Bildungspolitik, die einer Ökonomisierung von Bildungsangeboten im Bereich der IKT Vorschub leistet. Ob diese supranationale Organisation tatsächlich ‚transnational‘ zu nennende Bildungsangebote schafft und die Entstehung ‚Transnationaler Bildungsräume‘ befördert, bedürfte allerdings hier nicht leistbarer, vertiefender Analysen.

Literatur

Adick, C.: Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11 (2005) 2, S. 243 – 269.

Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1995 oder http://europa.eu.int/comm/off/white/index_de.htm; KOM(95) 590.

Europäische Kommission: Offener Unterricht und Fernlehre in Aktion. 1999.

Europäische Kommission: eEurope 2002: Eine Informationsgesellschaft für alle. Brüssel, 14.06.2000, KOM (2000) 330 endg. 2000a.

Europäische Kommission: eLearning – Gedanken zur Bildung von Morgen. Mitteilungen der Kommission, Brüssel, 24.05.2000, KOM (2000) 318 endg. 2000b.

Europäische Kommission. eEurope 2005: Eine Informationsgesellschaft für alle. Brüssel 28.5.2002, KOM (2002) 263 endg. 2002a.

Europäische Kommission: Bekämpfung der digitalen Kluft, Förderung virtueller Campus-Projekte und virtueller Schulpartnerschaften: Die Ziele des Programms eLearning (2004-2006), IP/02/1932. 2002b.

Europäische Kommission: Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über Dienstleistungen im Binnenmarkt. KOM(2004) 2 endgültig/2. 2004.

Europäischer Rat von Lissabon: Eine Agenda für die wirtschaftliche und soziale Erneuerung Europas. Brüssel, DOC 00/7 (http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/lisbon_de.pdf). 2000.

Europäisches Parlament und Rat: Entscheidung Nr. 2318/2003/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Dezember 2003 über ein Mehrjahresprogramm (2004-2006) für die wirksame Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Programm „eLearning“).

Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Union am 31.12.2003: http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231_de00090016.pdf.

Faist, T.: Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In: Ders. (Hg.): *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld 2000, S. 9 – 56.

Fürstenau, S.: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Münster u.a. 2004.

Frenkel, M./Hemmer, H.-R.: Grundlagen der Wachstumstheorie. München 1999.

Hornberg, S.: Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Bochum 2006.

Koohs, St.: Wachstum durch Wissenschaft. In Dettling, D. / Prechtel, C. (Hrsg.), *Weißbuch Bildung – Für ein dynamisches Deutschland* Wiesbaden 2004, S. 31 – 41.

Kozma, R. (2005). National Policies that Connect ICT-Based Education Reform to Economic and Social Development. In *Human Technology. An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments. Special Issue on ICT and Education*, S. 117 – 156.

OECD: Human Capital Investment. An international comparison. Paris 1998.

Pries, L.: Transnationale Soziale Räume. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 25 (1996) 6, S. 456 – 472.

Pries, L.: Internationale Migration. Bielefeld 2001.

Steinbach, A./Nauck, B.: Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien: Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden in deutschen Bildungssystemen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004), S. 20 – 32.

Task Force Educational Software and Multimedia: Report of the Task Force Educational Software and Multimedia, July 1996. Veröffentlicht unter: <http://www2.echo.lu/VirtualEuropa/TaskForce/Report1998-07.html>.

Weber, P. J.: „Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen“ In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 27 (2004) 3, S. 2 – 18.

Weber, P. J.: „Computer literacy“ im Vergleich zwischen europäischen Nationen – Zielgröße des Bildungswettbewerbs in der Wissensgesellschaft. In: *Tertium Comparationis* 11 (2005) 1, S. 47– 68.

Weber, P. J. (im Druck): Bildungsökonomie und endogene Wachstumstheorie – Bildung auf dem Weg der Europäisierung, Internationalisierung und Technisierung? In: *Tertium Comparationis* 12 (2006) 1.

Wordelmann, P.: Internationalisierung des Wirtschaftens – Folgen für die Qualifikationsentwicklung in der Berufsbildung. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Transnationale Zusammenarbeit und Qualifizierung für Europa*. Berlin und Bonn (BIBB) 1996, S. 33 – 47.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Transnationale Bildungsräume. H.2/2004.

Dr. Peter J. Weber, Jg. 1966 in Mannheim; Dr. phil. in romanischer Linguistik und Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim 1996; 2001 Habilitation für das Fach „Allgemeine und Internationale Erziehungswissenschaft“ an der Universität Hamburg; seit 2000 Senior Researcher des Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit in Brüssel, 2003-2005 Zeitprofessur für Erwachsenenbildung und Neue Medien an der Universität Halle/Saale, seit 2005 Professor an der Katholieke Universiteit Brussel. Hauptforschungsgebiete: International-interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung sowie Informations- und Kommunikationstechnologie mit den Schwerpunkten Europäische Sprachen- und Bildungspolitik, Regional- oder Minderheitensprachen und Online-Lernen.

Dr. Sabine Hornberg ist Projektleiterin der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU 2006/PIRLS 2006) am Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, und Vorsitzende der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, empirische Schul- und Bildungsforschung sowie die internationale und hierunter insbesondere auch die europäische Schulentwicklung.

Yvonne Schleicher

Digitale Medien und E-Learning – ein Beitrag zum Globalen Lernen im Geographieunterricht?

Zusammenfassung: Der Beitrag zeigt ausgehend von den vier Kernproblemen der Globalisierung (Bevölkerungswachstum, Wohlstandswachstum, friedliches Zusammenleben und Erhalt einer gesunden Umwelt), wie mit digitalen Medien und E-Learning-Angeboten der Geographieunterricht einen Beitrag zum Globalen Lernen leisten kann. Dabei beleuchtet der Beitrag kritisch die „digitale“ Kluft zwischen Nord und Süd und stellt am Ende den Mehrwert der digitalen Medien für den Unterricht heraus.

Abstract: Do digital media and e-learning add value to global learning in geographic education? Based on the four main challenges of globalization (population growth, rising prosperity, peace and environmental protection), this article demonstrates how digital media and e-learning can contribute to global learning in geographic education. It provides a critical view of the 'digital' gap between the North and the South and shows key problems and solutions to integrate less well-equipped schools in global teaching concepts.

Die Integration von digitalen Medien und E-Learning in den (Geographie)-Unterricht hat die Phase überwunden, in der Lehrkräfte das Für und Wider der Verwendung diskutierten. Durch die Fülle der Angebote liegt der Fokus der Diskussion über Unterrichtskonzeptionen vielmehr auf der Frage: Welchen methodisch-didaktisch wertvollen Beitrag kann das digitale Lernen dem Geographieunterricht bieten? Dabei wird aus der Sicht der Geographiedidaktik v.a. dem Globalen und Transkulturellen Lernen ein besonderes Potenzial zugesprochen, da hier digitale Medien und E-Learning/Online-Angebote mit ihrer Interaktivität einen Mehrwert gegenüber anderen Unterrichtsmedien und -methoden bieten (Schleicher 2006, S. 27 – 29).

Der Beitrag digitaler Medien im Geographieunterricht zum Globalen Lernen

Zunächst bedarf es einer Begriffsbestimmung von Globalisierung und Globalem Lernen im geographischen Kontext.

Eberhard Kroß, Geographiedidaktiker mit dem Arbeitsschwerpunkt Globales Lernen im Geographieunterricht, stellt den Sachverhalt wie folgt dar: Globales Lernen ist „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft“ (Rinschede nach Kroß 2003, S. 189). Dabei werden in der Geographie drei Lernbereiche unterschieden: kognitiv, affektiv und aktional. Lehrplankonzeptionen für den Geographieunterricht verwirklichen Globales Lernen im Rahmen des regional/global-thematischen Ansatzes. Kroß nennt fünf geographiedidaktische Problembereiche beim Globalen Lernen: Komplexität und Unübersichtlichkeit, Konkurrenzdenken, Fortschrittsgläubigkeit, begrenzte Empathiefähigkeit, Regionalismus und Nationalismus (Rinschede nach Kroß 2003, S. 189 – 190). Wie ist die Zielsetzung von Globalem Lernen aus der Sicht der Geographiedidaktik in Worte zu fassen? Kroß antwortet darauf wie folgt: „Das Wissen um die Ursachen, die Dynamik und die Auswirkungen der Globalisierung sowie die Möglichkeiten zur Gestaltung dieser Prozesse sind zu einer Herausforderung geworden, auf die die nachwachsende Generation in besonderem Maße vorbereitet werden muss. Globales Lernen ist nichts anderes wie die pädagogische Antwort auf diese Herausforderungen [...] [Die] Themen zu Globalisierung und Globalem Lernen sind keineswegs von vornherein identisch. Zum Globalen Lernen gehört nicht nur der „globale Blick“, sondern auch die normative Orientierung an Prinzipien einer weltweiten, zukünftigen Generation einbeziehende Gerechtigkeit und die Einübung entsprechender Verhaltensformen“ (Kroß 2004, S. 1 – 2).

An dieser Stelle spaltet sich das Potenzial der digitalen Medien in zwei für den Unterricht fruchtbare Bereiche: Um aus der geographiedidaktischen Perspektive im Rahmen des Globalen Lernens die Ergebnisse und Zusammenhänge großen Maßstabs mit der eigenen Lebenswirklichkeit zu verflechten, bedarf es der Medien als Vermittler in diesem

Prozess. Da diese Ereignisse nicht dem unmittelbaren Erfahrungsraum der Lehrenden und Lernenden entstammen, tragen die digitalen Medien in besonderem Maße dazu bei, ferne Räume und Ereignisse mit Informationstexten, Bildern, Filmen, Simulationen und Animationen möglichst real darzustellen. Neben dem Materialangebot, das die digitalen Medien der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung bieten, liegt in ihren technischen Möglichkeiten noch ein weiterer, „tatsächlicher“ Mehrwert: *E-Learning* und *Online-Collaboration* ermöglichen eine weltweite Vernetzung und damit Diskussionen zwischen den Beteiligten über die Herausforderungen der Globalisierung.

Kernprobleme von Globalisierung und Globalem Lernen aus Sicht der Geographiedidaktik

Ausgehend von den Kernproblemen der Globalisierung (Bevölkerungswachstum, Wohlstandswachstum, Gefährdung der Umwelt/Umweltbelastung, Gefährdung des sozialen Friedens) lässt sich der Mehrwert der digitalen Medien für den Unterricht nachvollziehbar darstellen. Aus geographiedidaktischer Perspektive steht der schulische Vermittlungsprozess im Themenfeld Globalisierung und Globales Lernen vor enormen Herausforderungen, denn die internen Kontraste der Kernprobleme erscheinen widersprüchlich bzw. die Zieldimension unerreichbar: Das bedrohliche weltweite Bevölkerungswachstums gestaltet sich in vielen Ländern immer noch unkontrollierbar und die daraus resultierenden Verteilungsprobleme sind über die Ländergrenzen hinweg wahrnehmbar. Wohlstandswachstum erscheint als ein erstrebenswertes Ziel jedes einzelnen Weltbürgers und zugleich als globales Problem (Wer möchte sich anmaßen den Bürgern in den aufstrebenden Staaten der Erde die vermeintlichen Produkte des Wohlstands wie etwa moderne Fortbewegungsmittel nicht zu gönnen?). Die Gefährdung der Umwelt durch unser Handeln und die mögliche Ohnmacht und Hilflosigkeit vor den globalen Umweltbelastungen (Wie vermittelt man im Unterricht im Rahmen der Umwelterziehung, dass jeder Einzelne einen wichtigen Beitrag zum Umweltschutz liefern kann, wenn diesen Bemühungen zugleich das gewaltige Ausmaß der Umweltverschmutzung gegenübersteht?). Bei der Gefährdung des Sozialen Friedens erscheint der eigene Einfluss auf die Verteilungskonflikte um die Ressourcen der Welt ebenso denkbar gering, da gerade die jungen Menschen in Europa von der global wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich wenig tangiert erscheinen und ihre direkten Einflussmöglichkeiten (z.B. durch den Verzicht auf Produkte, die durch Kinderarbeit erstellt wurden oder aus Rohstoffen bestehen, um die in Krisenregionen Bürgerkriege geführt werden) kaum Veränderungspotenzial in sich bergen.

Beispiele für Globales Lernen mit digitalen Medien

Damit Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang zwischen den Kernproblemen der Globalisierung und ihrer

eigenen Lebenswirklichkeit erkennen können, bedarf es entsprechender *didaktischer Arrangements*, die ausgehend von der lokalen Perspektive den Zusammenhang mit den globalen Entwicklungen verdeutlichen. Für die vier Themenfelder aus dem Viereck der Globalisierungsprobleme (vgl. Abb. 1) werden nachfolgend Unterrichtsbeispiele mit digitalen Medien und E-Learning Maßnahmen vorgestellt, die sich in der Praxis in Lehrveranstaltungen an Hochschulen im Fachbereich Geographie bewährt haben.



Abb. 1: Magisches Viereck der Globalisierungsprobleme (vgl. Kroß 2004, S. 12)

Bevölkerungswachstum

Das von der Association of American Geographers entwickelte Online Center for Global Geography Education (<http://www.aag.org/Education/center/cgge-aag%20site/index.html>, 18.6.2006) setzt mit dem Lernmodul Population an den weltweiten Kernproblemen des Bevölkerungswachstums an: „Where in the world is the human population changing? How is population change linked to economic development? How does the social status and education of women effect a country's population? How can counties work together to solve problems related to population and resources?“ (veröffentlicht unter: <http://www.aag.org/Education/center/cgge-aag%20site/index.html>, 18.6.2006).

Diese Fragestellungen sind in Lernmodule eingebettet, die nach der Bearbeitung in Diskussionsaufträge münden, die mit der jeweiligen Partnergruppe aus anderen Ländern bearbeitet werden sollen. Besonders spannend haben sich dabei Gruppenzusammenstellung zwischen schrumpfenden Staaten (z.B. Deutschland) und Schülergruppen aus „wachsenden Staaten (China, Indien, afrikanische Staaten) erwiesen. Die Module sind in englischer und spanischer Sprache vorhanden und können sowohl mit technischem Minimalaufwand (Internetanschluss und E-Mail Account) als auch über Lernplattformen (z.B. Blackboard) bearbeitet werden. Eine wertvolle Erfahrung aus der Zusammenarbeit war, dass die Herausforderung der Bevölkerungsentwicklung im Rahmen der Globalisierung aus asiatischer Perspektive völlig anders bewertet wird, als wir dies aus europäischer Perspektive tun (vgl. Einschränkung individueller Freiheiten durch restriktive Bevölkerungspolitik der jeweiligen Regierungen). Dass andererseits die europäische Problematik der

Bevölkerungsschrumpfung gegenüber Außenstehenden (hier: chinesische Jugendliche) schwer vermittelbar erscheint, war auch eine lehrreiche Erfahrung für die deutschen Schüler. Neben einer veränderten Migrationspolitik der Regierungen könnte theoretisch das Problem durch „echte“ Handlungsorientierung (Erhöhung der Fertilitätsrate je Frau auf mindestens zwei besser noch drei Kinder) gelöst werden. Über diesen „chinesischen“ Lösungsvorschlag für die schrumpfende europäische Bevölkerung werden deutsche Schüler sicher noch lange nach dem Projekt nachdenken.

Wohlstandswachstum

Das Online Center for Global Geography Education bietet mit einem weiteren Modul eine globale Diskussionsplattform zum Thema Wohlstandswachstum und Welthandel: Global Economy. Die Inhalte führen zu Diskussionen über folgende Fragen: „What is the Global Economy? How does trade shape the Global Economy? What is the future of the Global Economy?“

(veröffentlicht unter: <http://www.aag.org/Education/center/cgge-aag%20site/index.html>, 18.6.2006). Die Materialien spiegeln sowohl die Globalisierung als auch die Fragmentierung auf der Erde wider und zeigen mit lokalen Beispielen, was es heißt, zu den Gewinnern oder Verlierern der Globalisierung zu gehören.

Die Dynamik des Wohlstandswachstums lässt sich im Unterricht mit digitalen GIS-Karten vermitteln. Mit Geographischen Informationssystemen (GIS) können Schüler im Unterricht solche Karten auf der Basis von Datensätzen zu aktuellen Entwicklungen und Fragestellung selbst generieren. Zum Themenfeld Wohlstandswachstum bietet GIS die Möglichkeit durch das Erstellen und Vergleichen von verschiedenen Karten Aussagen über den Entwicklungsstand einzelner Länder und Regionen zu machen. Dazu eignen sich Maßzahlen wie der Human-Development-Index (HDI) oder auch das Bruttonationaleinkommen (BNE). Abbildung 2 zeigt eine HDI-Karte, die von Lernenden im Unterricht einfach über das Netz generiert und im Anschluss interpretiert werden kann. Als Vergleichskarte (mit geringerer Aussagekraft) sollte dazu auf der gleichen Website eine BNE-Karte herangezogen werden.

Der HDI wird von der UNO als ein Maß für den Entwicklungsstand eines Landes mit mehr als einer Million Einwohnern ermittelt. Neben der wirtschaftlichen Maßzahl (Kaufkraft nach dem Bruttonationaleinkommen, BNE) werden auch

soziale Aspekte (Lebenserwartung und Alphabetisierung) berücksichtigt. Dieser Index wird auf eine Skala von 0 bis 1 projiziert, der niedrigste der jeweiligen Werte wird auf 0 gesetzt, der Wünschenswerte auf 1. Der Mittelwert aus den drei Indikatoren ergibt den HDI. Der Vergleich der Entwicklung der HDI-Einstufung über mehrere Jahre hinweg ist über GIS-Karten wesentlich einfacher möglich, als über traditionelle Atlaskarten, da je nach Datenangebot zeitliche Reihenfolgen digital aufgerufen werden können. Weiterhin zeigt der Vergleich der HDI-Karte zur Frage nach den regionalen Disparitäten auf der Erde gegenüber der reinen BNE-Karte Unterschiede, die den Schülern verdeutlichen können, dass der Entwicklungsstand eines Landes nicht allein über fiskalische Größen erfasst werden kann. Bei der Analyse im Unterricht bleibt zu beachten, dass die Lebenserwartung und Alphabetisierung keinen tiefgreifenden Entwicklungsschub darstellen, da mit einfachen Mitteln (wie etwa sauberem Wasser) große Veränderungen erfolgen können. Ebenso kann durch Umweltverschmutzung ein erreichter Wert bei der

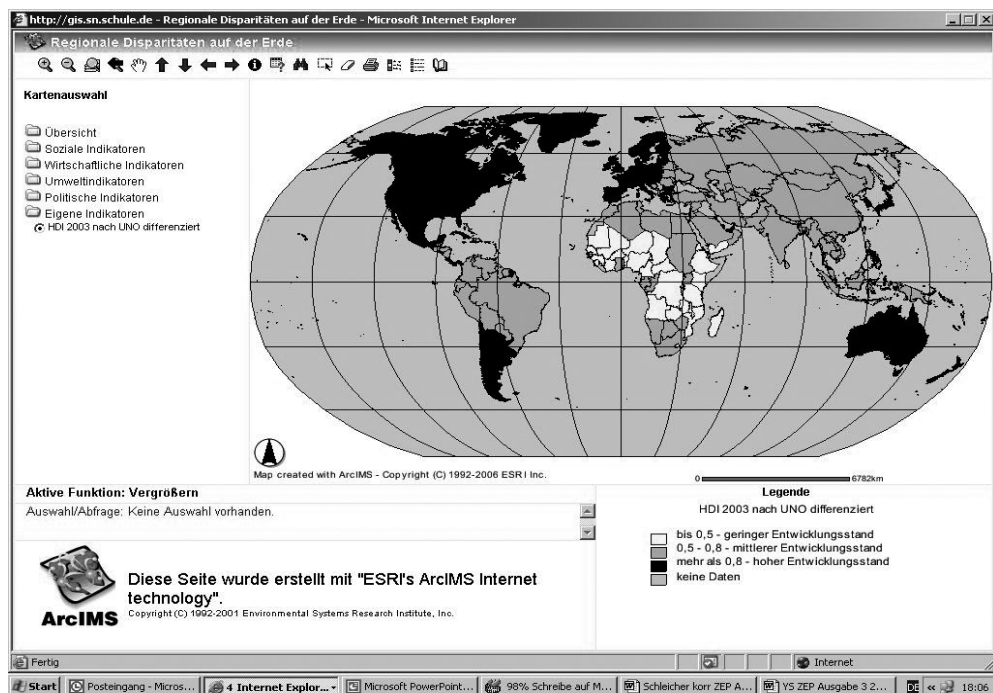
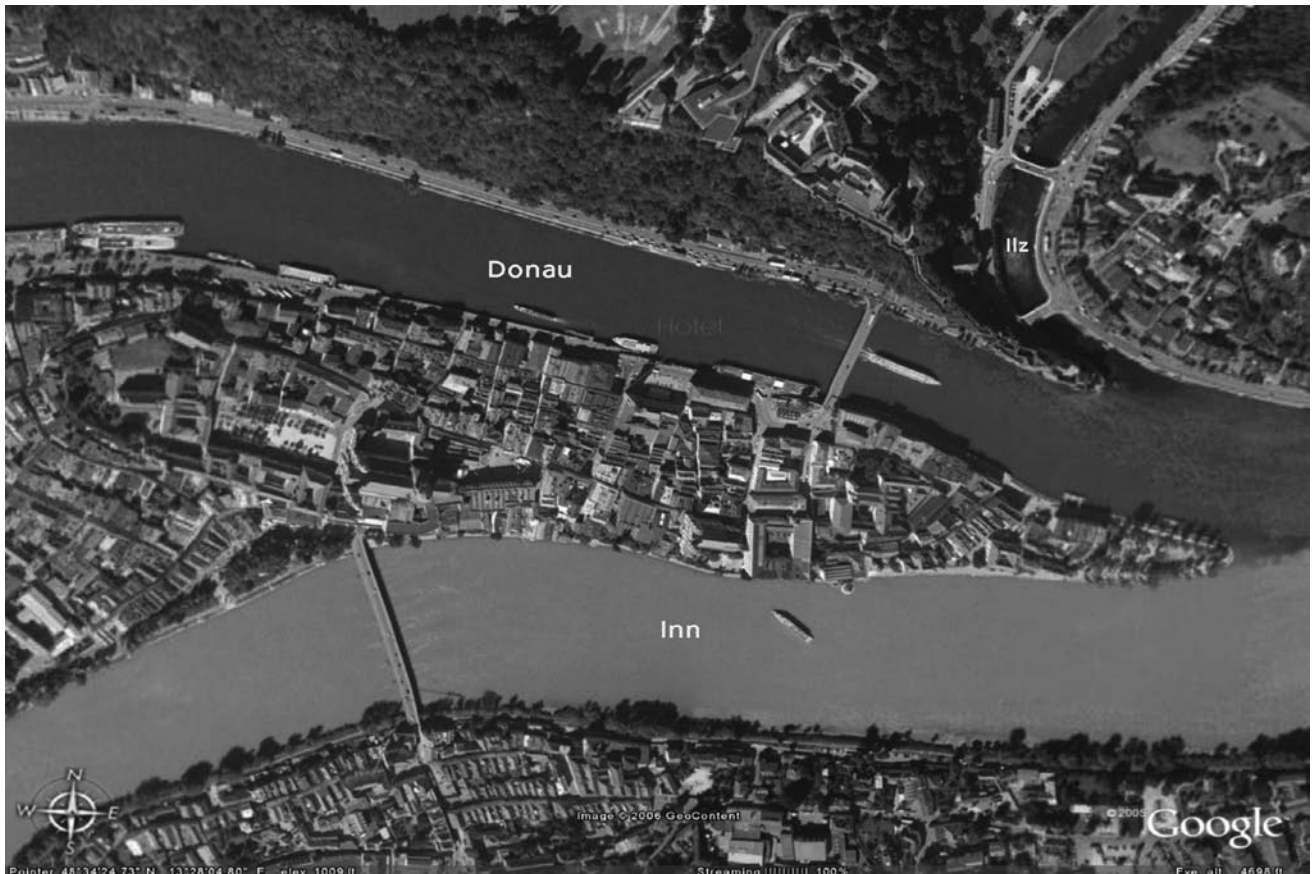


Abb. 2: WebGIS-Darstellung: Regionale Disparitäten auf der Erde nach dem Human-Development-Index (HDI) in der UNO-Differenzierung: geringer, mittlerer und hoher Entwicklungsstand (Quelle: <http://gis.sn.schule.de>, 18.6.2006).

Lebenserwartung auch wieder zurückgesetzt werden. (vgl. <http://gis.sn.schule.de/glossar.htm>, 18.6.2006).

Gefährdung der Umwelt

Die Fernerkundung mit Satellitenbildern bietet die Möglichkeit zusätzliche Informationen über Räume zu erhalten, die andere Darstellungen nicht bieten können. Eine besonders attraktive Materialquelle für den Unterricht ist die Internetseite von Google Earth (<http://earth.google.com>; vgl. Abb. 3 auf der nächsten Seite), über die weltweit Satellitenaufnahmen zur Verfügung stehen. Auf diese Weise können Umweltschäden wie Überflutungen, Rodung und Brandrodung, Erosion,



Quelle: <http://earth.google.de/>

Versiegelung von Flächen und damit der Verlust von landwirtschaftlicher Nutzfläche zur Nahrungsmittelproduktion im Nahraum sichtbar gemacht werden. Google Earth steht kostenlos über das Internet zur Verfügung und bietet nicht nur für geographische Fragestellungen eine interessante Perspektive auf den Ort des Geschehens.

Gefährdung des sozialen Friedens

Die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich erkennen wir in folgenden Formulierungen: „Globalisierung und Fragmentierung der Erde“ bzw. „Gewinner und Verlierer der Globalisierung“. Deutsche Schüler stehen mit den Verlierern der Globalisierung enger in Kontakt als vielleicht ursprünglich angenommen, denn unsere Kleidung, Sportartikel und elektrische Geräte werden häufig unter menschenunwürdigen Bedingungen von eben diesen Verlierern hergestellt. Bei der Produktion von Waren wird die Umwelt zusehends beeinträchtigt und mit unserer Nachfrage nach diesen und weiteren Konsumartikeln tragen wir zum Verbrauch von Ressourcen bei. Die betroffenen Menschen erleben so eine Bedrohung ihrer eigenen Existenz, die sich häufig in politisch instabilen Verhältnissen ausdrückt.

Das Schulnetzwerk „UNESCO Associated Schools Project“ initiiert seit dem Jahr 2000 jährlich eine Internetkonferenz, in der Jugendliche weltweit die Gelegenheit erhalten, sich über die brisanten Themen rund um die Umsetzung der Agenda 21 auszutauschen (www.agenda21now.org). „Hauptziele der UNESCO-Projekt-Schulen sind die Erzie-

hung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit, die Schaffung eines grenzüberschreitenden Netzwerkes von Schulen aller Schulstufen und Schularten, die Behandlung der Schwerpunktthemen Menschenrechte, Bekämpfung der Armut und des Elends, Schutz der Umwelt und Toleranz gegenüber anderen [...]“. Die Konferenzthemen lauteten bisher: Agenda 21 NOW, Water, Floods and Deserts, Borders and Diversity, Focus on Food – Shape (y)our Future NOW, Looking at Lifestyle 21 – Sustainable Consumption and Recycling, Democracy – Participate in the Process. Mit den „persönlichen“ Begegnungen im Internet soll das globale Lernen und Verständnis füreinander gefördert werden. Die Kommunikationsformen der Konferenzen sind jeweils speziell für das Konferenzthema untergliederte Message Boards mit Teilthemen, Statements und Fragestellungen, auf die die Schüler reagieren sollen. (z.B. Aussage/Statement zu den Gründen des Kriegsbeginns im Irak und Fragestellung: Ist Krieg ein Lösungsweg?). Diese Vorstrukturierung trägt nach Jarrath (in Kroß 2004, S. 74) im Gegensatz zu einem „offenen Chat“ dazu bei, die Fokussierung auf den Inhalt und auf Teilaspekte bzw. Teildiskussionen zu fördern und so die inhaltliche Qualität der Diskussionsbeiträge zu steigern. Bei der Konzeption des Projekts stand auch die Zugangsfrage für Schüler in weniger entwickelten Regionen der Erde im Raum. Diese konnte durch eine einfache technische Konzeption gelöst werden, somit ist nur ein Internetanschluss Voraussetzung für die Teilnahme (aber kein „High-End-Rechner“).

Überwindet dieses Konzept im Unterricht die Gräben zwischen Nord und Süd? „Die [...] Internet-Konferenz ist nicht zuletzt gedacht als interessante Möglichkeit für jene

Schüler, die an keiner internationalen Konferenz oder anderen Schulveranstaltungen mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern teilnehmen können. Dies gilt vor allem für Teilnehmer aus Entwicklungsländern [...]“ (Jarrath 2004, S. 79).

Weitere Themen mit Potenzial zum Lernen mit digitalen Medien und E-Learning

Die Bearbeitung des Zusammenhangs von Globalisierung und Globalem Lernen in der Geographie ist auch über andere Themen möglich: die Schattenseiten der Globalisierung, der Treibhauseffekt, Mülltourismus, der Verlust oder die Verlagerung von Arbeitsplätzen oder die Zuwanderung könnten global diskutiert werden. Auch Naturkatastrophen, die lokalen Auswirkungen des Welttourismus oder die Gestaltung eines gerechten Welthandels sind weitere mögliche Inhalte. Bei allen Themen sollte darauf geachtet werden, dass konkrete Bezüge zum Alltagshandeln der Schüler aufgezeigt werden und keine völlige Ohnmacht gegenüber den Herausforderungen vermittelt wird. Zugleich dient die Behandlung der Themen der Vermittlung unseres globalisierten Lebenskonzepts.

Digitale Kluft zwischen Nord und Süd als mögliche Einschränkung beim Globalen Lernen

Realistisch betrachtet gibt es trotz einiger Ansätze im E-Learning Bereich noch sehr viele Schranken, um die Gewinner und Verlierer der Globalisierung im Rahmen des Globalen Lernens zusammenzuführen. Einzelne Ansätze wie Internetkonferenzen und „digitale“ Diskussionen sind auch nur für die Jugendlichen zugänglich, die eine der Weltsprachen beherrschen – und das trifft leider nicht auf die Mehrheit der Jugendlichen in Afrika und Asien zu. Trotzdem gelingt es mit den vorgestellten Unterrichtsmedien, weltweit Schüler „virtuell“ zusammenzubringen und unterschiedliche Perspektiven zu globalen Herausforderungen zu entdecken und auszutauschen. Und dies allein ist ein Mehrwert und Fortschritt zu vorausgegangenen traditionellen Unterrichtskonzeptionen (z.B. mit Printmedien, originalen Gegenständen, Experten im Unterricht) zum Globalen Lernen (Schleicher 2006, S. 27 – 29). Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Initiative von Lehrer-Online, dessen Redaktion eine eigene Rubrik zum grenzüberschreitenden Lernen „global und interkulturell“ aufgebaut hat (www.lehrer-online.de/dyn/477557.htm, 18.6.2006). Die Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung der Thematik Globales Lernen mit digitalen Medien sind nicht nur für den Geographieunterricht geeignet.

Der Mehrwert digitaler Medien im Unterricht

Wo liegt der Mehrwert der digitalen Medien und von E-Learning im Rahmen des Globalen Lernens? Je nach Konzeption ermöglichen diese Angebote selbstbestimmtes

Lernen durch die Anpassung an das individuelle Lerntempo des Einzelnen (Möglichkeit des Wiederholens von Abläufen), die aktive Teilnahme des Einzelnen am Geschehen (z.B. Diskussionen) auch bei großen Klassen, die individuelle Rückmeldung auf Handlungen, Interaktivität und Kooperation. Der Austausch zwischen Jugendlichen über Landesgrenzen hinweg fördert somit neben der Vermittlung von kognitiven Lernzielen auch die in diesem Themenfeld äußerst wichtige affektive Komponente.

Literatur

Jarrath M.: „Agenda 21 NOW!“ – Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen. In: Kroß E. (Hrsg.) Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Geographiedidaktische Forschungen. Band 38 (2004), S. 69 – 84.

Kroß E.: Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: Kroß E. (Hrsg.) Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Geographiedidaktische Forschungen. Band 38 (2004), S. 5 – 24.

Rinschede G.: Geographiedidaktik, Stichwort Globales Lernen. Paderborn 2003, S. 188 – 190.

Scholz R./Coy M./Ergenzinger P./Escher A.: Globalisierung und Fragmentierung. Eine Welt in „Bruchstücken“. In: Ehlers E./ Leser H. (Hrsg.): Geographie heute für die Welt von Morgen. Stuttgart 2002, S. 121 – 128.

Schreiber J.-R./Schuler S.: Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. In: Praxis Geographie, 35.Jg. (2005) 4, S. 4 – 10.

Schleicher Y.: Mehrwert durch Interneteinsatz im Geographieunterricht? Welche Effekte sind bekannt? In: Praxis Geographie, 33.Jg.(2003) 9, S. 57 – 58.

Schleicher Y.: Globale Probleme aus lokaler Perspektive. Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht mit dem Online-Center for Global Geography Education. In: Computer + Unterricht (2006) 62, S. 27 – 29.

Sternberg R./Diez Javier Revilla: Globalisierung und Regionalisierung – Neues Wissen entscheidet über die ökonomische Zukunft von Ländern und Regionen. In: Ehlers E./Leser H. (Hrsg.): Geographie heute für die Welt von Morgen, Stuttgart 2002, S. 128 – 139.

Key-Websites

Online Center for Global Geography Education: <http://www.aag.org/Education/center/cgge-aag%20site/index.html>, 18.6.2006.

WebGIS Regionale Disparitäten: http://gis.sn.schule.de/handling_erde.htm, 18.6.2006.

Google Earth: <http://earth.google.com/>, 18.6.2006.

Internetkonferenz zur Agenda 21: www.agenda21now.org, 18.6.2006.

Lehrer Online - global und interkulturell: www.lehrer-online.de/dyn/477557.htm, 18.6.2006.

Dr. Yvonne Schleicher, Jahrgang 1971, 1990 – 1994 Lehramtstudium für Geographie und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bayreuth, 1994 – 1996 Referendariat und Zusatzausbildung Informatik, 1996 – 1999 Schuldienst staatl. Realschule Alzenau, 1999 – 2004 Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der Universität Erlangen-Nürnberg, seit 2004 Professur für Geographie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Mitglied im Forschungsschwerpunkt Lernen mit digitalen Medien an der PH-Weingarten. Gesellschaftliche Funktion: Repräsentantin für Internationales im Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. Publikationen und wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Geographiedidaktik im Zusammenhang mit digitalen Medien/E-Learning, Schülerweltbilder und Schülervorstellungen.

Alan Cawson

Beyond the digital divide: harnessing the Internet for cross-cultural dialogue¹

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird das Konstrukt des ‚digital divide‘ untersucht und diskutiert, wie das Potential des Internet im Kontext von Erziehung und interkultureller Kommunikation zwischen Nord und Süd genutzt werden kann.

Abstract: The author explores the nature of the digital divide and discusses how the potential of the Internet can be realised in the field of education and cross-cultural communication between North and South.

Introduction: the digital divide

For the last ten years the term ‘digital divide’ has become a familiar way of expressing the wide variations in access to information and communication technologies (ICTs) across the world. While there may be some disagreement over what the expression actually means, and what indicators should be used to map it, there is no doubt that developing countries, and Africa in particular, lag far behind industrialised countries in their take-up of new digital technologies, especially the Internet. The emphasis in early accounts of the digital divide was on inequalities in infrastructural provision and access to technology. Many countries in Africa have devised information strategies, taking for granted the relationship between ICT diffusion and economic development, in an attempt to close the gap. These have generally focussed on infrastructural improvements: policies in education, for example, have concentrated on hardware provision with much less attention paid to the issues of how new technologies are used.

The most ambitious and rigorous attempt so far to measure the digital divide has been made by UNESCO through their Orbicom network. This study goes beyond a narrow infrastructural definition of the digital divide to measure educational achievement and use of technology as well. The study coins the concept of ‘Infostate’ which is an aggregate index of information networks, education and skills, and uptake and intensity of the use of ICTs. The study, based on 2001 data, shows that Sweden is the most developed infostate with a score of 230.5, and Chad is the least developed with a score of 5.2. When physical networks (i.e. the extent of infrastructural provision) alone are measured, the differences

between the most developed and the least developed are much more marked than in the overall infostate index. The Netherlands has the most developed networks, with a score of 378.9, compared to Myanmar which is the least developed with a score of 0.8.

The cultural divide

Whilst these rankings help us to understand a general relationship between economic development and the spread of ICTs, they mask the extent to which the *content* of what is communicated reflects an equally significant divide between media and content producers – dominated by organisations in the North – and media consumers. The points of reference for consumers in the South, fashioned for example by corporate logos and advertising, are determined in the industrialised world, and help to reinforce a sense of cultural inferiority and disdain for local products. The traditional mass media – now supplemented by direct satellite broadcasts – rely on programme material that is both North-centric and produced by a relatively small number of media organisations. In the pre-digital era this imbalance was recognised in vociferous calls in the late 1970s for a ‘new information order’, but the wealth and global reach of western media organisations was such that new entrants found it difficult to compete.

Thus even before the advent of digital media in the 1990s there was a marked ‘analogue divide’ in terms of production of content and access to ‘old’ media technologies such as radio, television and the telephone. In addition to the inequalities in access (i.e. consumption) there were and remain structural inequalities in production, whereby western media organisations continue to dominate the international exchange of news, films and television programmes. In this sense the digital divide is nothing new, but the term acquired a symbolic meaning and a spur to action in the context of new technologies that the earlier debate on the new information order had failed to spark. The question needs to be asked as to whether and how digital technologies are different from analogue ones, and in particular whether the rapid diffusion of the Internet makes a difference.

The potential of digital media

Media inequalities in the analogue era were marked by the domination of stereotypes and news values that led to the portrayal of Africa in particular as a crisis-ridden continent, scarred by war, famine and disease. The characteristics of digital media – and especially the Internet – are such that these representations can be challenged in a way that was impossible in the analogue era. There are two important characteristics of digital technologies that embody the potential for change. Whereas analogue broadcasting is constrained by spectrum scarcity and regulation, the Internet's exponentially expanding capacity allows space for alternative views to be heard. For example, the premier search engine, Google, is now indexing over 8 billion web pages. A research project at the University of California at Berkeley estimates that every year new information is created equivalent to 37,000 libraries the size of the US Library of Congress. Over ninety percent of this new information is stored digitally; paper accounts for one tenth of one percent of new information (Lyman/Varian 2003).

The second characteristic is a dramatic lowering of the financial barriers to entry. Taken together these factors generate a potential for the democratisation of the media, and with this the possibility for the first time of parity in terms of information exchange between the South and North. Usually meanings of electronic democracy (or e-democracy) are confined to experiments in electronic voting systems or wider access to government using electronic media. In this context, however, the democratic implications arise from more widespread access to the means of communication which challenges the monopolistic control of the established media.

The Internet represents a qualitative shift in the evolution of media technology in that it embodies and promises to absorb existing media within the same technological protocols – i.e. accessible through the same device. Thus, given sufficient bandwidth, an internet-enabled PC can act as if it were a book or newspaper, a radio receiver, a television set, and a telephone (with video capability). But internet technology is much more than a single point of access to digital versions of existing media technologies. The Internet has spawned an entirely new means of communication – electronic mail – that, along with text messaging on mobile phones, has radically changed the communication behaviour of individuals and organisations. The capacity of digital technology to transform existing media – witness the eclipse of terrestrial analogue TV by digital TV that is happening across the industrialised world – is a powerful factor in the rapid diffusion of the technology. Once media are digital they can be brought within the scope of the Internet; once the scope of the Internet is broadened as the carrier of a range of media, the opportunities multiply for new entrants and even individuals to become information producers.

In the analogue world an increase in the number of people with access to radio receivers or TV sets represented a growing audience for the mass media and for advertisers. In the digital world an increase in the number of people with access to the Internet represents more than this: it establishes



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation und Design, www.dasformt.de

a growing potential for new forms of communication and ultimately opportunities for new forms of content creation.

Thus the most significant feature of the Internet in terms of addressing the cultural imbalance between North and South is the potential for media *creation* as well as media consumption. All previous media technologies have been one-to-many (newspapers, radio, television) or one-to-one (the telephone). One-to-many media have been characterised by either heavy regulation by the state, or very high financial barriers to entry, or both. By contrast the Internet is capable of being a one-to-many medium that has very low barriers to entry and is difficult if not impossible to regulate. By investing in a second-hand PC and using free software internet users can have access to over 600 million people worldwide for an investment of less than \$500.

Some of the most successful businesses on the Internet have grasped one of its essential features. Whereas in the old economy the search for profit leads to attempts by a small number of sellers to command larger and larger markets, in the new internet economy the successful online traders such as Amazon (with its affiliates programme) and Ebay have realised that rewards come from establishing smaller and smaller markets served by millions of sellers, and finding a way of slicing a fraction of the revenue from each transaction. The characteristics of the Internet allow millions of one-to-one and one-to-few communications to be established relatively inexpensively.

Information communities and self-representation

Amazon and Ebay are visible because they have succeeded in harnessing the essential nature of the Internet within their business models. Less visible, but arguably just as significant, is the enormous proliferation of specialised information communities that the Internet has spawned. Using electronic mail, bulletin boards, blogs (web logs or personal journals) and chat rooms, hundreds and thousands of special interest groups have emerged. The uneven development of the Internet has meant that so far these new information communities are more representative of interests in the industrialised world,

but the expansion of internet access in the South is beginning to change this.

These features of the Internet hold out the prospect of opening up content creation to a much wider group of people than hitherto – in industrialised as well as developing countries. By-passing the mass media and communicating directly with others allows the possibility that people can represent themselves. However there is a world of difference between a potential of the technology and concrete conditions that enable that potential to be realised. In the remainder of this article I will discuss how this potential can be realised in the field of education and cross-cultural communication between North and South.

Before doing so, however, it should be stressed that education is a laggard rather than a leader in the adoption of new technology. It is evident from looking at the spread of new digital technologies in Africa that much of the running is made by the private sector, and is facilitated more by government deregulation of communications than by high level initiatives or strategies. (For a detailed examination of one case, see Zachary 2004).

The deployment of the Internet and web technology as a creative tool in education represents an evolution from early approaches to computers as teaching machines where teachers expressed fears about the stifling of creativity (Starr 1996). Computers as content creation and communication tools allow for group collaboration and information exchange that enhances social skills as well as individual learning.

One of the first problems in harnessing this vision arises from structural inequalities that are emphasised in the narrow definitions of the digital divide. Schools in the South lack the ready access to the Internet that is now common in schools in industrialised countries. A major part of this arises from the extremely high costs of internet access via satellite, which is the only feasible means of connection in much of sub-Saharan Africa. Monthly fees for a VSAT connection can be as high as \$450 per month for a 128 mb/s connection which is roughly 40 times the cost of acquiring access in industrialised countries using ADSL broadband technology. Given differences in GDP per capita, in real terms it is roughly 600 times more expensive to connect to broadband in sub-Saharan Africa than in OECD countries.

Even where schools in Africa have been able to acquire computer laboratories and internet access – and so far these tend to be elite secondary schools – there has been relatively little attention paid to how they might be deployed. Computers tend to be confined to the IT curriculum, and learning tends to be skill-based. Very few non-IT specialist teachers have any experience of computers and the Internet, and IT skills are rarely part of the initial teacher training curriculum. To begin to harness the potential of the Internet as outlined above requires a shift in perception towards the idea of active communication using the technology: in essence a move from the idea of computer literacy – being able to make use of a computer – towards *network literacy* – having the ‘capacity to use electronic networks to access resources, to create resources, and to communicate with others’ (DFEE 1997, p.10). Creation and communication are crucial to realising the potential of the Internet for self-representation, but

often the emphasis in discussion of the use of the Internet in education is on e-learning (the electronic textbook) and on information provision (the electronic library). Much less is said about the potential for special interest learning communities using internet technologies such as instant messaging, chat rooms and blogs. Part of the reason for this is that these technologies have been seen as part of the seedier side of the net, and it is common for schools in the UK to block access to such tools.

Conclusion: the digital promise

The advantages of using the Internet as a specialised communication tool far outweigh the problems. From the point of view of development education in the North, for example, there is much more to be gained from the use of the Internet than making resource material available on the Web. For the first time students in schools in the North can open a dialogue in real time and have access to the direct unmediated opinions of their counterparts in the South. Students in the South can pose direct questions about everyday life in the North, and test their preconceptions and stereotypes against the experience of their peers. Teachers can build personal testimony into their teaching materials and encourage their students to create digital resources for their peers to evaluate. Once the technology is in place, as with other digital technologies, the marginal costs of using it are negligible.

None of this, however, will happen inevitably or even easily. The rigid constraints and prohibitions built into UK school networks that currently work against spontaneous dialogue will need to be reviewed, and new, less restrictive, policies adopted. Access in developing countries will need to be improved, and connection costs lowered. Non-IT specialist teachers will need to be trained not only in internet and web skills but in how to facilitate communication and manage dialogue. The obstacles may be formidable, but the prize is surely worth aiming for: the prospect of a more equal and less distorted cross-cultural dialogue between North and South.

Annotations

1 This article was first published in DEJ 11 (2005)3

References

- DFEE:** Connecting the Learning Society, Consultation paper on the National Grid for Learning, London 1997.
- Lyman, P. and Varian, H. R.:** How Much Information? <http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/>
- Sciadas, G. ed.:** Monitoring the Digital Divide ... and beyond. NRC Press. Quebec 2003. Available at www.orbicom.uqam.ca
- Starr, P.:** Computing our way to educational reform. *The American Prospect*, 8(1996)31 (March-April).
- Zachary, G. P.:** Black Star: Ghana, information technology and development in Africa. *First Monday* 9(2004)3 (March). Available at www.firstmonday.org.

Thanks to Sarah Lee for invaluable comments on the first draft of this article.

Alan Cawson is Ghana Manager for the Fiankoma Teacher Programme (www.fiankoma.org/ftp). Formerly he was Professor of Digital Media at the University of Sussex.

Julia Franz

Globales Lernen in Weblogs?

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern Weblogs als dynamische und personalisierte Internetseiten aus Sicht des Globalen Lernens interpretiert werden können. Dazu wird zunächst auf die Entwicklungsgeschichte von Weblogs eingegangen, bevor sie als potentielles Medium für Globales Lernen dargestellt werden.

Abstract: This article deals with the question, how Weblogs – as dynamic and personalized Webpages – can be interpreted from the perspective of Global Learning. Therefore the development of the phenomena of Weblogs will be discussed, before it will be introduced as a medium for Global Learning.

Vorbemerkungen

Neue Medien sind aus der Diskussion um neue Lernformen und Lernwege kaum noch weg zu denken. Häufig wird ihnen dabei per se eine positive Wirkung auf das Lernen zugeschrieben, ohne zu hinterfragen, was die Grenzen und Möglichkeiten vieler neuer Medien sind und welche Praktiken Menschen im Umgang mit diesen Medien etablieren. In diesem Beitrag soll ein neues Medium – nämlich Weblogs – aus dem Bereich der neuen Medien genauer in den Blick genommen werden, um deren Chancen und Grenzen bezüglich des Konzepts Globalen Lernens aufzuzeigen.

Zur Entwicklung und Bedeutung von Weblogs

Unter einem Weblog (kurz: Blog) versteht man eine dynamische Internetseite, auf der mehr oder weniger regelmäßig neue Beiträge veröffentlicht werden können. Das Blog ist chronologisch aufgebaut, so erscheint der aktuellste Beitrag stets an erster Stelle. Durch das Aufkommen vieler Bloghost-Anbieter im Internet brauchen die Betreiber eines Weblogs in der Regel keine besonderen Kenntnisse von HTML mehr zu haben. Die einzelnen Beiträge sind in einem Weblog durch einen so genannten „Permalink“ referenzierbar. Das bedeutet, dass Suchmaschinen nicht nur das gesamte Weblog, sondern auch einzelne Beiträge zu bestimmten Themenfeldern finden können. Leserinnen und Leser des Weblogs haben die Möglichkeit, jeden Beitrag einzeln zu kommentieren und so in direkten Kontakt mit der Autorin oder mit anderen

Kommentatoren zu treten. Viele Weblogs verfügen darüber hinaus über eine „Blogroll“, eine Linkliste auf der Startseite des Blogs, die auf andere Weblogs verweist. So entsteht ein dezentrales Netz aus verlinkten Weblogs für das häufig der Begriff „blogosphäre“ verwendet wird.¹

Nachdem sich das Phänomen des „Bloggens“ etwa ab 1997 in den USA entwickelte, wurde es in den letzten Jahren auch in Deutschland immer populärer. Von den traditionellen Massenmedien wurden Weblogs bzw. eine bestimmte Form von Weblogs, spätestens zu Beginn des Irak-Krieges 2003 wahrgenommen. Es häuften sich Berichte über „Warblogs“, in denen hauptsächlich junge Iraker ihre Eindrücke und die aktuellen Kriegsgeschehnisse tagesaktuell berichteten und so für eine subjektive Alternative zu den „objektiven“ Nachrichten standen. Der Iraker Salman Pax erreichte mit seinem Blog „Where is Raed“ (http://dear_raed.blogspot.com/, 11.6.2006) weltweite Bekanntheit. Pax beschrieb sein subjektives Erleben des Krieges und erzeugte damit eine Gegenöffentlichkeit. Inzwischen betreiben Akteure unterschiedlichster Couleur Weblogs (Privatpersonen, Zeitungen, Firmen und Parteien), um ihre Interessen im Netz zu vertreten.

Mit der Beliebtheit von Weblogs hat auch deren Attraktivität für das Bildungswesen zugenommen. In einer Untersuchung wurde versucht, Weblogs als Lerninstrumente zum Beispiel als Lerntagebuch zu verwenden. In Hong Kong führten Helen Du und Christian Wagner eine empirische Studie zum Thema „Learning with weblogs“ durch. 31 Studierende mussten innerhalb eines Semesters regelmäßig Beiträge verfassen. Am Ende kamen die Autoren zu folgendem Resümee: „Weblogs enhance the traditional learning log, which facilitates cognitive constructivism, with collaborative elements, which facilitate social constructivism. Weblogs furthermore allow students to express themselves creatively, to be visible [...], and be accountable, thus combating free-riding“ (Wagner/Du 2005, S. 7 – 8). Kritisch bleibt hier zu vermerken, dass hier die Note des belegten Kurses abhängig von der „Leistung“ im Weblog war. Werner Stangl erkennt in Weblogs ein zentrales Potential für kollektive, solidarische Lernprozesse. „Weblogs könnten auch eine neue Wissenskultur fördern, die von der traditionell kompetitiv organisierten Wissensvermittlung zu einer solidarischen Lernkultur führt, die zur Kooperation und Diskussion von Wissenschaft und ihren Produkten einlädt, oder auch nur die Fähigkeiten der Mitwirkenden sammelt und festhält. Weblogs bieten daher hervorragende Möglichkeiten für kollektive Lernprozesse und unterstützen möglicherweise die Bildung von Lerngemeinschaften, die den Einzellerler bei seinem Studium entlasten könnten.“ (Stangl o.J.)



Positionen

Generation Blogging

Man kann sagen, dass das Verfassen eines Blogs (insbesondere, wenn es sich um persönliche Journale handelt) einen hohen Stellenwert im Leben des Bloggers einnimmt. Descartes philosophischen Schluss „Ich denke, also bin ich“, könnte man somit für die „Generation Blogging“ in „Ich blogge, also bin ich“ abwandeln.

Zumbruch: „Generation Blogging“ Weblogs erobern das Internet

Da wäre ich mir ja nicht ganz so sicher. Klar bloggen ist eher ein Medium, dass auf die Etablierung einer virtuellen Identität, als auf ein Spiel mit verschiedenen Identitäten abzieht, wie viele noch vor einiger Zeit behaupteten.

Nichtsdestotrotz bietet der Artikel von Ina Zumbruch einen guten Überblick über die "Erfolgsgeschichte des Bloggens".

Lia - am 4. Juli 2006, 16:42 - Rubrik: **Positionen**
noch kein Kommentar - **Kommentar verfassen**

> USER STATUS
Du kannst dich hier **anmelden**, wenn du schon einen twoday.net Account hast, oder dich **kostenlos registrieren**.

> DEZEMBER 2006

Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

November

> STRUKTUR

- blog.twoday.net
- + ah neeee!
- + ahh, se tre scholie
- + Alltach
- + Auszuege aus der Diplomarbeit
- + Ceci n'est pas une pipe!
- + Die grosse Reise
- + Fragen
- + gewinnbare thoughts

Quelle: Julia Franz

Weblogs als Medien für Globales Lernen?

Das Potential von Weblogs liegt demnach in der Ermöglichung der Kommunikation zwischen dem Autor bzw. der Autorin und dem Leser bzw. der Leserin und es kann die Reflexivität des eigenen Lernens erhöhen. Im Folgenden werden diese potentiellen Lernmöglichkeiten mit Weblogs aus der Perspektive des Globalen Lernens betrachtet (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, Lang-Wojtasik/Lohrenscheid 2003, Scheunpflug/Schröck 2000). Dazu wird auf den didaktischen Würfel Globalen Lernens (Scheunpflug/Schröck 2000), mit den Dimensionen Raum, Globale Gerechtigkeit und Kompetenzen, Bezug genommen. Für jede dieser Ebenen werden die Potentiale des Globalen Lernens mit Weblogs reflektiert.

Die *Räumliche Dimension* des Globalen Lernens verweist auf die Verstrickung und gegenseitige Beeinflussung von globalem, nationalem, regionalem und lokalem Handeln. Durch die breite Vernetzung und potentielle „Allzugänglichkeit“⁴² befinden sich Weblogs auf dieser Schnittstelle. Beiträge über regionale Themen können über die Vernetzung mit anderen Beiträgen zu einem ähnlichen Thema in eine globale Perspektive eingebunden werden. Mit der Verstrickung der räumlichen Dimensionen durch die Vernetzungsstrukturen des Internets im Allgemeinen und von Weblogs im Besonderen verändert sich auch das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit. Private Themen werden einer potentiell breiten Öffentlichkeit vorgestellt und regen im Idealfall zu interessanten Diskussionen und Kommentaren an. Die Verfasserin oder der Verfasser kann sich durch das Veröffentlichen von

Beiträgen, das im Wissen über eine unbestimmte Leserschaft geschieht, ihres eigenen Schreibprozesses bewusst werden und diesen reflektieren. Die Leserinnen und Leser schätzen an persönlichen Weblogeinträgen die Interpretation von politischen Fakten. Durch das Lesen mehrerer Weblogbeiträge verschiedener Autoren zu einem Thema können daher verschiedene Interpretationen und Deutungsweisen erprobt und bewertet werden. So findet das Lernen mit oder in Weblogs auf einer informellen Ebene statt (vgl. Overwien 2005) und bietet gleichzeitig vielfältige Anschlussmöglichkeiten für institutionelles Lernen.

Die Idee der *globalen Gerechtigkeit* (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 15) findet sich vor allem in dem hohen (informations-) demokratischen Potential von Weblogs wieder. Das Internet wird generell als offener Raum der Möglichkeiten verstanden, der Kommunikationen auf einer „Many-to-Many-Ebene“⁴³ ermöglicht. Weblogs nehmen in diesem Möglichkeitsraum eine zentrale Stellung ein, denn durch das der Struktur inhärente demokratische Potential und durch die sehr einfache Publikationsmethode können einzelne Beiträge sehr schnell verbreitet und kommuniziert werden, sofern sie auch von anderen Weblogs verlinkt werden. Dieses demokratische Potential, „eine Stimme zu haben“, wird vor allem in Krisensituationen und -gebieten betont. So zum Beispiel im Iran. „Täglich wächst die Zahl von Iranern, die ein Weblog führen, um dort regelmäßig ihre Gedanken oder auch politische Betrachtungen zu veröffentlichen. Der Regierung missfällt diese Entwicklung“ (Gahari 2004). Obwohl sich die Regierung bemühte, die Meinungsfreiheit durch Zensur und ähnliche Praktiken einzuschränken, wächst die persische Blogosphäre stetig an.⁴⁴ In China versuchen Blogger, die Zensur der staatlichen

Presse zu unterlaufen, indem sie ihre eigenen Recherchen und Sichtweisen online publizieren (vgl. Blume 2006). Aber nicht nur in jenen Ländern, in denen die freie Meinungsäußerung unterdrückt wird, sondern auch dort, wo „Freedom of Speech“ zu den demokratischen Grundwerten des Landes zählt, kommt Weblogs eine informationsdemokratische Rolle zu. Verena Wolff greift die Meinungsbildung in den USA zum bevorstehenden Irak-Krieg auf und versteht Weblogs als einen Gegenpol zur der einseitigen US-Berichterstattung im Fernsehen. „Statt sich dem allgemeinen Tenor der amerikanischen Berichterstattung unterzuordnen, frönen die Blogger ihrer Leidenschaft. ‚Sie bringen mehr Fakten ins Netz und tragen zur Interpretation der Nachrichten bei, mit denen wir täglich gefüttert werden‘, so Bloggerin Blood. ‚Mit ihrem Sarkasmus und der unerschrockenen Kommentierung erinnern sie uns daran, dass wir Meldungen hinterfragen müssen.‘ Mit dieser Einstellung schaffen die Blogger einen lebhaften Gegenpol zu den großen TV-Networks.“ (Wolff 2005). Weblogs stehen hier als postmodernes Medium für die Pluralität von Wahrheiten und Informationen. Sie ermöglichen es den potentiellen Lesern, sich aus vielen Beiträgen ein eigenes Bild zu machen. Die persönlichen Interessen, Meinungen und Standpunkte der Autoren und Autorinnen filtern die Informationen vor und bereiten sie für die Leserschaft auf. Die Perspektivenvielfalt auf ein Thema wird durch die differenten Weblogs hergestellt und ermöglicht so reflexives und demokratisches Lernen im Rahmen des komplexen Spannungsfeldes zwischen lokalen und globalen Themen.

Personale Kompetenzen können durch den Aufbau von Werthaltungen, der Entwicklung von Engagement und Empathie deutlich werden. In Weblogs liegt ein deutliches Potential für die Entwicklung von Engagements; so gibt es verschiedene Themenblogs, die sich einem Thema, etwa dem Protest gegen die Einführung von Studiengebühren widmen.⁵ Auch *methodisch* können Weblog-Autorinnen und -autoren bestimmte Kompetenzen wie das Strukturieren von Beiträgen, Recherchepraktiken und das Schreiben aus- oder aufbauen. Auf der Ebene *kommunikativer Kompetenzen* ermöglichen Weblogs den themen- bzw. textorientierten Diskurs zu einzelnen Beiträgen. Durch das Verfassen und das Recherchieren von themenorientierten Beiträgen können darüber hinaus *fachliche Kompetenzen* verstärkt werden.

Ausblick

Die Lernmöglichkeiten der Weblogs konzentrieren sich derzeit auf der informellen Ebene. Sie könnten eine unterstützende Funktion im Bereich des Globalen Lernens einnehmen, wenn die impliziten Lernstrategien, die beim Bloggen „en passant“ geschehen, explizit genutzt werden würden. Aber auch unabhängig vom expliziten Gebrauch von Weblogs in institutionalisierten Kontexten ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass vor allem in international vernetzten Weblogs informelles Globales Lernen bereits geschieht. Kritisch bleibt anzumerken, dass in Weblogs zwar ein immenses Lern- und Demokratiepotezial liegt, dass es aber häufig eben auch in dieser potentiellen Ebene verharrt. Denn nicht das Medium

an sich ist für das Lernen entscheidend, sondern die Nutzung und der Umgang mit dem Medium. Der institutionelle Umgang mit Weblogs würde daher eine bedachte Einführung in das Thema „Weblog“ erfordern, um deren verschiedene Potentiale offen zu legen und eine reflektierte Art der Nutzung nahe zu legen.

Anmerkungen

- 1 Zur Struktur der (amerikanischen) Blogosphäre vgl. Shirky 2003.
- 2 Die Zugänglichkeit von Weblogs ist durch einige Voraussetzungen jedoch eingeschränkt. So muss die Benutzerin oder der Benutzer lesen und schreiben können sowie über einen Internetanschluss und einen Computer verfügen.
- 3 Unter One-to-Many-Kommunikationsstrukturen lässt sich beispielsweise das Medium TV einordnen. Das Internet bietet aber gerade die Möglichkeit zu einer offenen und reziproken Many-to-Many-Kommunikation zwischen vielen Menschen.
- 4 Im Jahr 2003 zählte die iranische Blogosphäre etwa 64.000 Weblogs (vgl. Gahari 2004, online).
- 5 Zum Beispiel: <http://protest.blogger.de/>

Literatur

- Asbrand, B./Scheunpflug A.:** Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 2005, S. 469 – 484.
- Blume, G.:** Die neuen Kulturrevolutionäre. Chinas Internet-Journalisten und private Medienunternehmen liefern sich einen rasanten Kampf mit der kommunistischen Partei um Meinungsfreiheit. In: DIE ZEIT, Nr. 21, 18. Mai 2006, S. 15 – 19.
- Gahari, K.:** Bloggen für die freie Meinung; veröffentlicht unter: <http://www.dwworld.de/dw/article/0,1564,1362154,00.html>, 11.06.2006.
- Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheid, C.:** Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London 2003.
- Overwien, B.:** Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2003)3, S. 339 – 356.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Stuttgart 2000.
- Shirky, C.:** Power Laws. Power Laws, Weblogs, and Inequality, 2003; veröffentlicht unter: http://www.shirky.com/writings/powerlaw_weblog.html, 11.06.2006.
- Stangl, W.:** Lerntagebücher und Weblogs als Werkzeuge für selbstorganisiertes Lernen. In: Werner Stangls Arbeitsblätter, o.J.; veröffentlicht unter <http://www.stangl-taller.a7/ARBEITSBLÄTTER/LERNTTECHNIK/Weblogs.shtml>, 11.06.2006.
- Wagner, C.; Du, H. S.:** Learning with Weblogs: An Empirical Investigation, 2005; veröffentlicht unter: http://wagnernet.com/tiki/tiki_index.php?page=Constructivist+Learning+with+Weblogs, 11.06.2006.
- Wolff, V.:** Bloggen für die Meinungsfreiheit, 2005; veröffentlicht unter <http://www.stern.de/computer-technik/internet/?id=505359>, 11.06.2006.

Ausgewählte Weblogs

- Where is raed? URL: http://dear_raed.blogspot.com/, 11.06.2006.
Gegen Studiengebühren und Bildungsabbau in Hessen: <http://protest.blogger.de/>, 11.06.2006.

Julia Franz, Jg. 1979, Diplom-Pädagogin, Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Gießen, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg, Arbeitsschwerpunkte: Inter-generationelles Lernen, Gouvernementalität im Bildungswesen, Selbstgesteuertes Lernen, Neue Medien: Weblogs.

Franz Halbartschlager

Blickwechsel: Nord und Süd in der vernetzten Welt

Erfahrungen aus einem eLearning Lehrgang

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden die Konzeptionierung und Durchführung eines in das internationale Kooperationsprojekt „Human Development in Information Society“ eingebetteten eLearning Lehrgangs der Südwind Agentur in Österreich nachgezeichnet und wesentliche Erfahrungen, die im Rahmen des Lehrgangs gewonnen wurden, reflektiert.

Abstract: The following article outlines the conceptual design and realisation of an eLearning course of Südwind Agency in Austria and reflects the main experiences gained in the course. The eLearning course itself was part of the cooperative international project „Human Development in Information Society“.

Im Jahr 2004 wurde die Südwind Agentur eingeladen, an einem zweijährigen internationalen Pilotprojekt als österreichische Partnerorganisation teilzunehmen. Ziel des Projektes war es, in drei europäischen Ländern (Italien, Spanien und Österreich) innerhalb eines thematischen Rahmens aber mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen einen eLearning-Lehrgang zu konzipieren und durchzuführen. Durch internationale Foren sollten die drei Kurse verknüpft sein. Der österreichische Lehrgang wurde unter dem Titel „Blickwechsel: Nord und Süd in der vernetzten Welt“ konzipiert und von November 2005 bis Juni 2006 durchgeführt.¹

Von HDIS zu Blickwechsel: Idee und Entwicklung eines eLearning Lehrganges im internationalen Team

Am Beginn der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit stand die Intention der Italienischen Partnerorganisation VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), einen eLearning Lehrgang zu den Themenbereichen Medienprojektionen im globalen Kontext und die Rolle von Information im Entwicklungsprozess zu konzipieren und interessierten Zielgruppen anzubieten. Unter dem Titel „Human Development in Information Society“ (HDIS) wurde dieses Vorhaben bei der Europäischen Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur zur finanziellen Unterstützung eingereicht und genehmigt. Die Südwind Agentur als österreichischer Projektpartner wollte den inhaltlichen Rahmen ausweiten und definierte für die Implementierung des Lehrgangs in Österreich drei thematische Blöcke:

Block 1: Diversität in der globalen Gesellschaft - Aufbereitung und Diskussion von Themen und Fragestellungen wie Kultur, Identität, Eigen- und Fremdbilder sowie Geschlecht

Block 2: Herausforderungen in Zeiten der Globalisierung - Darstellung von globalen Schlüsselfragen der Gegenwart und Zukunft

Block 3: Globalisierung gestalten - Aufzeigen und Diskutieren von Beispielen, Möglichkeiten und Visionen für eine „zukunftsfähige Gestaltung“ der Globalisierung.

Ausgestattet mit diesem konzeptionellen Rahmen wurden Tutor/innen angefragt, die Themenblöcke bearbeiten sollten, um insgesamt 12 Lerneinheiten oder Module (jeweils vier pro thematischem Block) zu entwickeln. Das auf diese Weise entstehende inhaltliche Team des Lehrgangs setzte sich aus neun Personen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen, darunter Pädagog/innen, Politikwissenschaftler/innen, Kommunikationswissenschaftler/innen, und Geograph/innen.

Für die Entwicklung der einzelnen Module wurden im Team eine Struktur und ein Ablauf festgelegt, welche pro Modul eine Informationsphase, eine Kommunikationsphase und eine Reflexionsphase vorsahen. Überdies sollte pro Thema eine

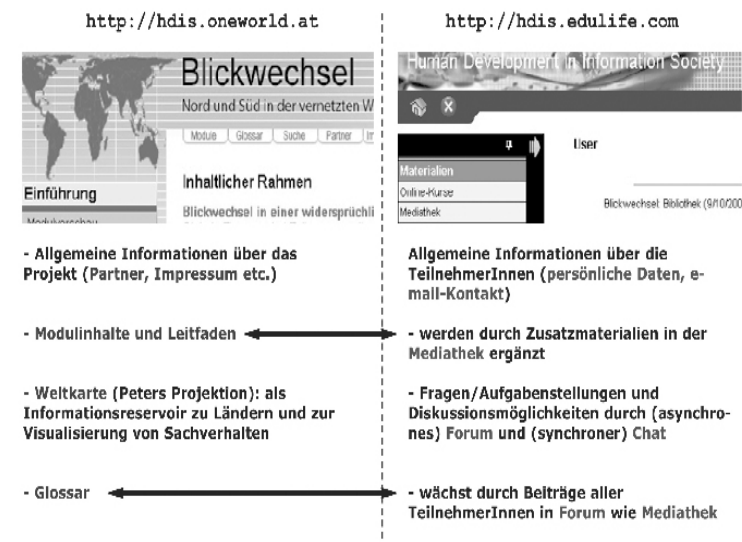


Abbildung 1: Verknüpfung der eLearning Plattformen Blickwechsel und Edulife

Aufgabenstellung/ein Projekt formuliert werden und sollten ausreichend Möglichkeiten für Austausch und Diskussionen zwischen den Lehrgangsteilnehmer/innen gegeben sein. Bezüglich der didaktischen Gestaltung der Lerneinheiten waren uns Kriterien wie der Einsatz multimedialer Elemente (dies trotz der nutzungsrechtlichen Schwierigkeiten, die sich daraus ergaben), multiperspektivische Zugangsweisen und die vornehmliche Nutzung des Internets als weiterführender Informationsträger wichtig. Letztendlich sollte der Materialumfang pro Modul jedoch 25 Textseiten (inkl. Bilder, Grafiken etc.) nicht überschreiten und in einem Zeitaufwand von vier bis fünf Stunden pro Lerneinheit zu bewältigen sein. Mittels Kern- und Erweiterungsaufgaben sollten überdies individuelle Interessen an speziellen Themen gefördert werden.

Bis zum Sommer 2005 waren die Module nach diesen Kriterien weitgehend fertig gestellt und damit die Vorbereitungen für die Durchführung des österreichischen Lehrganges im Rahmen des internationalen Projektes „*Human Development in Information Society*“ abgeschlossen. Als Titel wählte das Team *Blickwechsel: Nord und Süd in der vernetzten Welt*.

Vamos und Ein:falt: Ambitionierter Start und nötige Ausdauer gefragt

Der eigentliche Lehrgang fand zwischen November 2005 und Juni 2006 statt. Pro Lerneinheit wurden zwei Wochen Bearbeitungszeit veranschlagt, was in Summe eine gesamte Kursdauer von 24 Wochen – mit Unterbrechungen – umfasste.

Für die Bewerbung wurde ein Flyer in geringer Auflagenzahl produziert und gezielt versandt. Des Weiteren fand auch eine Ankündigung des Lehrgangs über Websites und Inserate in ausgewählten Zeitschriften statt. Schon nach wenigen Wochen konnten mehr als 30 Anmeldungen verzeichnet werden. Die Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmer/innen war heterogen. So befanden sich zwar – wie üblicherweise bei Bildungsangeboten in diesem thematischen Spektrum in Österreich – viele Frauen unter den Interessent/innen (mehr als zwei Drittel), überraschend für uns war jedoch deren beruflicher Hintergrund: Universität, Wirtschaft und Technologie wurden dabei in den Erhebungsbögen ebenso genannt, wie Sozial- und Projektarbeit oder Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen. Auch das Altersprofil der Teilnehmer/innen war beachtlich und reichte von 18 bis 59 Jahren. Erfahrungen bezüglich informeller oder selbst gesteuerter Lernprozesse wurden von allen als vorhanden genannt. Die Nutzung des Internet, von eMail und von verschiedenen Dateiformaten war ebenso nichts Neues. Lediglich virtuelle Foren oder Chat waren für 60% nur dem Begriff nach bekannt, genutzt wurden diese Möglichkeiten bisher von den Wenigsten. Eine interessante Ergänzung am Rande: lediglich vier Teilnehmer/innen hatten eingeschränkten Internetzugang (z.B. nur im Büro) und eine Teilnehmerin musste regelmäßig

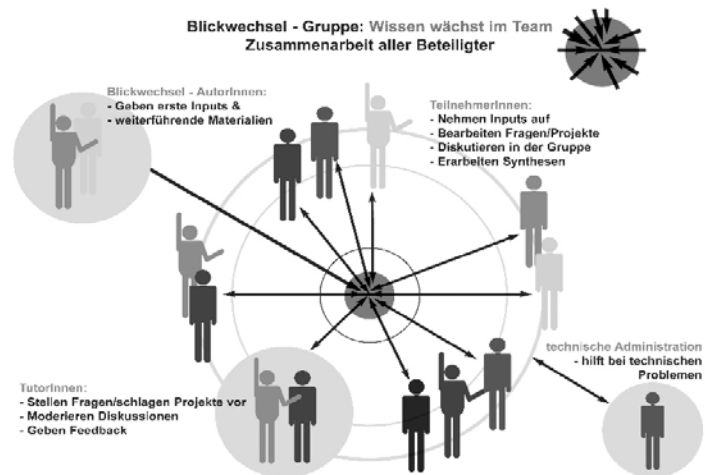


Abbildung 2: Organigramm zum Lehrgang Blickwechsel, Entwurf: Jakob Krameritsch

ein Internet-Café aufsuchen, um Zugang zu unserer Lern- und Kommunikationsplattform zu erhalten. Zweifelsohne war aber das Interesse zur Teilnahme am Lehrgang in erster Linie aufgrund des Themas (globale Fragestellungen, Entwicklungspolitik) gegeben; das eLearning Format wurde als interessant und flexibel genannt, verursachte aber auch bei mehreren Teilnehmer/innen gewisse Befürchtungen hinsichtlich der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Internet und mit der Lern- und Kommunikationsplattform.

Diese war das Kernstück des Lehrganges. Wie die Abbildung 1 zeigt, bestand diese Plattform im österreichischen Lehrgang aus zwei Einheiten: erstens einer Mediathek, in welcher die einzelnen Module sowie Struktur und Hintergrund des Lehrganges erklärt wurden (ein Glossar und eine interaktive Weltkarte standen überdies als ergänzende Tools zur Verfügung); zweitens einer internationalen Kommunikationsplattform, die eng mit der Mediathek vernetzt war. Diese wurde dem Projekt von Edulife, einer im eLearning Bereich erfahrenen italienischen Nichtregierungsorganisation, zur Verfügung gestellt.

Obwohl der Lehr- und Lernprozess überwiegend virtuell unterstützt ablief, war der eigentliche Beginn des Lehrganges ein Startworkshop, der Anfang November 2005 in Wien stattfand. Wichtig war Veranstaltenden zu diesem Zeitpunkt, Klarheit über Inhalt, Methode, Abläufe (didaktisches Tutorium) und vor allem über den technischen Rahmen zu schaffen. Neben den zukünftigen Teilnehmer/innen wurden zu diesem Workshop auch die Autor/innen der Module eingeladen.

Der Lehrgang wurde von den meisten Teilnehmer/innen und von den zwei begleitenden Tutorinnen mit Euphorie begonnen. Aufgrund der Gruppengröße und für die bessere interne Kommunikation wurden zwei Untergruppen gebildet, die jeweils von einer Tutorin begleitet wurden.

In der Folge wurden im Rhythmus von zwei Wochen die Lerneinheiten auf der Plattform <http://hdis.oneworld.at> freigeschaltet und von den Teilnehmer/innen bearbeitet. Die Kommunikation und Diskussion sowie die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse erfolgte über die Plattform <http://hdis.edulife.com> in verschiedenen Foren.

Mitte Januar 2006 wurde vom Lehrgangsteam ein weiterer Workshop für die Teilnehmer/innen organisiert, der nach einer ersten Phase Raum für Feedback und Reflexion geben sollte. Bei Vielen war die anfängliche Euphorie gewichen. Es wurde Lob und Kritik geäußert: Einige Module waren zu komplex und aufwendig und so manches Projekt erforderte mehr Zeit als man erwartet hatte. Besonders schwierig war für die Teilnehmer/innen jedoch der „soziale Umgang im virtuellen Raum“. Mehr und intensivere Kommunikation wurde von allen gewünscht und für die meisten war es eine persönliche Vorname für den nächsten Abschnitt des Lehrganges.

Ab Februar 2006 begann die Phase der internationalen Vernetzung der drei Lehrgänge. Wie oben bereits erwähnt, hat sich die italienische Partnerorganisation VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) auf den Bereich Medien und Entwicklung konzentriert und ihren Lehrgang „Comunicazione e Sviluppo“ titulierte. Die Partnerorganisation in Spanien JTM (Jovenes Tercer Mundo) hatte ihren Schwerpunkt auf internationale Migration gelegt und ihren Kurs unter dem Titel „Communication y Desarrollo Umano“ ausgeschrieben. Die Koordination des internationalen Forums wurde von VIS übernommen. Das Thema war die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologien in den heutigen Gesellschaften und die Frage des so genannten „Digital Divide“. Kommunikationssprache war Englisch. Mehrere österreichische Teilnehmer/innen haben sich besonders intensiv am internationalen Forum beteiligt und dadurch eine neue Motivation für die Weiterarbeit im Lehrgang gewonnen. Dennoch, im Laufe des Frühjahrs 2006 haben insgesamt zehn Teilnehmer/innen den Kurs verlassen oder zumindest ihre Anwesenheit in den Foren sehr reduziert. Dies ist für Lehrgänge im eLearning-Format eine durchschnittlich hohe Zahl. Im Juli 2006 wurde schließlich der Lehrgang *Blickwechsel: Nord und Süd in der vernetzten Welt* im Rahmen eines dritten Workshops finalisiert und evaluiert. Für den erfolgreichen Abschluss des Kurses erhielten die Teilnehmer/innen ein Zertifikat. Als Kriterien dafür waren im Vorfeld die Bearbeitung der Fragestellungen und Projekte im Rahmen der inhaltlichen Module (50%) sowie das Engagement und die Diskussionsbereitschaft in den Kommunikationsforen (50%) festgelegt worden.

Euphorie und Skepsis: Reflexion und Ausblick für die Weiterarbeit

Die Südwind Agentur hat eine langjährige Erfahrung im Bereich Aus- und Weiterbildung von Multiplikator/innen im Umfeld des Globalen Lernens sowie von methodischen Trainings. Überdies organisiert Südwind zahlreiche Websites sowie das Portal entwicklungspolitischer Organisationen in Österreich (www.oneworld.at).

Die Konzeption und Durchführung eines Lehrganges im eLearning Format war – trotz dieser beschriebenen Erfahrungen – für uns eine neue Aufgabe und eine Herausforderung zugleich. Basierend auf einer Reflexion im Team und auf Rückmeldungen von den Teilnehmer/innen unseres Kurses sehen wir Stärken und Schwächen des Lehrganges wie folgt:

Stärken:

- Format und Thema: Ein eLearning Lehrgang zu globalen und entwicklungspolitischen Themenstellungen war eine Neuheit in Österreich.

- Team: Ein großes Team (Autor/innen und Tutorinnen) hat an der Vorbereitung und Durchführung des Lehrganges gearbeitet, was jedem Modul einen individuellen Charakter (innerhalb einer abgestimmten Struktur) verlieh.

- Internationale Dimension: Die angesprochenen Themen hatten globale Bezüge, aber auch hinsichtlich der Projektpartner bzw. der Teilnahme an den internationalen Foren war eine starke internationale Dimension gegeben.

Schwächen:

- Komplexität und Zeitaufwand: Der Lehrgang war inhaltlich in einigen Abschnitten zu komplex, vor allem aber vom Zeitaufwand (inkl. Projektaufgabe pro Modul) für viele Teilnehmer/innen zu umfangreich.

- Laufzeit des Lehrganges: Auch die Laufzeit von 24 Wochen oder insgesamt die Bindung der Teilnehmer/innen für 8 Monate war zu ambitioniert.

- Kommunikationsformat: Die soziale Interaktion über eine Kommunikationsplattform war für viele Teilnehmende ungewohnt.

Derzeit ist das Team noch in einer Evaluierungsphase, in der es darum geht, gesammelte Erfahrungen kritisch zu reflektieren und zu dokumentieren. Ungeachtet dessen gibt es von verschiedener Seite Ermutigungen, in diesem Bereich ein neues Angebot zu konzipieren.

Anmerkung

1 Verschiedene Texte und Abbildungen wurden mit Unterstützung von Sabine Mahlknecht und Ines Zanella (Tutorinnen des Lehrganges) sowie Jakob Krameritsch (technische Administration) erstellt. Ihnen sei herzlich gedankt.

Projektbezogene Links

Lern- und Kommunikationsplattformen des Projektes
<http://hdis.edulife.com>
<http://hdis.oneworld.at>

Partnerorganisationen im Projekt

www.edulife.com
www.jovenestercermundo.org
www.jugendeinewelt.at
www.suedwind-agentur.at
www.volint.it

Weiterführende Links

Zum Bereich eLearning in Österreich gibt es eine Reihe von Publikationen und Initiativen. Den besten Überblick erhält man auf folgenden Websites: www.bildung.at (eLearning-Portal des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur); www.blended-elearning.at (Website des Vereins eLearning Austria).

Franz Halbartschlager, Jg. 1967, Studium der Geschichte, Soziologie, Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien, Doktoratsstudium der Geschichte in Wien und Lissabon, postgradueller Lateinamerika-Lehrgang am Lateinamerika-Institut, Wien. Ab 1995 regelmäßig als freier Mitarbeiter für die Südwind Agentur tätig, seit 1998 Bildungsreferent, seit 2001 Bildungsbereichsleiter der Südwind Agentur. Österreichischer Koordinator der europäischen Global Education Week (www.globaleducationweek.at), Mitglied der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen, Projektleiter des Internationalen Pilotprojektes Education for Global Citizenship (www.globalcitizenship.at).

Neues Webportal zum Globalen Lernen

Seit langem ist der Zugang zu Angeboten Globalen Lernens im Internet unbefriedigend. Entsprechende Webangebote sind bis heute im deutschsprachigen Internet relativ uneinheitlich und oft nur mit Spezialkenntnissen für den Bildungsbereich nutzbar. Mit dem Portal der „Eine Welt Internet Konferenz“ (EWIK: www.ewik.de) konnte zwar im Laufe der letzten Jahre eine erhebliche Verbesserung der Situation erreicht werden, dennoch besteht Handlungsbedarf. Im Themen- und Arbeitsfeld gibt es nach wie vor inhaltlich wichtige Seiten, die mit dem EWIK-Portal noch nicht ausreichend in Beziehung stehen bzw. die über die bisherigen Strukturen nicht genügend erschlossen sind. Wenn man sich an Akteure schulischer Bildung richten will, muss man an die Vereinfachung und Überschaubarkeit eines zentralen Einstieges denken. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Logik ihrer beruflichen Tätigkeit auf qualitativ hoch stehende, vertrauenswürdige und ohne große organisatorische Umstände zugängliche Seiten angewiesen. Die Struktur einer solchen Seite muss sich an der schulischen Realität, d. h. an den Erfordernissen von Rahmenplanvorgaben, Fächern und Aufgabengebieten orientieren, wobei natürlich auch fächerverbindende Angebote wichtig sind. Auch die sich entwickelnden Schulprogramme mit darin enthaltenen Vorhaben und Schulpartnerschaften erfordern adressaten-

gerechte Informations- und (Weiter-)Bildungsangebote zur Begleitung. Entsprechende Angebote sind auch in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung verwendbar.

Das Ziel eines Internetportales ist es, ein spezifisches Informations- und Serviceangebot für bestimmte Nutzergruppen bereitzustellen, über deren Bedürfnisse möglichst klare Vorstellungen existieren. Dies ist für den Schulbereich der Fall und auch darüber hinaus im Bildungsbereich überschaubar. Didaktische Entwicklungen müssen sich dabei in Inhalt und Gestaltung eines Portals zum Globalen Lernen spiegeln. Eine qualitativ gute fachliche Begleitung ist unerlässlich. Praxis- und ergebnisorientiert soll ein gut strukturierter und wenig zeitaufwändiger Weg zu Fachinformationen geebnet werden. Ansprechpartner für vertiefende Fragen im Rahmen des inhaltlichen und Serviceanspruches der Seite, die an zentraler Stelle deutlich benannt werden müssen, sollten leicht aufzufinden sein. Eine Online-Beratung oder zumindest regelmäßig überprüfte Mails, wenigstens aber eine strukturierte Auflistung der häufig auftretenden Fragen (FAQ) erhöht die Nutzbarkeit einer Seite. Die regelmäßige Einarbeitung von Wünschen und Anregungen der Nutzer trägt ebenfalls dazu bei, Angebot und Nachfrage in ein ausgeglichenes Verhältnis zu bringen.

Eine der Gestaltung des neuen Portals zugrunde liegende Befragung der Anbieter von Webseiten mit Inhalten des Globalen Lernens ergab weitere Hinweise auf eine nutzerfreundliche Gestaltung. Ein Webportal bedürfe danach zunächst klarer inhaltlicher Orientierungen, so müsse beispielsweise an zentraler Stelle auf Definitionen Globalen Lernens und entsprechende Theoriediskussionen hingewiesen werden. Auch aktuellere Reflektionen über Globales Lernen sollten

Teil des Portals sein. Aus der Perspektive der meisten Befragten müsste der direkte Dienstleistungsaspekt eines Portals besondere Beachtung finden. Lehrkräfte, die sich über schulische Erfordernisse (Lehrpläne etc.) motiviert auf die Suche nach Inhalten machen, wollen ganz direkt entsprechende, leicht handhabbare Dateien abrufen können. Die Verwertbarkeit der Inhalte für die Nutzer solle im Vordergrund stehen. Internetangebote dürften (auch) deshalb nicht zu unspezifisch sein, der Adressatenkreis müsse gut bekannt sein, damit Wirkungen erzielt werden. Gleichzeitig komme es darauf an, nicht zu alte Inhalte zu präsentieren, sondern eine Mischung mit aktuelleren Angeboten zustande



Quelle: www.ewik.de

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

zu bringen. Die angebotenen Materialien sollten auf einer ersten Ebene möglichst kostenfrei zur Verfügung stehen, was aber nicht für das ganze Angebot gelten muss. Auf einer zweiten Ebene sei es für die Befragten auch denkbar, mit kostenpflichtigen Materialien zu arbeiten. Wichtig sei, dass qualitativ gute unterrichtspraktische Materialien möglichst direkt und kommentiert zugänglich sind, und nicht lediglich eine Linksammlung angeboten werde. Über thematische Spezialisierungen einzelner Zulieferer werde ein Webportal insgesamt aufgewertet. Die Website des Tübinger Institutes für Friedenspädagogik beispielsweise werde, entsprechend der Schwerpunktsetzung und Kernkompetenz angefragt, besonders zu Fragen von Krieg und Frieden, bezogen auf Unterricht auch zum Terrorismusthema und seiner unterrichtlichen Bearbeitung. Seitens der Bundesländer sollte dafür gesorgt werden, dass erarbeitete Unterrichtsmaterialien für das Portal gezielt zur Verfügung gestellt werden. Auch die Angebote von „Eine Welt in der Schule“ sollten besser aufbereitet werden, in dem Sinne, dass nicht nur die Zeitschrifteninhalte, sondern jeweils auch einzelne Unterrichtseinheiten und -projekte besser zugänglich sind, d. h. etwa in einer Datenbank verschlagwortet.

Zudem könnten Dokumentationen über Fachtagungen mit angeboten werden. Diese müssten durch die Aufbereitung einzelner Beiträge oder Kurzfassungen etc. jedoch gut strukturiert dargeboten werden.

Da Schulen zunächst eher regional orientiert und an den Strukturen der Bundesländer seien, solle es auch Angebote

geben, die diesen Bedürfnissen entgegenkommen. Eine erste Ebene könnte hier der durch das Portal ermöglichte Eintrag der User in regional bezogene Mailinglisten sein. Auch redaktionell betreute Newsletters könnten hier eine Lücke schließen. Regionale Unterschiede im Bereich des Globalen Lernens sollten auch in der Steuerungsstruktur Beachtung finden. So gibt es beispielsweise im ostdeutschen Raum ein „Bildungsforum Globales Lernen“ (Früher: AK Entwicklungspolitik Ostdeutschland). Von dieser Seite wird Kooperationsbereitschaft signalisiert. Wichtig wären insgesamt aktualisierte Hinweise auf Aktionen, Kampagnen, Mitmachmöglichkeiten und Wettbewerbe.

Angemahnt wird ein besserer und gebündelter Zugriff auf vorhandene Datenbanken zum Globalen Lernen. Hierbei kommt es auch auf die jeweilige gute Beschreibung der dargebotenen Inhalte an, damit von vornherein eine gute Orientierung geboten wird.

Alle diese Hinweise sollen bei der Neugestaltung des nun kommenden Webportals Globales Lernen Berücksichtigung finden. Das Portal, das vom Trägerkreis der bisherigen EWIK-Seite inhaltlich begleitet wird, soll Anfang nächsten Jahres im Netz stehen. Das BMZ finanziert sowohl die derzeit laufende technische Gestaltung der Seite, als auch die redaktionelle Bearbeitung und Begleitung, die beim World University Service angesiedelt ist.

Bernd Overwien

Kontakt: www.ewik.de

Asit Datta

Bringt E-Learning uns weiter? Anmerkungen zum UNESCO-Bericht ,Towards Knowledge Societies'

Herausforderungen

Es ist eine Ironie des Schicksals, dass ausgerechnet ich, vermutlich der älteste Mitarbeiter dieser Zeitschrift, zum Thema E-Learning schreiben soll. Obwohl ich quasi mein ganzes Leben mit dem Lernen und Unterrichten verbracht habe, muss ich zugestehen, dass ich über neue, Internet-basierte Lernformen nur wenig weiß. Wendet man es präzise, so bin ich ein Verlierer der neuen Lerntechniken. Hier treffe ich mich mit Neil Postman, der auf Folgendes hinweist: „Nutzen und Nachteile einer neuen Technologie sind nicht gleichmäßig verteilt“ (Postman 1991, S. 17). „Es gibt jedes Mal gleichsam Gewinner und Verlierer“ (ebd.). Gleichzeitig haben mich von jeher Fragen interessiert, die im UNESCO-Bericht ,Towards Knowledge Societies' gestellt werden und es ist deutlich, dass jede neue Technologie unsere Wahrnehmung und unser Bewusstsein verändert: „In jedem Werkzeug steckt eine ideologische Tendenz, [...] die Welt so und nicht anders zu konstruieren [...]“ (ebd., S.21). Die das Werkzeug weder beherrschen noch das Weltbild teilen, sind die Verlierer. Dies ist zwar nicht das einzige, aber gleichwohl ein zentrales Thema des UNESCO-Berichts.

Mit der Entwicklung der neuen Technologie verändern sich auch Begriffe. Dadurch entsteht eine Art Newspeak (George Orwell). Cbt (computer based training) war gestern, heute – nach dem Einzug des Internets – hat E-Learning den Begriff Cbt abgelöst. E-Learning deckt ein weites Feld ab, schreibt der UNESCO-Bericht, von der Anwendung des Computers in einem Klassenzimmer bis zum Fernstudium via online (UNESCO 2005, S. 84). Es entstehen auch virtuelle

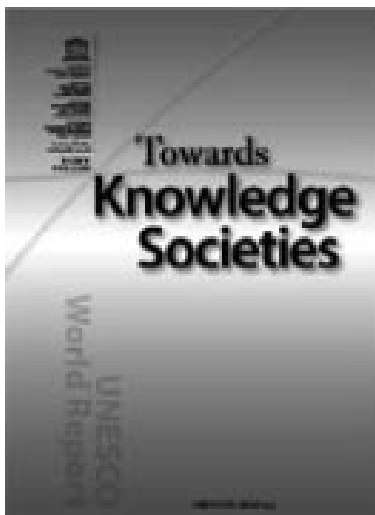
Klassen im sekundären und tertiären Bereich der Schulen sowie in der Erwachsenenbildung. Nach Auffassung der UNESCO eröffnet E-Learning neue Perspektiven für ein lebenslanges Lernen.

Die Voraussetzung für E-Learning ist der Zugang zu einem Computer und zum Internet. Darüber hinaus seien DSL und kompetentes Fachpersonal für Technik und Administration

notwendig, meint der Bericht (UNESCO 2005, S. 85). Also hat E-Learning mit der Exklusion und Inklusion von gesellschaftlichen Gruppen zu tun. Selbst in den reichen Staaten, so wird im Bericht geschätzt, ist ein Viertel der Bevölkerung nicht in der Lage, am Leben und an Arbeitsprozessen teilzunehmen. Denn es fehlen den dort lebenden Menschen Fähigkeiten und Neigungen dazu (ebd., S. 81). Insofern kann man fragen: Wen bringt E-Learning weiter und wen nicht?

Im Jahre 2002 hatten fast 58 % der Haushalte einen PC, aber nur 43,3 Prozent einen Zugang zum Internet (OECD 2005, S. 129). Wenn man dem (N)onliner Atlas 2006¹ glauben darf, ändert sich die Zahl der Haushalte mit dem Zugang zum Internet sehr rapide und ist in diesem Jahr auf 58 Prozent gestiegen. Allerdings weiß man nicht, ob die Studie des (N)onliner Atlas eher ein Produkt der Lobbyisten ist. 40 Prozent aller Nachrichten in den Tageszeitungen, behauptet DER SPIEGEL, stammen aus PR-Agenturen und kommen als Studien daher (Public Relations 2006, S. 73). Es spricht einiges dafür, dass der Atlas eher eine PR-Arbeit ist. Denn er ist – nach eigenen Angaben – in Zusammenarbeit zwischen der Gruppe ,Initiative D 21' (eine Public-Private Partnership) und dem weltweit operierenden Marketinginstitut TNS-Infratest entstanden. Aber die Studie verschweigt nicht, wer nicht dazu gehört, also kein Nutzer des Internets ist: Dies sind nach wie vor mehrheitlich Personen weiblichen Geschlechts, haben formal eine vergleichbar geringere Bildung sowie ein niedriges Einkommen und werden immer älter. Das Durchschnittsalter der Nicht-Nutzer liegt derzeit bei 61,3 Jahren ([N]onliner Atlas 2006). Zu fragen ist darüber hinaus: Wie gerecht ist der Zugang zur technischen Infrastruktur zwischen dem Norden und Süden der Welt verteilt?

In den Industriestaaten haben 60 bis 80 Prozent aller Haushalte einen Personal Computer (PC), über 50 Prozent einen Internetzugang und mehr als sieben Prozent sind Abnehmer eines DSL-Anschlusses (Daten von 2002). Die entsprechenden Zahlen für die Länder des Südens sind weniger als 10 Prozent (PC), weniger als 10 Prozent (Internetzugang) und weniger als ein Prozent (DSL-Anschluss) (UNESCO 2005, S. 32ff). Obgleich Länder wie Russland, China, Brasilien und Indien in den letzten Jahren einige Fortschritte beim Zugang zum Internet vorzuweisen haben, wächst die Kluft auch im digitalen Bereich zwischen den reichen und armen Staaten. Digitale Ungleichheit besteht in einem Verhältnis von neun zu eins; mit anderen Worten: 82 Prozent der Weltbevölkerung haben einen Anteil von 10 Prozent an der Nutzung neuer Technologien (ebd., S. 31).



Die UNESCO sieht es daher als eine dringliche Herausforderung an, diese Ungleichheit zu beseitigen. Das Ziel sei, von einer digitalen Ungleichheit zu einer digitalen Solidarität zu kommen.

E-Learning als Bildungsangebot

E-Learning kann viele Vorteile in der Erwachsenenbildung und in den Fernstudien haben. Im schulischen Bereich findet E-Learning dann statt, wenn die Schüler/innen zu Hause lernen sollen oder eine Schule das Kursangebot erweitern möchte. Bezogen auf Schulen bleiben viele Fragen offen, meint der Bericht, z.B. ob E-Learning die Lehrer-Schüler-Beziehung ersetzen kann und ob für die Rückmeldung der Schüler/innen eine Lehrperson unersetzlich ist (UNESCO 2005, S. 31f). Am Beginn des 21. Jahrhunderts stellt sich die Frage: Was ist eine Wissensgesellschaft und welchen Beitrag kann E-Learning dazu leisten? Der Bericht unterscheidet zwischen einer Informations- und einer Wissensgesellschaft. Obgleich die neue Technologie nicht nur eine wichtige Rolle bei der ökonomischen, sondern auch in der menschlichen Entwicklung spielt, sind Informationen nicht gleich Wissen. Jede Gesellschaft hat ihren eigenen Wissensvorrat. Es gilt, diesen Vorrat mit Hilfe der neuen Technologie zu vermehren. Eine so entwickelte Gesellschaft wird in der Lage sein, alle zu integrieren und neue Formen der Solidarität für die jetzige und künftige Generationen zu fördern. Jede und jeder kann sich Kompetenzen aneignen, um mit der Datenflut umzugehen und fähig zu werden, zwischen nützlichen und nutzlosen Daten zu unterscheiden (UNESCO 2005, S. 17f). Angesichts dieser Herausforderung sollten sich alle Beteiligten – nationale Regierungen, internationale Organisationen, NGOs, private Unternehmen – auf folgende drei Punkte konzentrieren; auf (1) eine bessere Wertung des vorhandenen Wissens, (2) einen partizipatorischen Ansatz für den Zugang zum Wissen, (3) eine bessere Integration der Wissenspolitik (also kurz-, mittel- und langfristige Ziele in Einklang bringen) (UNESCO 2005, S. 188ff). Mit einer Empfehlungsliste von 10 Punkten schließt der Bericht. Um bessere Chancengleichheit zu erzielen soll u.a. mehr in Bildungsqualität investiert, mehr Nord-Süd-Kooperationsmöglichkeit entwickelt, Mehrsprachigkeit schon in der Grundschule und Partnerschaften für digitale Solidarität gefördert werden. (UNESCO 2005, S. 191ff).

Schlussbemerkungen

Weder Sokrates, Plato noch Aristoteles hatten einen Bruchteil der heutigen Informationen zur Verfügung, was ihrer Philosophie nicht geschadet hat. Daraus lässt sich gleichwohl nicht folgern, dass weniger Informationen eine bessere Philosophie ermöglichen. Man würde nach dem Motto verfahren: Sokrates hatte keine Informationen, ich habe keine Informationen, also bin ich Sokrates. Dies wäre eine Logik des mittleren Trugschlusses. Andererseits: „Das goldene Zeitalter Griechenlands zum Beispiel brachte keine bedeutsamen Innovationen hervor und war nicht einmal imstande, Methoden zur wirkungsvollen Nutzung von Pferdekraft zu ersinnen. Platon und ebenso Aristoteles spotteten über die ‚niedereren mechanischen Künste‘ [...] Effizienz und Produktivität waren Probleme der Sklaven, nicht für Philosophen“ (Postman 1991, S. 33).

In einer egalitären Gesellschaft sind wir sowohl auf Effizienz und Produktivität, als auch auf Philosophie und Wissen als Allgemeingut angewiesen. Wenn wir lernen, mit der Datenflut richtig umzugehen, zwischen nützlichen und nutzlosen Informationen zu unterscheiden und zu erkennen, dass Informationen nicht gleich Wissen sind, debattieren wir über Bildung. Dabei kann E-Learning nicht schaden. Vielleicht bringt es uns sogar weiter.

Anmerkung

1 Studie von TNS-Infratest zur Nutzung und Nicht-Nutzung des Internets.

Literatur

E-Learning Glossary: veröffentlicht unter: http://en.wikipedia.org/wiki/E-Learning_glossary 7.8.2006.

(N)onliner Atlas 2006; veröffentlicht unter: www.nonliner-atlas.de, 7.8.2006.

OECD: Factbook 2005. Paris 2005.

Postman, Neil: Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1991.

Public Relations: Meister der Verdrehung, in: DER SPIEGEL 31/2006, S.72 – 76.

UNESCO: World Report. Towards Knowledge Societies. Paris 2005.

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

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Germanwatch Klimaexpedition – Live- Satellitenbilder machen Schule

Hurrikane in Florida und der Karibik, Gletscherschmelze in den Alpen und im Himalaya, der verschwindende, weil austrocknende Tschad-See, Brandrodung in den amazonischen Regenwäldern – der Klimawandel verändert im Zusammenspiel mit anderen menschlichen Aktivitäten das Angesicht der Erde und unsere Lebensgrundlagen. Die Zusammenhänge zwischen diesen Prozessen sind zwar allgegenwärtig, aber für Schüler/innen nicht leicht zu verstehen. Wenn sie erklärt werden, verbleiben sie oft abstrakt. Genau hier setzt die Methodik des Projektes Germanwatch Klimaexpedition an. Den methodischen Kern der Auseinandersetzung mit dem globalen Klimawandel bildet die anschauliche, dynamische Visualisierung der diskutierten Phänomene durch Live-Satellitenbilder. Das Projekt ist eine Kooperation der gemeinnützigen Entwicklungs- und Umweltorganisation Germanwatch, Bonn, und der auf die Methodik der Satellitenbilder spezialisierten Geoscopia Umweltbildung GbR, Hattingen.

In in der Regel 90minütigen Unterrichtseinheiten arbeiten die Referent/innen mit den teilnehmenden Schüler/innen zunächst einige grundlegende Aspekte der Wetterentwicklung in verschiedenen Teilen der Erde auf. Dank der modernen Technologie können die Schüler/innen über Live-Satellitenbilder die Wolkenbildung quasi ‚über ihren Köpfen‘ beobachten und verstehen lernen. In der Folge werden dann die oben genannten Phänomene durch die geschickte Verknüpfung von Live-, aktuellen und historischen Satellitenbildern veranschaulicht. Besonders im Fall der Gletscherschmelze, aber auch beim Austrocknen des Tschad-Sees ist die historische Perspektive sehr hilfreich, denn die rapide Veränderung in wenigen Dekaden lässt sich so sehr anschaulich und dadurch eindrücklich darstellen. Ein besonderer, aber nicht ausschließlicher Fokus liegt auf der Betrachtung der Konsequenzen für die weniger entwickelten Länder der Welt, die als besonders verletzlich und durch den Klimawandel gefährdet gelten.

Nicht zuletzt geht es auch darum, mit den Schüler/innen Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen zu diskutieren. Denn so wichtig bei diesem globalen Thema die Rolle internationaler Politik ist (vgl. z.B. das Kyoto-Protokoll), letztendlich kann die Bekämpfung des Klimawandels nur gelingen, wenn viele Millionen Menschen auch die in ihrem Energie- und Konsumverbrauch bedingten Emissionen von Treibhausgasen verringern, indem sie z.B. energiesparende elektronische Geräte nutzen, auf Stand-By-Nutzung verzichten oder Strom aus erneuerbaren Energien beziehen. Wenngleich nicht alle möglichen Maßnahmen im direkten Einflussbereich von Schüler/innen liegen, sollen diese doch angeregt werden, über Lösungen nachzudenken, vielleicht auch ihre Eltern

anzustoßen, Klimaschutz wo möglich umzusetzen. Wir holen die Schüler/innen sozusagen zu Hause ab.

Die Klimaexpedition ist primär konzipiert, um den Unterrichtseinstieg in das Thema zu erleichtern, über die Satellitenbilder Interesse bei den Schüler/innen zu wecken und Verständnis für die globalen Zusammenhänge zu schaffen. Den Lehrer/innen werden zur Vertiefung der Thematik im Unterricht weiterführende Materialien zur Verfügung gestellt, die auf der Germanwatch-Homepage auch elektronisch abrufbar sind.

Das Projekt läuft seit September 2004 äußerst erfolgreich an Schulen Nordrhein-Westfalens. Finanziell unterstützt durch das Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (MUNLV) des Landes Nordrhein-Westfalen, fanden bisher mehr als 200 Projektstage statt. Es wurde im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ als Dekade-Projekt ausgezeichnet.

Erfolgsindikatoren und -faktoren

Folgende Indikatoren sprechen für den Erfolg des Projektes:

- Schulen, die die Klimaexpedition schon einmal gebucht haben, fragen das Projekt oft mehrmals nach. Einige Schulen haben bereits mehr als 10 Projektstage durchgeführt.
- Zunehmend äußern Schulen den Wunsch, die Klimaexpedition längerfristig einzuplanen und nehmen das Projekt sogar in ihr Schulprogramm auf.
- Es werden vermehrt Anfragen von Schulen aus anderen Bundesländern gestellt, die gerne auch die Klimaexpedition nach Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein oder Rheinland-Pfalz holen wollen.
- Die Nachfrage nach der Klimaexpedition kommt nicht nur aus Gymnasien, sondern aus allen weiterführenden Schultypen. Das Projekt fand an Real-, Gesamt-, Haupt-, Berufs- und im Einzelfall sogar Sonderschulen statt, ebenso bei Lehrgängen des Freiwilligen Ökologischen Jahrs oder in Konfirmandengruppen.



Foto: Sven Anemüller

- Die vielfältigen Aspekte des Themas spiegeln sich auch darin wider, dass die Klimaexpedition in unterschiedlichen Fächern eingesetzt wurde; zwar überwiegend im Erdkundeunterricht, aber auch Biologie, Physik, Chemie, Politik oder Religion waren unter den teilnehmenden Klassen häufig vertreten.

- In allen Altersklassen der weiterführenden Schulen fanden bisher Projektstage statt, von der fünften bis zur dreizehnten Klasse.

- Die zur Klimaexpedition erarbeiteten Materialien werden stark nachgefragt, insbesondere die Broschüre „Globaler Klimawandel – Ursachen, Hintergründe und Handlungsmöglichkeiten“.

Nach Einschätzung der Verantwortlichen ist der Erfolg des Projektes vor allem auf folgende Faktoren zurückzuführen:

- die (teilweise Live-)Satellitenbilder faszinieren als modernes technisches Medium und ermöglichen eine außergewöhnliche Perspektive auf den Globus;

- die Inhalte der Klimaexpedition werden von Germanwatch und Geoscopia fortlaufend durch aktuelle Informationen weiterentwickelt, durch aktuellste Satellitenbilder und den Einbezug neuester klimawissenschaftlicher Studien. Auch können wir flexibel auf inhaltliche Wünsche der Lehrer/innen eingehen;

- der Organisationsaufwand für die Lehrer/innen ist sehr gering. Sie müssen im Grunde nur einen Termin vereinbaren und für die Organisation des Eigenbeitrags von 100 Euro sorgen;

- die pädagogische Erfahrung der Referent/innen lässt sie die Thematik der Klimaexpedition den verschiedenen Altersklassen entsprechend vermitteln.

Die nach wie vor hohe Nachfrage aus NRW, aber auch aus anderen Bundesländern, zeigt nicht nur den Erfolg des Projektansatzes. Er unterstreicht auch die hohe Aktualität des Themas ‚Globaler Klimawandel‘, der schneller fortschreitet, als die meisten Klimaexperten noch vor wenigen Jahren erwartet haben. Dessen Folgen werden insbesondere auch die Lebensbedingungen der heute jungen Generation beeinflussen.

Sven Anemüller

Info: anemueller@germanwatch.org, klimaexpedition@germanwatch.org, <http://www.germanwatch.org/rio/ke.htm>, www.geoscopia.de.



„360° plus 1“: Globales Lernen in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Das Projektbüro SüdNord in der Bildungsarbeit bei VEN & VNB hat Mitte Juli 2006 in Hannover in Kooperation mit einem breiten Trägerkreis den Bildungskongress „Globales Lernen in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ durchgeführt. Er fand vom 12.-14. Juli 2006 im Zentrum für Erwachsenenbildung Stephansstift in Hannover statt. Teilgenommen haben etwa 120 Multiplikator/innen aus außerschulischer und schulischer Jugend- und Erwachsenenbildung.

Ziel des Kongresses war es, das Globale Lernen in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu verankern. Die Globalisierung schreitet voran, kein Bereich unseres Lebens ist ausgeschlossen und Orientierung tut Not. In diesem Zusammenhang bedeutet Globales Lernen, die Welt im Blick zu haben, sie also einmal ganz zu 360° zu erfassen und zu verstehen. Sie soll aber noch mehr leisten als nur einen Über-Blick zu bieten, sie soll motivieren und befähigen, noch einen Winkelgrad weiter zu sehen und zu gehen. „360° plus 1“ im Blick zu haben ist Voraussetzung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die nicht nur die Bewahrung des Bestehenden im Auge hat, sondern Veränderung zulässt.

In diesem Sinne fanden eine Vielzahl von Vorträgen, Diskussionen und Workshops statt. Eines der Highlights des Kongresses war die Durchführung eines internationalen Team-Visits. Bildungsexpert/innen aus Ecuador, Russland, Südafrika und Uganda waren eingeladen, im Vorfeld des Kongresses Projekte und Einrichtungen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Niedersachsen und Bremen zu besuchen. Die Ergebnisse des Besuchs und ihre Empfehlungen für das Globale Lernen und die Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellte das internationale Team während des Kongresses vor.

Während des Kongresses wurden die Aktivitäten im Rahmen des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung insgesamt kritisch reflektiert, wie sie in den vergangenen Jahren in Niedersachsen und Bremen stattgefunden haben.

Reinhold Bömer vom VNB fasste die Pluspunkte der realisierten Arbeit folgendermaßen zusammen:

- „Wir haben Synergien erlebt, wenn Nichtregierungsorganisationen und Schulen zusammenarbeiten, gegenseitige Befruchtung, wenn jeder seine Kompetenzen einbringt. Diese positiven Erfahrungen sind primär an der Basis gelungen.

- Lokale Netzwerke arbeiten gut. Durch das Projekt GLOBO:LOG wurden einige kleine lokale Netzwerke in Süd und Nord aufgebaut und gestärkt.

- Wir haben Themenfelder besetzt, die mit dem Globalen Lernen identifiziert werden. Besonders hat sich der Faire Handel profiliert.

- Umweltbildung und Globales Lernen gehen aufeinander zu.

VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

– Wir haben mit konkreten Projekten erste Schritte gemacht, neue Zielgruppen, insbesondere auch junge Menschen zu erreichen.“

Es bleibt aber noch viel zu tun. So ist es dringend notwendig, die personalen Kapazitäten für das Globale Lernen in Bremen und Niedersachsen auszuweiten. Der Trägerkreis des Kongresses empfiehlt die Einrichtung von fünf Service-Stellen in Niedersachsen und Bremen bei unterschiedlichen Akteuren in Anknüpfung an bestehende Strukturen (z.B. Nichtregierungsorganisationen, Schulen, Regionale Umweltzentren, Kirchen, Gewerkschaften, außerschulische Bildungsträger), ausgestattet mit pädagogischem Personal, z.T. auch mit freigestellten Lehrkräften und Jugendlichen, die ein Freiwilliges Ökologisches Jahr ableisten.

Die Ansprache neuer Zielgruppen soll verstärkt geleistet werden. Dazu soll die Methode der peer group education erprobt werden.

Zur Verstärkung eines Nord-Süd-Dialogs auf Augenhöhe, wie er durch das internationale Team-Visit und auch durch konkrete lokale Partnerschaftsprojekte wie z.B. GLOBO: LOG bereits begonnen wurde, sollen Netzwerke zwischen regionalen Nichtregierungsorganisationen in Nord und Süd aufgebaut werden. Erweitert werden sollen diese Netzwerke durch Partner in Europa, insbesondere auch in Osteuropa.

Weiterhin sollen Qualifizierungsangebote der Akteurinnen und Akteure sowie die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung z.B. in Form einer Ausbildung zur Fachkraft für Globales Lernen entwickelt werden. In diesem Rahmen wurde besonders auch auf die Bedeutung von Evaluation in der Bildungsarbeit hingewiesen und eine umfassende Beratung und Qualifizierung von den entsprechenden Akteuren für dringend erforderlich erachtet. („Kollegiale Beratung mit Evaluationscoachs“.)

Gabriele Janecki

Info: janecki@vnb.de, www.360plus1.de, www.globolog.net.

Come In. Go Fair! Internationale Jugend- konferenz der Weltläden Inspiration und Motivation für das Engagement im Fairen Handel

„Fairer Handel bringt den Wandel!“ sangen über 100 Jugendliche aus ganz Europa bei der ManGo-Party auf der Internationalen Jugendkonferenz „Come In. Go Fair!“, die, organisiert von den deutschen und österreichischen Weltladen-Dachverbänden, vom 30. Juni bis 2. Juli in Weißenbach am Attersee bei Salzburg stattfand. Afrikanisches Apopfo Annto und Inschera wurde gegessen und zu afrikanischen Rhythmen

getanzt. Zuvor war in Workshops über „Welternährung und Fairen Handel“ diskutiert und argumentiert, ein Fair Trade Song komponiert, philippinische Tänze ausprobiert und über „Aktionstheater Körpersprache“ neue Zugänge zu politischen Inhalten geprobt worden. Gäste aus der Dominikanischen Republik, Ecuador, Philippinen, Indien, Belgien, England, Österreich und Deutschland sorgten für ein spannendes und abwechslungsreiches Programm.

Samstagsvormittag sprach Carol Wills von der International Fair Trade Association über Auswirkungen der Freihandelsdoktrin der WTO v. a. für die LDCs, die am wenigsten entwickelten Länder. Sie zeigte gleichzeitig Alternativen und Handlungsmöglichkeiten auf, die der Faire Handel für jeden Einzelnen bietet. Bei der abschließenden Diskussion über österreichische und lateinamerikanische Kleinbauern im Kampf gegen die zunehmende Globalisierung waren sich Antonio Luciano Abreu von der Kooperative FECADES (Dominikanische Republik), Nancy Quesada von der Gewerkschaft FENACLE (Ecuador) und Wolfgang Pirkhuber von den Grünen Bäuer/innen (Österreich) in diesem Punkt einig: der Agrarmarkt ist ein politischer Markt. Um Interessen in der Öffentlichkeit wahrzunehmen sind politische Bildung der Betroffenen und Nord-Süd Zusammenschlüsse wie z.B. die Via Campesina notwendig.

Die Jugendkonferenz bot die Möglichkeit Gleichgesinnte kennen zu lernen, Erfahrungen, Meinungen und Ideen auszutauschen, neue Freundschaften zu schließen. Und jede Menge Inspiration und Motivation, die die Teilnehmer/innen mit nach Hause genommen haben.

Damit ist das, was mit der Jugendkonferenz erreicht werden sollte bereits grob umrissen.

Durch das Engagement der schon aktiven jungen Leute sollten weitere Jugendliche für den Fairen Handel interessiert werden. Es sollte jungen Engagierten eine Möglichkeit des Austausches und der Weiterbildung mit Gleichaltrigen geboten und Impulse und Anregungen für das weitere Engagement gegeben werden.

Bereits beim ersten Vorbereitungstreffen zeigte sich, dass wir mit unserem Vorhaben die Interessen der jungen Weltladenmitarbeiter/innen getroffen hatten. Schnell fand sich eine Gruppe zusammen, die nicht nur bei der Vorbereitung der internationalen Jugendkonferenz mitarbeiten wollten, sondern, die die inhaltliche Vorbereitung übernahm, mehrere Workshops selbst durchführte und das Programm leitete.

Bei der Auswertung wurde deutlich, dass die Jugendkonferenz auch für junge Leute interessant war, die noch nicht in dem Feld aktiv sind, sich aber für den Fairen Handel interessieren. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer/innen war noch nicht im Fairen Handel aktiv. Von allen Teilnehmer/innen wurde vor allem die Möglichkeit geschätzt, Gleichgesinnte zu treffen und sich auszutauschen. Insbesondere die „neuen Fairhändler/innen“ äußerten sich sehr zufrieden über die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Dagegen scheint die Weiterbildung für bereits Aktive nur in begrenztem Maße möglich gewesen zu sein. Hier müsste es dem unterschiedlichen Wissensstand der Teilnehmer/innen entsprechend ausdifferenziertere Angebote geben. Offen bleibt, inwieweit

eine Konferenz dieser Art den Weiterbildungsbedürfnissen der jungen Aktiven gerecht werden kann, oder ob hierfür andere Angebote viel versprechender sind. Die Stärke einer solchen Konferenz liegt neben der Möglichkeit des Austauschs und Weiterbildung sicherlich darin, die Teilnehmer/innen für das Engagement im Fairen Handel zu motivieren. Fast alle gaben an, durch die Jugendkonferenz neue Impulse für ihr Engagement erhalten zu haben. Sei es, einen Schul-Weltladen zu errichten, ein Praktikum im Weltladen zu machen oder zusammen mit anderen Jugendlichen eine Aktion zum Fairen Handel durchzuführen.

Andrea Milcher

Info: a.milcherweltladen.de, www.fairjobbing.net

Auf der Spur von Lebensträumen – „GlobalKids“

Was hat die aus Verpackungsmüll gebastelte Puppenstube von Aletha aus Pretoria mit der Baby Born Puppe von Sophie aus Magdeburg zu tun? Diese Frage bringt das Projekt „GlobalKids“ auf den Punkt und beschreibt den Blickwinkel eines Fortbildungsangebotes für Gemeindepädagog/innen, das seit September 2006 von der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (aej) in Kooperation mit der Evangelischen Jugend der Kirchenprovinz Sachsen und dem Mauritiushaus in Niederrhodeleben angeboten wird. Ziel des Projektes ist es, Gemeindepädagog/innen als Multiplikator/innen Globalen Lernens in der Arbeit mit Kindern fortzubilden und die Module bundesweit zu streuen. Dabei sollen sich die Teilnehmenden die Didaktik und Methodik des Globalen Lernens erarbeiten,

die pädagogische Antwort auf globale Herausforderungen als Regelpraxis erkennen und das Ziel des Globalen Lernens, Orientierung für das eigene Leben mit Visionen für eine humane Welt zu verbinden, in ihre Alltagspraxis integrieren.

Dem Fortbildungsprojekt liegt ein Vier-Phasen-Modell zugrunde.

In der ersten Phase sollten sich die Teilnehmenden mit ihrem Globalisierungsverständnis auseinandersetzen und sich selbst als Lernende angesichts globaler Herausforderungen erfahren. Davon ausgehend sollten sie in ihrem Arbeitsalltag in der Kirchengemeinde beobachten, wie Kinder in ihrer Lebenswelt von Globalisierungsprozessen betroffen sind und ob und wie diese Kinder dies wahrnehmen. Für die Weiterarbeit wurden daraus abgeleitete Lernanlässe festgehalten.

Phase zwei konzentrierte sich auf die praxisnahe Erarbeitung von Didaktik und Methodik Globalen Lernens. Methoden Globalen Lernens wurden erprobt und aus der Perspektive eigener Berufserfahrung beurteilt. Ziel dieser Phase war es, die Hemmschwelle vor dem oft befürchteten zusätzlichen Arbeitsaufwand zu überwinden und Globales Lernen als Regelpraxis zu verinnerlichen. Dabei setzten die Teilnehmenden ihre persönlichen pädagogischen Anliegen in Beziehung zur grundsätzlichen Zielsetzung Globalen Lernens, Lernende zu befähigen, eine Orientierung für das eigene Leben zu entwickeln und Visionen für ein humanes Zusammenleben der Menschen in der Einen Welt zu entwickeln. Abschließend formulierten die Teilnehmenden Kriterien für die Umsetzung Globalen Lernens in ihrer Praxis. In dieser Phase waren die Anregungen von Fountain (1996) und die Überlegungen von Scheunpflug und Schröck (2002) richtungsweisend. Der dort präsentierte Würfel Globalen Lernens veranschaulicht die Dreidimensionalität des Lernens unter globalen Bedingungen. Er wurde nachgebaut und markierte während jedes Seminars

in der Mitte der Lerngruppe Anspruch und Chancen der pädagogischen Reaktion auf Globalisierungsprozesse.

Im Mittelpunkt der dritten Phase stand eine Studienreise nach Johannesburg (Südafrika) mit dem Ziel, einzelne Lernfelder durch unmittelbare Erfahrungen nachzuvollziehen und kennen zu lernen, wie in Südafrika unter globalen Bedingungen gelebt und gelernt wird. Indem die acht Teilnehmenden nicht nur in Familien der gastgebenden Kirchengemeinde lebten, sondern auch an verschiedenen Schulen als Lehrende am Unterricht teilnahmen als Lehrende am Unterricht teilnahmen, konnte dieses anspruchsvolle Ziel verwirklicht werden. Ungezählt sind die mitgebrachten



Foto: Veit Laser

VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Zeichnungen von Kindern aus Ekan-gala in der Nähe von Johannesburg, in denen sie ihre Zukunftswünsche, ihre Traumberufe aber auch ihre Sorgen und Ängste zum Ausdruck bringen.

Diese Bilder von den Wünschen und Sorgen südafrikanischer Kinder sind der Anknüpfungspunkt der vierten Phase, in der die Teilnehmenden des Pilotprojektes seit September dieses Jahres ein eigenes Arbeitsmaterial erstellen. Mit der Arbeitsmappe sollen sie nicht nur die Ergebnisse ihrer Fortbildung dokumentieren, sondern zugleich eine Praxismappe für ihre Arbeit als Multiplikator/innen Globalen Lernens vor Ort erarbeiten. Die Bausteine veranschaulichen exemplarisch am Fallbeispiel Südafrika, wie Globales Lernen in die Arbeitsfelder

von Gemeindepädagog/innen einbezogen werden kann, angefangen bei Anregungen für Kinderbibeltage bis hin zu Entwürfen für den Konfirmandenunterricht. Dabei geht es darum, am Beispiel von Südafrika zu verdeutlichen, wie die Arbeit und das Lernen mit Kindern aussehen kann, wenn bei Vorbereitung und Umsetzung die globale Dimension unserer alltäglichen Lebensvollzüge in den Blick genommen wird. Auf diese Weise soll mit dem Arbeitsmaterial und dem gesamten Fortbildungsprojekt dem häufigen Missverständnis begegnet werden, südafrikanische Speisen während der Kinderbibeltage oder das Bewundern farbenprächtiger Kleider im Kindergottesdienst seien schon Globales Lernen. Globales Lernen – so das ausdrückliche Ziel des Projektes „GlobalKids“ – ist nicht das exotische Dressing für einen grauen Lernalltag, sondern beginnt mitten in unserem Leben, hier und jetzt. Die Lebensträume von Kindern können dabei unabhängig von weltweiter Interdependenz eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten hier und anderswo auf der Einen Welt bauen. Damit wird auch klar, was Alethas Puppenstube aus Verpackungsmüll mit der Baby Born Puppe von Sophie zu tun hat.

Nach dem Abschluss des Projektes und der entsprechenden Evaluation im März 2007 werden die Module der Fortbildung den Mitgliedern der aej, aber auch anderen Interessierten zur Verfügung gestellt, damit Globales Lernen immer mehr zu einer praktikablen Selbstverständlichkeit wird. Das Projekt wurde durch den Evangelischen Entwicklungsdienst (eed) unterstützt.

Veit Laser

Infos: vl@aej-online.de, www.evangelische-jugend.de

Literatur

Fountain, S.: Leben in Einer Welt. Anregungen zum Globalen Lernen. Braunschweig 1996.

Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2002.



Foto: Veit Laser

Lernfelder an beruflichen Schulen - eine Chance für Globales Lernen

Vor elf Jahren fasste der Ausschuss Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz den Beschluss, die Rahmenlehrpläne für berufsbildende Schulen entsprechend des Lernfeld-Konzepts neu zu strukturieren. Die grundlegende Veränderung besteht darin, dass sich Lehrkräfte nicht mehr an klassischen Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen orientieren, sondern an Handlungsfeldern der Ausbildungsberufe. Mit dieser Reform soll sich die berufliche Bildung den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen des 21. Jahrhunderts anpassen. Daher sollte bei der Neugestaltung schulinterner Curricula nicht die Chance verpasst werden, Themen von globaler sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit in die Ausbildungsinhalte, die Lernfelder und dazugehörigen Lernsituationen zu integrieren.

Mit seinen Projekten *impuls* (vgl. ZEP 3/2002) und der Kampagne für Globales Lernen in der beruflichen Bildung setzt das EPIZ e.V. seit nunmehr acht Jahren Schwerpunkte in diesem Bereich. Das neue Projekt ‚New Global Players!‘ knüpft an diesen Erfahrungen an. Im Vordergrund steht weiterhin die berufsspezifische Aufarbeitung globaler Problemfelder. Sechs neue Berufe/Themen sollen erschlossen werden. Wie verortet sich z.B. ein Berliner Bäcker nachhaltig im Prozess der Globalisierung oder wie können Kraftfahrzeuge sozial- und umweltverträglich im globalen Maßstab sein? Zahlreiche Initiativen beschäftigen sich mit sehr spezifischen Themen, z.B. Zucker (Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen, VEN), Blumen (Flower Label Program, FLP) oder Computer (World Economy, Ecology and Development, weed) und bereiten die Informationen

unter allgemeinbildnerischen Aspekten auf. Zudem sollen aber auch Auszubildende der entsprechenden Branche unter berufsspezifischen Gesichtspunkten mit diesen Inhalten konfrontiert werden, da sie diejenigen sind, die Kunden beraten, Werkstoffe verarbeiten und zu einem gewissen Prozentsatz für die Nachhaltigkeit relevante Entscheidungen treffen. Inhalte Globalen Lernens werden so für die Auszubildenden Teil der beruflichen Qualifizierung.

Am Beispiel Holz soll dies kurz verdeutlicht werden: Es gibt zahlreiche Kampagnen engagierter Umweltorganisationen, die für den Erhalt des Regenwalds kämpfen. Auch viele Lehrkräfte an beruflichen Schulen, in der die Ausbildung für Tischler stattfindet, vermitteln ökologische und soziale Aspekte des Regenwaldschutzes und führen ihre Auszubildenden in die Thematik von Holz-Zertifizierungen ein. Verbindlich sind diese Inhalte jedoch nicht und auch das Material von Umweltorganisationen ist in der Regel didaktisch für allgemeinbildende Schulen aufbereitet. Relevante Fragen zu Alternativen für Tischler (Austauschhölzer, verschiedene Siegel) kommen darin nicht unbedingt zur Geltung. An dieser Stelle ist es sinnvoll, den Lehrkräften Material an die Hand zu geben, das sich an den realen Bedürfnissen, d.h. an den Lernfeldern der Berufsschule orientiert. So gibt es im ersten Lernfeld ‚Einfache Produkte aus Holz herstellen‘ folgendes Lernziel: „Die Schülerinnen und Schüler ... wählen geeignete Holzarten entsprechen ihrer Eigenschaften und unter Berücksichtigung ästhetischer, ökonomischer und ökologischer Gesichtspunkte aus.“

Das EPIZ stellt alle für die Recherche von Sozial- und Umweltverträglichkeit notwendigen Unterlagen, sowie didaktische Hinweise zur Verfügung. Nach diesem Muster sollen bis Ende 2008 insgesamt sechs Themen erschlossen und für die Berufsschule didaktisch aufbereitet werden. Die Materialien werden dann in einer Lernplattform online zur Verfügung gestellt. Die Erarbeitung der Lernfeldmaterialien geschieht in Workshops, die bundesweit ausgeschrieben werden. Zu diesen Workshops werden Expert/innen aus NGOs, Wissenschaft und Politik eingeladen, um gemeinsam berufsrelevante Aspekte globaler Nachhaltigkeit auszuarbeiten. Interessenten sind herzlich willkommen.

Nicola Humpert/Kornelia Freier

Termine der Workshops sowie weitere Infos unter www.epiz-berlin.de

„Globales Lernen als Herausforderung für die politische Bildung“

20 Jahre Arbeitsstelle Globales Lernen, eine Vortragsreihe an der TU Berlin

An der TU Berlin wurde 2006 der zwanzigste Jahrestag der Gründung der Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation (früher Arbeitsstelle Dritte Welt) begangen. Durch die Arbeitsstelle sollen Studierende und Lehrende auf verschiedenen Ebenen zusammengebracht und die Begegnung von internationalen und deutschen Studierenden gefördert werden. Zudem wird eine Buchreihe herausgegeben, in deren Rahmen mittlerweile 30 Bände zu verschiedenen Bildungsfragen im Nord-Süd-Verhältnis erschienen sind. Neben unterschiedlichen Projektgruppen zu wechselnden Themen engagieren sich die Mitglieder der Arbeitsstelle auch in der Ausbildung von Lehrer/innen. Künftige Politiklehrkräfte arbeiten hier im Pflichtprogramm der Didaktik der politischen Bildung an Fragen des Globalen Lernens als Querschnittsaufgabe der politischen Bildung. Zwar wird die Ausbildung von Politiklehrer/innen an der TU Berlin aufgrund massiver Sparmaßnahmen des Landes Berlins in den nächsten Jahren auslaufen, die Akteure zeigen sich allerdings nach wie vor sehr engagiert. So wurden in einer Vortragsreihe im Sommersemester Fragen thematisiert, die zwar in der Politikwissenschaft als Fach oder auch zum Teil der Erziehungswissenschaft, jedoch kaum in der Didaktik der politischen Bildung verortet sind. Es ging um die Frage, wie die Didaktik politischer Bildung auf den Globalisierungsprozess reagieren soll. Dies wurde sowohl aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive, als auch unter dem Aspekt von Handlungsfeldern politischer Bildung angesichts der Globalisierung diskutiert. Trotz der zum Teil zeitgleichen Fußballübertragungen war die Beteiligung der Studierenden zahlenmäßig gut bis sehr gut, was bei der Aktualität der angesprochenen Themenfelder ermutigend war. Eine folgende Publikation wird die Ergebnisse der Reihe dokumentieren.

(Red.)

Nasrin Alavi

Wir sind der Iran

Aufstand gegen die Mullahs – die junge persische Weblog-Szene, Köln, Kiepenheuer & Witsch, 2005. 386 S. ISBN 3-462-03651-3, EUR 9,90.

„Wir sind der Iran“ von Nasrin Alavi stellt den gelungenen Versuch dar, die iranische Jugend- und Protestbewegung anhand der unverhältnismäßig großen persischen Weblogszene zu beschreiben. In einem Land, in dem strenge Zensur seitens der religiösen Machthaber betrieben wird, bieten das Internet im Allgemeinen und Weblogs im Besonderen die Möglichkeit, Meinungen frei zu äußern, regimekritische Texte online zu publizieren, kurzum, eine Stimme im öffentlichen Raum zu bekommen.

Die Autorin beschreibt, wie durch die globale Vernetzung iranische Jugendliche miteinander über verbotene Themen kommunizieren können. Diese Vernetzung ermöglicht eine weltweite Kommunikation, die auch als ein Grundstein Globalen Lernens interpretiert werden kann. Denn die häufig biographisch eingefärbten Weblogbeiträge liefern differenziertere und authentischere Reflexions- und Lernmöglichkeiten, als dies in den traditionellen Massenmedien der Fall wäre. Es existieren mittlerweile etwa 65.000 registrierte persische Weblogs und Farsi ist die vierthäufigste Sprache, in denen Weblogs verfasst werden (vgl. S. 11). Die iranische Jugend ist – dank einer Bildungsoffensive des religiösen Staates – gut gebildet und sie verfügt über einen überdurchschnittlich hohen Zugang zu PCs im Vergleich zu anderen Ländern der Region. Diese junge Generation nutzt Weblogs im Iran, um den langen Weg zur Demokratie voranzutreiben und sich von der islamischen Regierung abzugrenzen. Die Regierung versucht dies durch Zensurmaßnahmen und durch die strafrechtliche Verfolgung von Bloggerinnen und Blogger zu verhindern. Viele sitzen inzwischen lange Haftstrafen in den iranischen Gefängnissen ab (vgl. S. 13).

Die Autorin erzählt in acht teilweise aufeinander aufbauenden Kapiteln die langwierigen und bislang weitgehend erfolglosen Bemühungen um eine demokratisch gewählte Regierung im Iran. Ausgehend von der Beschreibung der „virtuellen Community“ bearbeitet sie die Themen Geschichte, Nachrichten und Zensur sowie die Frauenbewegung im Iran. Die eigene Geschichte sei für iranische Weblog-Autorinnen und Autoren von besonderer Bedeutung. So werden in den Beiträgen häufig auf bestimmte Ereignisse wie die Verstaatlichung des Öls, den Sturz Mossadeghs im Jahre 1953, die Revolution von 1979 und die beginnenden Studentenunruhen von 2000 eingegangen. „Das Geschichtsbewusstsein der iranischen Blogger ist stark ausgeprägt. Sie neigen dazu, Daten und kleinste Details aufzulisten, und zwar auffällig mühelos“ (S. 49). Alavi nutzt die abgedruckten Weblog-Beiträge zum einen, um ihre Erzählung über die iranische Weblogszene zu belegen und zum anderen erklärt sie so die politische Geschichte des Irans.

In den Weblogbeiträgen und somit auch in Alavis Buch werden unterschiedliche Schwerpunktthemen angesprochen. Der persönliche Umgang mit der Kleiderordnung, mit öffentlichen Demonstrationen oder mit Zensur wird in den Beiträgen diskutiert. Besonders anschaulich zeigt sich hier die Ambivalenz zwischen den Gefühlen des eigenen Glaubens und der religiös-staatlichen Diktatur der nicht gewählten Geistlichen. Der Widerstand gegen den islamischen Staat wird dadurch sichtbar. Die Beiträge erscheinen zwar nur als einzelne Stimmen, dennoch symbolisieren sie den Protest einer ganzen Generation. „Generation“ ist ein wiederkehrender Bezugspunkt in verschiedenen Weblogbeiträgen. Die Generation der Revolution hat – zunächst – für einen demokratischen Staat gekämpft und die spätere Generation, die „Kinder der Revolution“, kämpft gegen die Ergebnisse der Revolution.

Alavis Text verdeutlicht auch die Auseinandersetzung zwischen der iranischen bzw. persischen Tradition und dem Einfluss der europäischen und US-amerikanischen Gesellschaften. Die strengen traditionellen Regeln in der Öffentlichkeit, die Kleiderordnung und die massive Zensur führen mitunter zu einer Orientierung am Westen. Alavi beschreibt dies anhand der Übernahme des westlichen „Valentinstags“ im Iran. Die Übernahme von westlichen Kulturgütern wird dort kontrovers diskutiert. „Das ist tatsächlich die Kernfrage im heutigen Iran: Ist diese Einstellung gesund oder ist sie eine Gefahr für die iranische Gesellschaft und Kultur?“ (S. 33).

Alavi gelingt es, der Leserin eine Vorstellung des Irans zu vermitteln, die eine junge Gesellschaft zeigt, die sich Möglichkeitsräume in einem strengen islamischen Regime erkämpft hat. „Dennoch setzt sich immer mehr die Meinung durch, dass es unmöglich sei, die aufblühende Jugendkultur zu unterdrücken. Also ist das iranische Regime gezwungen, jungen Menschen ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Freiheit einzuräumen. Es ist zwar immer noch ein Verbrechen, auf der Straße Händchen zu halten, oder sich zu küssen, aber manchmal drücken die Machthaber eben beide Augen zu“ (S. 45). Deutlich wird auch die Inkompabilität vom (fundamentalistischen) Bild des Islam, das in den Medien geschürt wird, und dem persönlichen islamischen Glauben der Bloggerinnen und Blogger. Alavi belegt dies mit Hilfe von Blogbeiträgen, die sich mit islamischem Terror, vor allem aber mit dem 11. September auseinandersetzen (vgl. S. 101).

Das Buch ermöglicht – vor allem denjenigen, die sich bislang wenig mit dem Iran auseinandergesetzt haben – einen Perspektivenwechsel und bietet einen differenzierteren Eindruck über das Land, als der in den Massenmedien vermittelte. „Wir sind der Iran“ ist ein durchaus gelungenes „Blogbuch“, das – im Gegensatz zu vielen anderen Büchern, die sich mit Weblogs auseinandersetzen – die Blogbeiträge thematisch sinnvoll einsetzt. Es entsteht ein interessantes Bild vom Widerstandspotential im Iran und ein Bild einer Jugend, die zwischen der eigenen Religion und dem Protest gegen die islamischen Hardliner steht. Kurz: Es entsteht das Bild einer Jugend, die entschlossen für die Demokratie im Iran kämpft.

Julia Franz

Maria Hallitzky/Thomas Mohrs (Hg.) Globales Lernen.

Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Hohengehren:
Schneider Verlag 2005, 371 S., ISBN3-89676-977-4, EUR
19,80.

„Die Menschheit steht vor der Herausforderung umzu-denken, sich umzuorientieren und gesellschaftlich umzuorganisieren, kurz: neue Lebensformen zu finden“, so lautet der Appell der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ von 1995. Und in zahlreichen Analysen, Aufforderungen und Bestandsaufnahmen über den Zu- und Bestand in der Welt wird davon gesprochen, dass sich die Menschheit am „Scheidepunkt“ (Bericht über die menschliche Entwicklung 2005) befinde und die Wahl habe zwischen einer „Kultur des Friedens“ oder einer „Unkultur der Ungleichheit“. Fällt die Entscheidung für die erstere Entwicklung, dann ist ein Perspektivenwechsel gefordert.

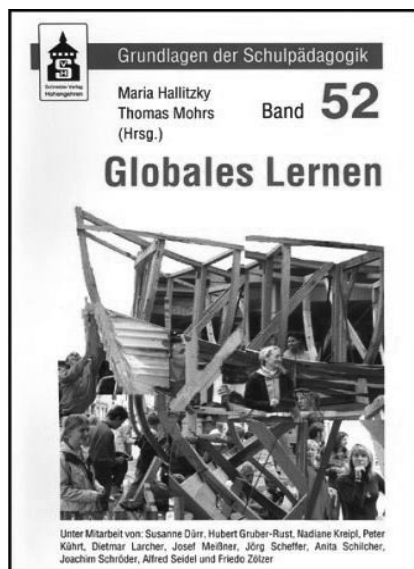
Spätestens hier sind wir bei der Aufgabe, dieses Bewusstsein in die Köpfe und Verhaltensweisen der Menschen zu bringen. Wo, wenn nicht mit der Bildung, kann das geschehen. Die durchaus kontroverse zivilgesellschaftliche Diskussion um die Vor- und Nachteile der Globalisierung, Fragen der internationalen Friedenssicherung, zu Rassismen, Fundamentalismen und interkulturellen Konflikten, wie auch die Erfahrungen von friedlichem, förderlichem Zusammenleben von Menschen von verschiedener kultureller und ethnischer Herkunft, haben auch die schulischen Curricula erreicht. Mit jeweils unterschiedlichen didaktischen Begründungen und Schwerpunktsetzungen wechseln auch die Begriffe: Interkulturelles Lernen, internationale Erziehung, globales Lernen.

Die Fragestellung der Herausgeber und der beteiligten Autor/innen ist auf folgendes Problem gerichtet: „Globalisierung setzt uns unter Druck, fordert unsere Flexibilität und zwingt uns zu Veränderungen!“ Schule als ein Bildungs- und Lernort soll bei den Schüler/innen ein Problembewusstsein schaffen, dass wir Menschen in „Einer Welt“ leben. Globalisierung, als

„eine neue Qualität der vielfältigen und vielschichtigen wechselseitigen Abhängigkeiten der Staaten und Regionen der Welt“ stellt sich sowohl als ein Existenzproblem der Menschheit dar, mit den Gefahren der ökologischen Selbsterstörung, den Problemen der Weltbevölkerungsentwicklung, von weltweiten Migrationsbewegungen,

von Kriminalität und Terrorismus, als auch als ganz konkrete Auswirkungen auf die Alltagssituation der Menschen. Für Bildungs- und Lernprozesse in diesem Zusammenhang ist es notwendig, humane, ethische Vorstellungen vom Leben der Menschen auf der Erde zu entwickeln. So gehört zur curricularen Diskussion zum Globalen Lernen die Frage nach einer globalen Ethik. Die Suche danach wird konfrontiert durch zwei kontradiktorische Auffassungen: Soll Schule ein Lernort sein, der Schüler/innen „fit“ für eine globalisierte Gesellschaft macht und bei der eine „angepasste“ Einstellung auf die „so-wieso nicht veränderbaren Bedingungen“ gefragt ist; oder soll Schule jungen Menschen zu Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit bilden. Das Autorenteam favorisiert den letzteren Ansatz, bei dem eine „weltbürgerliche Verantwortungsethik“ im Mittelpunkt einer emanzipatorischen und partizipatorischen „Mitgesellschaft“ steht. Unter Globalem Lernen verstehen die Verfasser/innen der einzelnen theoretischen und didaktisch-methodischen Beiträge deshalb ein Lernen, „in dem Menschen zu kritisch-selbstreflexiven, weltoffenen Subjekten „gemacht“ werden, die bereit und in der Lage sind, in dem Sinne „global“ zu denken, dass gerechte(re) Lebensbedingungen für die Menschen in aller Welt geschaffen werden sollen und müssen“. Das Ziel eines so verstandenen Globalen Lernens besteht also in der Teilnahme an der Schaffung einer friedlichen und konstruktiven Koexistenz der Völker und Kulturen. Die Überlegungen setzen sich dabei von zwei anderen Vorstellungen ab: Nicht der „Clash of Civilizations“ (Huntington) darf es sein, noch hilft ein „Multi-Kulti“-Gefühl weiter. Vielmehr müssten in den curricularen und didaktischen Diskursen die Werte aus der europäisch-idealistischen Tradition eingebracht werden, mit dem Bild einer „kosmopolitischen Welt“. Damit wendet sich das Autorenteam gegen die wieder zu Aufmerksamkeit kommenden „Vereinfacher“, die mit fundamentalistischen oder sonstigen ideologisch-demagogischen Konzepten den Menschen auf die schwierigen Fragen zur Entwicklung in der Welt „einfache“ Antworten versprechen. Bei mancher Begriffswahl in diesem Zusammenhang wird man den Verfassern des Buches durchaus einen etwas leichtfertigen Umgang damit vorwerfen können. Wenn sie etwa vom „Minimalfundamentalismus“ der Werteerziehung sprechen, auch wenn sie dies mit einem Anführungszeichen versehen, dann müssen sie sich fragen lassen, ob Begrifflichkeit nicht auch etwas mit Eindeutigkeit zu tun hat, und zwar sowohl etymologisch, als auch ideologisch.

Das Buch ist in vier Kapitel gegliedert: Im ersten geht es um die Diskussion der philosophischen und kulturellen Grundlagen des Konzepts des Globalen Lernens. Der Philosoph Thomas Mohrs geht dabei von einem progressiv-evolutionären Kulturverständnis aus. Er plädiert, im Gegensatz zu anderen Vorstellungen, nicht für eine „Welt-Kultur“, auch nicht für den allzu optimistischen Mythos einer „Eine-Welt“-Illusion. Vielmehr schließt er sich den Vorstellungen der UNESCO von der „Vielfalt und Diversität“ an. In der vielfältigen Auseinandersetzung mit auf dem pädagogischen Markt befindlichen diskursiven und destruktiven Vorschlägen, wie Globales Lernen sich im allgemeinbildenden Curriculum fest machen könnte, kommt er zu einer vorläufigen Markierung: Globa-



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

les Lernen hat die Aufgabe, dass Menschen dazu gebildet werden, oder sich selbst dazu bilden, „globale Belange und Erfordernisse im Sinne eines weltbürgerlichen Bewusstseins in ihr Selbst- und Weltbild und damit in ihre personale und kollektive Identität(en) zu integrieren, ohne dabei [...] die Bindung an eine Herkunftskultur oder auch an eine Heimat aufgeben zu müssen“. Damit ist die für interkulturelle Bildung wichtige Frage nach dem eigenen Weltbild angesprochen, danach, wie es entsteht, verfestigt und veränderbar ist. Die Wittgenstein'sche Formel, dass das eigene Weltbild sich nicht dadurch bildet, weil ich von dessen Richtigkeit überzeugt sei, und, so wird man hinzufügen können, auch von anderen überzeugend dargestellt wird, sondern, weil es mir als überkommene, tradierte Erfahrung ermöglicht, zwischen wahr und falsch zu unterscheiden, kann in der Tat als eine Grundlage für Interkulturelles Lernen verstanden werden. Andere, wie etwa Kalpaka/Räthzel haben ja schon früher darauf hin gewiesen, dass „es schwierig ist [...]“, etwa nicht rassistisch zu sein; wie Fritzsche, [...] tolerant zu sein, oder wie Schlömerkemper, [...] solidarisch zu sein. Weil es (natürlich!?) ein Unterschied zwischen dem ist, das Gute, etwa im Sinne von Sokrates, zu wissen und dem, es auch zu tun, bedarf es beim Nachdenken über eine Didaktik des Globalen Lernens einer gehörigen Portion von Realismus, der jedoch die Utopie für die Gestaltung einer besseren, humaneren Welt nicht ausklammern darf. Deshalb das Mohr'sche Rezept: „Mehr Philosophie wagen“.

Im nächsten Kapitel geht es um schulpädagogische Fragestellungen, wie Globales Lernen in die Schule gebracht werden kann. Diesen Part übernimmt die Schulpädagogin Maria Hallitzky, indem sie den Blick darauf lenkt, welche Lernanforderungen als „Allgemeinbildung in globaler Perspektive“ relevant sind. Aus den vorhandenen Konzepten und Theorien entwickelt sie eine „Didaktik der Übergänge und Zwischenräume“, Ideen, die immer wieder in den verschiedenen reformpädagogischen Aufbruchstimmungen ins Spiel kommen: Veränderung von Schule, Veränderung des Lernens und Aufklärung über die Aufgaben von institutioneller Erziehung. Als „Übergänge“ bezeichnet sie die Anforderungen, die Wissens- und Kompetenzerwerb heute notwendig machen; neben dem kognitiven auch dem sozialen und emotionalen Lernen gleichgewichtigen Raum geben, neben dem Fachlernen die fächerübergreifende, projektbezogene Bildung etablieren und „Grenzgänge“ zwischen den fachlichen und pädagogischen Dimensionen des Lernens ermöglichen; eine Erinnerung, die in den Zeiten der „Nach-Pisa-Reaktionen“ von Schulpolitik und Elternpower, bei denen (noch) die kognitiven Erwartungen an schulisches Lernen weitaus überwiegen, besonders notwendig ist.

Im vierten und wie ich denke wichtigsten schulpädagogischen Teil des Buches, werden zahlreiche Beispiele zur didaktischen Umsetzung des Bildungsanspruchs „Globales Lernen“ vorgestellt; z. B. die Auseinandersetzung, die Dietmar Larcher von der österreichischen Universität Klagenfurt zum Thema „Globales Lernen in der Risikogesellschaft“ führt; oder die Studie über das „Blue Danube River Project“ des UNESCO-Schulnetzes, das Josef Meißner als mehrjäh-

riger Koordinator des internationalen Unterrichtsvorhabens vorstellt; das Plädoyer, das Nadine Kreipl für Begegnungserfahrungen beim frühen Fremdsprachenlernen ausbringt. Der Passauer Anthropogeograf Jörg Scheffler macht Vorschläge, wie „Globalität“ im Geografie-Unterricht umgesetzt werden kann; der Wiener Musikpädagoge Hubert Gruber-Rust macht sich – musikalisch, tänzerisch und historisch – auf die Suche nach Rassismen in unserem Kulturgut und versucht eine zeitgemäße Aufarbeitung. „Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran“ und Michel Houellebecq's „Plattform“, sind für Susanne Dürr Anlass, die Bedeutung von literarischen Texten im Französisch-Unterricht heraus zu arbeiten. Anita Schilcher fragt danach, warum es keine „Araber auf der Enterprise“ gibt, also nach der offensichtlichen Nichtbeachtung oder auch Falschgewichtung von „fremder“ Literatur in unserem literarischen Kanon. Der tschechische Naturwissenschaftler Frido Zölzer macht eine kulturübergreifende Diskussion zu bioethischen Fragen in der Schule auf und stellt dabei zahlreiche globale Dimensionen für den Biologie-Unterricht fest. Auch im Mathematik-Unterricht ist Globales Lernen möglich und sinnvoll, das zeigt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Joachim Schröder in zahlreichen Lernbeispielen auf. Der Berufsschulpädagoge Peter Kührt macht sich Gedanken, wie die „Globalisierung als Ökonomisierung des Lebens“ in der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen bewusst, erlebbar gemacht werden kann und als Bildungsaufgabe zu bewältigen ist. „McDonaldisierung“ als Metapher für eine „globale Fast Food-Kultur“ bringt schließlich Dietmar Larcher aufs Tablett und zeigt auf, dass es möglich ist, gegen die scheinbar unbesiegbaren wirtschaftlichen und konsumtiven Feldzüge der Konzerne Gegenargumente zu entwickeln, die da lauten: Das Subjekt stärken, Autonomie fördern und Bewusstsein für globale Zusammenhänge schaffen.

Das Buch „Globales Lernen“, als ein Vorschlag, „Schulpädagogik für Weltbürger/innen“ zu betreiben, ist wert, in den Diskurs um eine positive, humane Veränderung der Lebenssituation aller Menschen auf der Erde hinein genommen zu werden. In der Lehreraus- und Fortbildung gibt es mittlerweile zwar einige Ansätze, den allgemeinbildenden Lernauftrag „Globales (Interkulturelles) Lernen“ bewusster wahr zu nehmen; aber die Defizite, vielleicht auch die Ängste der Pädagog/innen, sind noch groß. Diese abzubauen, entweder im Sinne einer „positiven Subversion“ (Hans A. Pestalozzi), oder als unabdingbare „Herausforderung an die Schulpolitik“, wie dies im Buch dargestellt wird, dazu trägt die Arbeit bei.

Jos Schmurer

Schwinge, Mariella: Umweltbildung und Sonderpädagogik. Möglichkeiten und Chancen im Kontext eines Entwicklungslandes – aufgezeigt am Beispiel der Harding Special School (Südafrika). Aachen: Shaker Verlag, 2003, 129 S., ISBN 3-8322-2040-2, EUR 25,00.

Kann Umweltbildung Menschen mit Beeinträchtigungen Empowerment bieten, ihnen also bei der Schulung von Fähigkeiten für die Bewältigung ihres Lebens helfen? Sollten sich ausgerechnet mehrfach benachteiligte Menschen (sowohl durch das Leben in Armut in einem sogenannten Entwicklungsland als auch durch körperliche oder seelische Beeinträchtigung) auch noch für den Schutz und die Erhaltung der Umwelt einsetzen?

Die Autorin bezieht einen klaren Standpunkt: Ja, das kann und soll Umweltbildung und das können und sollen diese Menschen (S. 3). Angesichts der Tatsachen, dass 80 % der Menschen mit Behinderung in den Ländern des Südens (S. 2) leben und gleichzeitig stark von Umweltschäden bedroht sind, ist es eigentlich verwunderlich, dass es zu diesem Querschnittsthema kaum Literatur und Forschung gibt. Mit ihrer veröffentlichten Studienabschlussarbeit widmet sich Mariella Schwinge dieser Forschungslücke an einem Beispiel. Sie beschreibt dazu ausführlich und sehr plastisch die Entwicklung und die derzeitigen Arbeitsbedingungen an einer Schule für Kinder mit Beeinträchtigungen in Südafrika. Die Schule verfolgt explizit den Ansatz der Permakultur und setzt diesen im Schulunterricht, im Schulleben und im Wohnumfeld der Internatsschüler um. So schafft es diese Schule mit spärlichen Finanzmitteln, ihren Schülern durch Selbsthilfe ein umweltgerechtes Leben nahezubringen und gleichzeitig die Lebens- und Ernährungssituation der Schüler zu verbessern. Zudem zeigt die Autorin an Einzelbeispielen, wie die Schüler versuchen, durch Umsetzung des Konzeptes auch in der Nachbarschaft, die Situation der Bevölkerung insgesamt zu beeinflussen.

Verständlicherweise lässt sich von einer derartigen Pionierarbeit keine tiefgehende Analyse erwarten. Als Momentaufnahme mit interessanten Denkanstößen sowohl für die Sonderpädagogik als auch das Globale Lernen bietet das Buch allerdings reichlich Material.

Christine Schmidt

Anke Poenicke: Agathe. Eine Berlinerin aus Ruanda. Heidelberg: Books on African Studies 2004, 249 S., ISBN 3-927198-27-7, EUR 13,55.

Was 1994 in Ruanda passiert ist, lässt sich kaum in Worte fassen. Vergleiche des Itsembatsemba (ruandische Bezeichnung für den Genozid) mit der Shoah im Nationalsozialismus sind eher Annäherungen, um ansatzweise etwas von dem Wahnsinn zu begreifen, der sich ereignet hat. Dazu gehören auch das Wegschauen der Weltgemeinschaft und die ungeklärten Verstrickungen der französischen Politik in die Massenmorde. Anke Poenicke unternimmt in dem von ihr vorgelegten Jugendbuch einen spannenden und gelungenen

Versuch, um das Unbegreifliche begreifbar zu machen. Im Zentrum ihrer Erzählung steht die 11-jährige Agathe, die als Zweijährige kurz vor Beginn des Genozids mit ihrer Mutter nach Deutschland gekommen ist und die fünfte Klasse eines Berliner Gymnasiums besucht.

Das Buch lebt einerseits von der Anschaulichkeit der Berliner Alltäglichkeiten und andererseits den Details aus afrikanischen Ländern; etwa über Sprachen, Essen, Musik, Tanz und Geschichten. Die Erzählung ist zunächst auf die Beschreibung eines normalen deutschen Lebens zwischen ‚Multikulti‘ und alltäglichem Rassismus konzentriert. In der Lebenswelt von Agathe sind brasilianischer Capoeira, ein Afro-Shop, Musik aus Bulgarien oder die Berliner Schnauze ähnlich normal wie Fragen danach, ob ihre Mutter – aufgrund ihres Aussehens – Deutsch spricht, ihr jemand ungefragt in die Dread-Locks fasst, ihr jemand unterstellt, dass sie klaut, Erlebnisse verbaler Ausfälle von Erwachsenen und Mitschülern gegenüber ‚Nicht-Deutschen‘ oder dass die Musiklehrerin selbstverständlich davon ausgeht, dass sie das Solo bei den Spirituals singen wird. Agathe ist ‚Berlinerin aus Ruanda‘, die irgendwann auf ihre bedrückende Familien-Biografie und damit auch auf die Geschichte ihres Geburtslandes stößt. Wie geht ein Kind mit dem Tod um? Wie ist es fassbar, dass der größte Teil der Familie ermordet wurde? Wie kann sie dennoch mit den vertrauten Personen in Kontakt treten? Wie kann sie akzeptieren, überlebt zu haben und leben zu dürfen?

Eine besondere Herausforderung liegt in der Beschäftigung mit dem Itsembatsemba, der auch für Erwachsene kaum verstehbar ist. Gerade für deutsche Jugendliche bietet sich damit eine besondere Chance als nachfolgende Generation derjenigen, die die Shoah zu verantworten haben. Die Hinweise auf Parallelen zum Buch ‚Damals war es Friedrich‘, die die Autorin immer wieder zieht, helfen dabei.

Das Buch lässt sich, didaktisch geschickt aufbereitet, etwa ab der achten Klasse des Gymnasiums als Lektüre einsetzen. Möglicherweise wären noch umfassendere Identifikationsmöglichkeiten für Schüler/innen dieser Klassenstufe denkbar, wenn Agathe drei oder vier Jahre älter wäre. Zu empfehlen ist das Buch darüber hinaus all jenen, die sensibel in ein historisches Ereignis eingeführt werden wollen, das bis in die heutige Zeit reicht und, vergleichbar der Shoah, viel einfühlsame Versöhnungsarbeit erfordert.

Gregor Lang-Wojtasik

Heinrich Meyer/Barbara Toepfer (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen. Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2004, 145 S., ISBN 3-7639-3239-9, EUR 19,90.

Die berufliche Bildung wird im Rahmen der Diskussion um die Bildung für Nachhaltigkeit häufig etwas stiefmütterlich behandelt. Umso erfreulicher ist es, dass die Bildung für Nachhaltigkeit im Rahmen der 13. Hochschultage für Berufliche Bildung im Jahr 2004 thematisiert wurden und

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

die Ergebnisse dieser Diskussionen nun in einem Band erschienen sind.

Am Beispiel der Ausbildung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen zeigen Heinrich Meyer und Barbara Toepfer das Potenzial dieses Themas für die berufliche Bildung. Umweltbildung und Globales Lernen werden als Wurzeln der Bildung für Nachhaltigkeit beschrieben. Über eine Lehrplananalyse werden die Anknüpfungsmöglichkeiten der Bildung für Nachhaltigkeit an die Praxis der beruflichen Bildung deutlich. Dies zeigt auch der dargestellte Lernzirkel zur Bildung für Nachhaltigkeit plastisch auf.

An diese eher übergreifenden Überlegungen schließen sich Beispiele einzelner Berufsfelder (zum Beispiel das Gastgewerbe oder die Hauswirtschaft) oder aus verschiedenen pädagogischen Situationen (zum Beispiel Projektlernen) an. Über die schulische Situation hinaus weisen die Beiträge über die Aktivitäten einer Stiftung zum Globalen Lernen in der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern oder zum Weltladen als Lernort. In abschließenden Überlegungen werden von den beiden Herausgebern Perspektiven für eine Vertiefung des Lernbereichs Bildung für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung umrissen. Wichtig könnten hier beispielhafte, kompetenzorientierte Vorschläge für die Umsetzung Globalen Lernens in den entsprechenden Berufsfeldern sowie das Angebot entsprechender Fortbildungen sein.

Der Band ermutigt dazu, das Thema Bildung für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung aufzugreifen und das Globale Lernen in diesem Bildungsbereich stärker zu verankern.

Annette Scheunpflug

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Zwischen Schreibtisch und Kreuz des Südens. Reportagen über das Reisen und Schreiben und über Kinder, die aktiv sind. Band I. Afrika – Mittelamerika – Südamerika. IATROS-Verlag, Nierstein 2004, 154 S., ISBN 3-937439-65-X, EUR 11,00.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Wo Hoffnung greifbar wird. Reportagen über das Reisen und Schreiben und über Kinder, die aktiv sind. Band II. Südost-Asien. IATROS-Verlag, Nierstein 2004, 124 S., ISBN 3-937439-79-X, EUR 8,80.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus (Hg.): Ich bin unverkäuflich. Geschichten, Reportagen und Fallbeispiele zum weltweiten Kinderhandel. terre des hommes, Osnabrück 2005, 190 S., ISBN 3-924493-59-6, EUR 7,50.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Das kleine Vorlesebuch für kleine Menschen. terre des hommes, Osnabrück 2005, 79 S., ISBN 3-924493-60-X, EUR 7,50.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Kids in Action. Mutmach-Geschichten Mitmachgeschichten. Horlemann, Bad Honnef 2005, 142 S., ISBN 3-89502-208-X, EUR 9,90.

Mit diesen Büchern von Hans-Martin Grosse-Oetringhaus, Kinderbuchautor sowie Medienpädagoge und Referent für Globales Lernen von terre des hommes, liegt eine Auswahl an Kinder- und Jugendliteratur vor, die sich sowohl für den privaten Gebrauch als auch für den Einsatz in schulischer

oder außerschulischer Bildungsarbeit im Bereich Globalen Lernens eignet.

In „Zwischen Schreibtisch und Kreuz des Südens“ und „Wo Hoffnung greifbar wird“ beschreibt Grosse-Oetringhaus in Kurzgeschichten aus verschiedenen Ländern Afrikas, Mittel- und Südamerikas sowie Südostasiens die Herausforderungen des Alltags von (vorwiegend jungen) Menschen in Ländern des Südens und macht auf sensible, aber gleichzeitig eindrückliche Weise auf Kinderrechtsverletzungen aufmerksam. Er entwirft dabei in beiden Büchern kein Negativszenario, sondern zeigt, wie „aktiv, kraftvoll, ja sogar kämpferisch“ Kinder sein können und wie „phantasievoll sie ihr Schicksal in die eigenen Hände nehmen[...]“. Damit grenzt er sich bewusst von der oftmals eindimensionalen Darstellung dieses Themas in den Massenmedien ab, ohne dabei Potential für Bewusstseinsbildung und Diskussionsanreize einzubüßen. Die Geschichten sind eingebettet in Reise- und Erfahrungsberichte des Autors, in denen auch seine eigene Perspektive auf das Erlebte deutlich wird. Dies verleiht den Büchern eine hohe Authentizität.

Ein spezieller Bereich von Kinderrechtsverletzungen wird in dem Buch „Ich bin unverkäuflich. Geschichten, Reportagen und Fallbeispiele zum weltweiten Kinderhandel“ in den Blick genommen. In den bereits im Titel genannten unterschiedlichen Textsorten wird das Thema Kinderhandel aus verschiedenen Perspektiven behandelt: Geschichten über Einzelschicksale wechseln mit Erzählungen Betroffener sowie Informationstexten zu Hintergründen und Hilfsinitiativen, die sich im Kampf gegen Kinderhandel engagieren. Grosse-Oetringhaus belässt das Thema dabei nicht nur in Ländern des Südens, sondern zeigt auf, dass dieses Thema auch direkt vor unserer Haustür große Aktualität besitzt. Obwohl für Jugendliche ab 12 gedacht, ist dieses Buch auch für Erwachsene, die sich für dieses Thema interessieren, lesenswert.

Vor allem an Kinder im Vor- und Grundschulalter richtet sich „Das kleine Vorlesebuch für kleine Menschen“. Hier finden sich zum einen „Geschichten vom Unterschiedlichsein“, die der Förderung von Toleranz und Verständnis für Fremdes und Andersartiges schon bei den Kleinen dienen und zum anderen „Geschichten von Menschen und Tieren in Lateinamerika, Asien und Afrika“, die auf altersgerechte Weise das Leben von Menschen in der Dritten Welt nahe bringen wollen. Für den schulischen Einsatz eignet sich dieses Buch vor allem zum Vorlesen in der ersten oder zweiten Klasse.

Das fünfte, hier vorzustellende Buch „Kids in action. Mutmach-Geschichten und Mitmach-Geschichten“ fällt aus der inhaltlichen Perspektive der vier bisher beschriebenen Bücher heraus, bleibt jedoch in seiner Grundbotschaft, dass Engagement für eine Verbesserung der eigenen Situation oder der Situation Anderer wichtig ist, mit den anderen vergleichbar. Akteure sind hier aber nicht Kinder des Südens oder Hilfsprojekte, sondern deutsche Kinder, die sich auf ihre Weise gegen die zunehmende Ausländerfeindlichkeit, gegen Gewalt in der Schule, gegen Umweltzerstörung oder gegen Kriege wie den Golfkrieg oder den Krieg im ehemaligen Jugoslawien aktiv einsetzen.

Claudia Bergmüller

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.): KING COTTON – Baumwolle als Schicksal. Medienpaket mit zwei Dokumentarfilmen (DVD Video) von Peter Heller und Zusatzmaterial (DVD Rom). Deutschland 2006.

Info und Bezug kostenlos bei: Publikationsversand der Bundesregierung, Postfach 48 10 09, D-18132 Rostock; publikationen@bundesregierung.de.

„Sie lauschte dem Blues der schwarzen Feldarbeiter, vibrierte im grauen Maschinentakt der mit ihr gewachsenen Arbeiterklasse. Eingewebt in unser liebstes Textil ist ein farbiges Panorama der modernen Kulturgeschichte.“ Die Rede ist hier von der Baumwolle. Mit diesen hymnischen Worten beginnt der Filmemacher und Produzent Peter Heller auf seiner Homepage sein erstes eigenständiges und ehrgeiziges DVD-Projekt vorzustellen. Und er fährt fort: „Vom blütenweißen Luxusstoffchen zur Blue Jeans für Jedermann: die Saga von der Baumwolle. Ein mediales Rohstoffprojekt stellt die vielfältigen landwirtschaftlichen, ökonomischen, historischen, politischen, kulturellen und ökologischen Aspekte der wichtigsten Naturfaser der Menschheit in anschaulicher Weise dar.“ Versprochen wird also ein „mediales Rohstoffprojekt“ – und in der Tat beschreibt diese durchaus mehrdeutige Begrifflichkeit die ambitionierte Absicht sehr zutreffend. Peter Heller hat sich schon lange und intensiv mit „King Cotton“ beschäftigt, genauer gesagt damit, wie sich an diesem Roh- und Grundstoff der Textilindustrie die ungerechten Verhältnisse des Weltmarktes exemplarisch darstellen lassen. So könnte man versucht sein, den Untertitel „Baumwolle als Schicksal“ auch ironisch auf Hellers langjährige Beschäftigung mit dem Thema zu beziehen – „Mbogos Ernte oder die Teilung der Welt“ erschien 1980 –, aber so ist es freilich nicht gemeint. Gemeint ist vielmehr jene Geschichte der Ungerechtigkeit, die sich an wenigen „Rohstoffen“ so exemplarisch wie eben an „King Cotton“ über Jahrhunderte nachvollziehen lässt. Zwei Beispiele für diese durchaus weltgeschichtliche Dimension seien hier genannt: Die Baumwolle garantiert als wirtschaftliche Grundlage die finanzielle Basis der damals noch nicht lange unabhängigen Vereinigten Staaten von Amerika. Möglich aber war dies nur durch die unbarmherzige Ausbeutung der aus Afrika „importierten“ schwarzen Sklaven. Und schon Karl Marx analysierte in seinem Hauptwerk „Das Kapital“ den Aufstieg Englands als kapitalistischem Industriestaat par excellence vor dem Hintergrund der kolonialen Unterwerfung und Ausbeutung Indiens als dem bis dato entscheidenden Lieferanten billiger Textilien. Mit dem geschichtlichen Teil der dargebotenen Materialien verweist Heller deshalb ausführlich und mit guten Beispielen auf diesen Aspekt, um so der gegenwärtig oft geradezu geschichtsblind geführten Diskussion um „Globalisierung“ gegenzusteuern.

Die Doppel-DVD bietet auf DVD I die beiden Dokumentarfilme „Cottonmoney & die Globale Jeans“ (75 Min.) und „Mavuno Safi – Saubere Ernte“ (52 Min.). Mit „Cottonmoney“ kehrt Heller nach über 20 Jahren zurück zum Baumwollbauern Mbogo aus Tansania, um an dessen 1978 erstmals filmisch dokumentierte Erfahrungen anzuknüpfen,

und dann von hier aus jenen Veränderungen nachzuspüren, die sich seit den damaligen Zeiten des Ujama-Sozialismus ereignet haben. Während Tansania damals noch eines jener Länder der Dritten Welt war, das den „dritten Weg“ zwischen Kapitalismus und Sozialismus sowjetischer Lesart zu gehen suchte, so scheint heute nur noch jener „erste Weg“ ungezügelter Marktwirtschaft übrig geblieben zu sein. Dessen Funktionieren beruht noch immer wesentlich darauf, die benötigten Rohstoffe weiterhin billig aus dem Süden zu beziehen. Für die Weiterverarbeitung, im Falle der Baumwolle ist es z.B. die Blue Jeans, werden jetzt aber auch die Gebiete des einstigen – dann wirtschaftlich in die Knie gezwungenen – Gegners im „Wettlauf der Systeme“ mit einbezogen. So werden die Blue Jeans eben nicht mehr in Deutschland sondern in den ausgelagerten Nähfabriken von St. Petersburg gefertigt.

In „Mavuno Safi – Saubere Ernte“, dem zweiten Film auf DVD I, stellt Heller deshalb den ernüchternden Erfahrungen von Mbogo und den anderen Bauern von Muhenda, dem ehemaligen Musterdorf staatlich organisierter Baumwollproduktion, ein anderes tansanisches Dorf gegenüber. Dort werden unter den veränderten Bedingungen des Weltmarktes und flankiert von europäischer Entwicklungshilfe sowie dem Engagement eines Schweizer Textilunternehmers – zumindest bisher – erfolgreich Bio-Baumwolle hergestellt. Doch diese kann nur dann und in dem Maße erfolgreich vermarktet und abgesetzt werden, wie sich auch bei uns das Konsum- und Verbraucherverhalten verändern wird. So verstanden ist die Baumwolle – wie die Globalisierung – durchaus *Schicksal*, aber eben kein nur passiv zu erleidendes. Wir alle sind aufgefordert, unser Schicksal und das Schicksal der von unseren Kaufentscheidungen im Süden mitbetroffenen Menschen selbst mitzugestalten! Dies zu erkennen kann die DVD wertvolle Hilfe leisten,

Außer den beiden Filmen „Cottonmoney“ und „Mavuno Safi – Saubere Ernte“ ist leider ein dritter Film nicht Teil dieser Video-DVD. Der Dokumentarfilm von Sylvie Banuls, „Sexy Feinripp – Vom Liebestöter zum Kultobjekt“, der zusammen mit „Cottonmoney“ und zwei weiteren Filmen im Juni 2001 als arte-Themenabend „Das weiße Gold – 100% reine Baumwolle“ ausgestrahlt wurde, konnte nicht aufgenommen werden. Für diese etwas andere Geschichte der Unterhose aus Ost und West – sowohl Adenauers Ganzteiler wie auch das Standardmodell der NVA werden kundig vorgestellt und kulturgeschichtlich kommentiert – kompilierte Banuls u.a. großartiges Archivmaterial. Wegen komplizierter Urheberrechtsfragen für dieses Material konnte „Sexy Feinripp“ leider nicht für diese DVD aufgenommen werden.

Die DVD II ist als interaktive DVD-Rom konzipiert, d.h. hier findet sich ein breites Angebot an Film-, Ton-, Bild-, Text- und Musikdokumenten, die ganz unterschiedliche Aspekte des Themas ausdifferenzieren, oder teils unerwartete Zugänge zu diesem schaffen. Insgesamt sind es 25 Kurzfilme von je zwei bis fünf Min. Länge, 13 animierte Sequenzen und 125 Prints, die alle erdenklichen Aspekte der Thematik erklären, analysieren und Querverbindungen schaffen. Damit hat die Charakterisierung als „Baukasten“, der vieles bietet, aber zu dessen sinnvoller Nutzung nicht jedes Teil „verbaut“ werden

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

muss, durchaus ihre Berechtigung. So wird die Doppel-DVD auch dem Anspruch gerecht, den die DVD als neues Trägermedium eigentlich stellt. Denn hier ist es möglich, über die Video-Ebene hinaus zusätzliche Materialien unterzubringen und damit Zusammenhänge vernetzt und in einer offeneren Struktur darzustellen als dies der ja in sich geschlossene Film es erlaubt. So bieten die zusätzlichen „Kurzfilme“, um nur einige wenige Beispiele zu nennen, Exkurse zu den ökologisch desaströsen Folgen industrialisierten Baumwollanbaus in der Region des Aral-Sees, zur Arbeitssituation in den Sweat-Shops oder zu „Augsburg – Aufstieg und Fall einer Industriestadt.“

Erschlossen wird diese DVD II durch sieben in sich weiter ausdifferenzierte Kapitel, die sich über das Hauptmenü ansteuern lassen (die kurzen Erläuterungen in Klammer sind hier der besseren Verständlichkeit willen hinzugefügt):

- Was ist Baumwolle?
- Anbau von Baumwolle
- Der Weg der weißen Faser (Produktionsstufen)
- Hoffnung Chemie (beim Anbau wie der Verarbeitung)
- Baumwolle in der Weltwirtschaft
- Stoff der Zukunft (Gentechnik/Bio-Baumwolle)
- Mit der Baumwolle auf Zeitreise

Ergänzend und parallel zu diesen Ton-, Bild- oder Filmmaterialien gibt es jeweils Textdokumente im pdf- bzw. Word-Format, die allerdings nur am PC angesehen oder ausgedruckt werden können (mit datentauglichem Beamer und Laptop können diese Materialien selbstverständlich auch projiziert werden; aber sie sind eher für die individuelle Lektüre bzw. Recherche und zum Ausdrucken konzipiert).

Diesem schier unerschöpflichen Materialfundus ist anzumerken, wie lange sich Heller schon mit dem Thema befasst bzw. wie gründlich das an der DVD beteiligte Team sich in diese Materie eingearbeitet hat – stellvertretend sei an dieser Stelle nur das Material zum Thema Kleidung und Werbung genannt. Mit den Werbespots und den Hintergrundtexten und Bildern im Materialteil (u.a. einem Interview mit dem Chef von Mustang Jeans, oder dem Exkurs im Zeitreise-Abschnitt vom Höfischen Zeitalter bis zu Dresscode und Modewahn) lässt sich mühelos eine Unterrichtseinheit zum Thema Werbung gestalten. Wo sich so unmittelbar Anknüpfungspunkte an den Lebensalltag der Schüler herstellen lassen, da wird globales Lernen nicht nur Erkenntnisse fördern, sondern auch Spaß machen. Nicht nur für fächerübergreifendes Lernen, sondern auch für Projektstage oder Lernprojekte ist „King Cotton“ wie geschaffen.

Kann die gesamte DVD von Ihrer Konzeption bis zur im Detail äußerst aufwendigen Ausführung nur gelobt werden – das Begleit-Booklet enthält auch sehr gute Anregungen für die konkrete Bildungsarbeit, wie Informationen zum globalen Lernen – so gibt es vielleicht einzig an der Benutzerführung der DVD etwas zu kritisieren. Die im Booklet zur DVD II zu findende Bedienungsanleitung erinnert zuweilen an jene von japanischen Elektrogeräten aus längst vergangenen Zeiten. Der geübte DVD-Nutzer wird sich zwar schnell zurechtfinden; einen Innovationspreis für einfache und selbsterklärende

Bedienung wird die DVD aber wohl nicht erhalten. So erscheint, folgt man dem visuellen Zeichensystem, der Inhalt des jeweiligen Kapitels erst nach Betätigen der Maustaste und nach nochmaligem Anklicken eine weitere Ebene. Mit der Fernsteuerung des DVD-Players verhält es sich noch komplizierter. Zu empfehlen ist deshalb, zunächst die „Alternativroute“ zu wählen, d.h. über einen Funktionsbutton „Struktur“ eine Art Inhaltsverzeichnis aufzurufen, wo sich das Gesamtangebot leicht überblicken lässt und sich die Einzelkapitel ebenfalls ansteuern lassen. Auch der einführende Vorspann muss solange immer wieder angehört werden, bis durch die Lektüre des Booklets oder durch Ausprobieren in Erfahrung gebracht ist, dass ein Sprung ins Hauptmenü möglich ist. Ein kleiner Button hätte hier wohl manche Wiederholungsschleife verhindert. Doch dies sind Kleinigkeiten, die jeder bald vergessen wird, der den riesigen Fundus nutzt, den diese beiden DVD bieten.

Bernd Wolpert

Korinth, Ute & Piel Alexandra: In den Schlagzeilen: Fußball. Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufen. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2006, 84 S., Best.-Nr. 60031, EUR 18,00.

May, Pete: In den Schlagzeilen: Fußball. Fakten und Hintergründe. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2005, 32 S., Best.-Nr. 60032, EUR 12,50.

Im Kielwasser der Fußball-WM in Deutschland erreicht „In den Schlagzeilen: Fußball“ die Sekundarstufe, und das nicht nur im Sportunterricht. Kein Wunder, denn der Kampf um das runde Leder berührt viele Themen von Sozialkunde über Wirtschaftslehre, Sport bis hin zu Religion und Ethik. Unter dem Titel „In den Schlagzeilen: Fußball“ bietet der Verlag Buch und Arbeitsmaterialien an, die nur auf den ersten Blick miteinander zu tun haben.

Wer sich von Pete May Hintergründe für die didaktische Arbeit erhofft, wird enttäuscht. Das Buch ist zwar abgestimmt mit den Arbeitsmaterialien, bietet aber lediglich einen plakativen Streifzug durch Geschichte und Themen des Fußballs und ist mit seinen 32 Seiten eher ein Fall für die Schülerbibliothek.

Mit den Arbeitsmaterialien von Ute Korinth und Alexandra Piel jedoch kommt Freude auf. Sie bereiten jene Brisanz didaktisch ausgezeichnet auf, die Massen am Fußball bewegt. Die Autorinnen vermitteln Wissen und wollen zu eigener Stellungnahme bewegen. Gelungen ist die Struktur der Materialien, die mit Fußball-Basiswissen beginnt, Fans, Big-Business, Politik Spieler, Frauen und die Zukunft des Fußballs in den Blick nimmt und sich auch an den Schattenseiten wie Hooliganismus nicht vorbei mogelt. Zusatzmaterialien für Österreich und die Schweiz ergänzen das 84-Seiten Werk. Witzige Zitate setzen Farbtupfer, in einer unterhaltsamen und anregenden Arbeitshilfe für ein Thema, in dem weit mehr als nur ein Spiel steckt.

Manfred Walter

Veranstaltungen

(red.) Erneuerbare Energien und Armutsbekämpfung: Vom 18.04. bis 20.04 2007 findet in der Evangelischen Akademie Bad Boll eine Tagung statt, die sich mit den Perspektiven umwelt- und sozialverträglicher Klimapolitik befasst. Anmeldung und Info: Ev. Akademie Bad Boll, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, 07164 790, www.ev-akademie-boll.de.

(red.) Gerechte Teilhabe – Armut wahrnehmen und überwinden: Anregungen aus der EKD-Denkschrift für Kirchengemeinde, Kommune und Unterricht sollen während einer Tagung vom 16.03 – 18.03. 2007 der evangelischen Akademie Bad Boll gegeben werden. Anmeldung und Info: s.o.

(red.) Filmfestival „ueber arbeiten“: Das bundesweite Filmfestival zu Arbeit, Wirtschaft und Globalisierung geht bis April 2007 auf Tournee. Je elf aktuelle Dokumentarfilme in Spielfilmlänge sind dabei in 80 deutschen Städten zu sehen. Info: <http://diegesellschaft.de/filmfestival>.

Medien

(red.) Angebote von „Brot für die Welt“ im Überblick: Zur Aktion „Gottes Spielregeln für eine gerechte Welt“ von Brot für die Welt werden die Materialien, Ausstellungen und Publikationen in verschiedenen Broschüren vorgestellt. Diese können unter www.brot-fuer-die-welt.de bestellt werden.

(red.) Deutsche Zusammenfassung des Weltbevölkerungsberichtes online: „Der Weg der Hoffnung: Frauen und Migration“ lautet der Titel des diesjährigen Weltbevölkerungsberichtes. Er legt dabei besonderes Augenmerk auf die Situation von Migrantinnen. Unter www.weltbevoelkerungsbericht.de lässt sich eine Zusammenfassung finden.

(red.) Fairer Handel als Unterrichtsthema: In der Ausgabe 2006/1 widmet sich die Zeitschrift „Global Lernen“ dem Thema Fairer Handel. In den Materialien werden Rollenspiele, Arbeitsblätter und Informationen rund um dieses Thema und besonders die Kontroverse um fairen Handel im Supermarkt. Bezug: „Brot für die Welt“, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, 0711 9021650, Vertrieb@diakonie.de.

(red.) Grundschule: Wie leben Kinder anderswo? Kinder aus Indonesien, Russland, Kolumbien, Kamerun und Neuseeland berichten in dem Heft, herausgegeben vom Evangelischen Missionswerk in Deutschland e.V. (EMW), wie sie leben, zeigen Fotos von sich, ihren Häusern oder Schulen. Ergänzt wird dieses Material durch Hinweise für Unterrichtende. Bezug: EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg, service@emw-d.de.

(red.) Atlas der Globalisierung: Auf 100 Doppelseiten wird versucht, Auswirkungen und Aspekte der Globalisierung anschaulich zu machen. Nach dem ersten Erscheinen 2003 verdeutlicht er neue Entwicklungen. Im Buchhandel für 12 Euro erhältlich, ISBN 3937683070.

(red.) Powerpointpräsentationen zum Thema „Globale Umweltveränderungen“: „One Planet, many People“ – unter diesem Titel präsentiert die UNEP Informationen, interaktive Karten und auch 405 Powerpointfolien zu dem Thema „Globale Umweltveränderungen“. Informationen und Download: <http://www.na.unep.net/OnePlanetManyPeople/powerpoints.html>.

(red.) Onlinespiel zum Thema Energie: Ein vom Bundesumweltministerium gefördertes Onlinespiel soll Kindern zeigen, dass durch den möglichst effektiven Einsatz von erneuerbaren Energiequellen die Umwelt besser erhalten werden kann. Zu diesem Zweck können die Spieler selbst ein Leitungsnetz bauen und sehen anhand von Balken die Auswirkungen auf Energieversorgung und Umwelt. Bezug: <http://spiel.powerado.de/html/main.html>.

(red.) Überblick über fairen Handeln in der EU: Eine Broschüre des Fair Trade Advocacy Office informiert auf rund 80 Seiten über fairen Handel in der EU, über Organisationen und Partner, über Labels und Marketing, über Eine-Welt-Läden und Kampagnen in den 25 Mitgliedstaaten. Bezug: „Facts and figures on fair trade“, Fair Trade Advocacy Office, 0032/2/2173617, info@fairtrade-advocacy.org.

(red.) Eine Welt im Unterricht: Eine umfangreiche Sammlung von Medien, Materialien und Adressen verschiedener Organisationen, die im Entwicklungsbereich tätig sind, bietet das Heft „Eine Welt im Unterricht. Sek. I/II“, Ausgabe 2006/2007; EUR 2,60. Bezug z.B.: www.welthaus.de.

(red.) Unterrichtsmaterial zur nachhaltigen Stadtentwicklung: Die Ausgabe des Lehrerforums von Misereor, Ausgabe Juni 2006, bietet Anregungen und Aufträge für die Arbeit in der Sekundarstufe I und II, dieses Mal zum Thema „Nachhaltige Stadtentwicklung“. Bezug bei: MVG-Medien, Postfach 101545, 52015 Aachen, www.eine-welt-mvg.de.

(red.) Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2006/2007 erschienen: Das vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung herausgegebene Handbuch bietet orientierende Informationen zu drei Inhaltsfeldern: Akteure der Entwicklungszusammenarbeit – Handlungsfelder und Regionen der Entwicklungspolitik – Zahlen, Daten, Verzeichnisse. In einem Schwerpunktbeitrag wird eingangs Lateinamerika als Zukunftsregion beschrieben. Bezug: BMZ, Ref. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, poststelle@bmz.bund.de.

(red.) Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert: In den Informationen zur politischen Bildung Nr. 291 werden zentrale Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts (z.B. Armut und Reichtum, Internationale Migration, Internationaler Terrorismus, ABC-Waffen, Kommunikationstechnologie) unter der Perspektive sicherheitsschaffender Weltpolitik bearbeitet. Fragestellungen der Entwicklungspolitik schwingen immer mit, werden aber nicht in einem eigenständigen Beitrag thematisiert. Bezug: Informationen zur politischen Bildung, Franzis' print & media Vertrieb, Postfach 200754, 80007 München, infoservice@franzis-online.de.

(red.) Jahresbericht 2005 von Brot für die Welt: Der Bericht thematisiert die Schwerpunkthandlungsfelder der Organisation: v.a. Ernährungssicherung, Wasser, Bildungs-

förderung, Bekämpfung von HIV/Aids, Überwindung von Gewalt und Demokratieförderung. Bezug: info@brot-fuer-die-welt.de.

Sonstiges

(red.) pfk wird 10 Jahre alt: Die Oldenburger Paolo-Freire-Kooperation e.V. feierte am 7. November zehn Jahre ihr zehnjähriges Bestehen. In dieser Zeit ist der Verein auf zahlreichen Seminaren und Tagungen vertreten sowie durch einen Lehrauftrag an der Universität Oldenburg und die Herausgabe verschiedener Publikationen zur Pädagogik Freires (z.B. die Zeitschrift Dialogische Erziehung) präsent. Kontakt: [www:freire.de](http://www.freire.de).

(red.) „The Literacy Project“: Materialien für Lehrer, Alphabetisierungsverbände und alle, die sich für Lesen und Bildung interessieren, hält eine Seite bereit, die durch Litcam, UNESCO und Google unterstützt wird. Bücher, Artikel, Weblogs und Foren können zu diesem Thema genutzt werden. Bezug: www.google.de/literacy.

(red.) UNESCO heute online: In ihrem im zweimonatigen Abstand erscheinenden Onlinezeitung informiert die UNESCO die interessierte Öffentlichkeit über zentrale Themen der UNESCO-Arbeit wie Bildung, Nachhaltigkeit oder Weltkulturerbe. Bezug: www.unesco-online.de.

(red.) Zirkus statt Drogen: Ein Zirkusprojekt in Rio de Janeiro versucht, Straßenkinder durch Unterricht und Auftritte von einer Karriere als Drogenkuriere oder Auftragsmörder abzubringen. Bericht: www.terradoshomens.org.br oder in der Septemбераusgabe der Zeitschrift „Südwind“ (2006).

(red.) Jugendlicher Lebensstil und Nachhaltigkeit: Auf einer englischsprachigen Website versammeln UNESCO und

das Umweltprogramm der Vereinten Nationen zahlreiche Informationen und Ideen für Jugendliche, die einen nachhaltigen Lebensstil favorisieren. Info: www.youthXchange.net.

(red.) Mythos Sprachensterben: Für einen nicht bestätigten Mythos hält der Sprachwissenschaftler John Rennison das Aussterben lokaler Sprachen durch englischen Sprachimperialismus. Er verdeutlicht seine Ansichten in einem Artikel in der Zeitschrift Südwind, September 2006, S. 26.

(red.) Beitrag von Ausländern zu deutschen Staatsfinanzen: Eine Studie bilanziert den Beitrag der ausländischen Bevölkerung in Deutschland zu den öffentlichen Haushalten im Fiskaljahr 2004. Die Ergebnisse zeigen einen laufenden Überschuss der von Ausländern empfangenen Einnahmen über die Transferausgaben von 2.000 Euro pro Kopf. Download: <http://ftp.iza.org/dp2444.pdf>.

(red.) UNESCO heute: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Über die Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland informiert UNESCO heute (Ausgabe 1/2006). Download oder Bestellung: www.unesco.de.

(red.) Nachhaltige Klassenfahrten als UN-Dekade-Projekt: Erste Ergebnisse aus dem Projekt lassen sich unter www.reiselust-deutschland.de als Planungshilfe für Lehrkräfte herunterladen.

(red.) Pilotstudie zu Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Die Pilotstudie des Forums Umweltbildung Österreich versucht einen ersten Überblick über BNE-Indikatoren zu geben und geht gleichzeitig der Frage nach, welche schon vorhandenen Nachhaltigkeits- und Bildungsindikatoren für die Komplexität von BNE-Prozessen verwendbar erscheinen. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem Bereich Hochschulen bzw. Universitäten. Download: <http://www.umweltbildung.at/cms/download/407.pdf>.