

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'08

Forschungs- und Praxisfragen Globalen Lernens

- Jugendliche im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität
- Professionalisierung von Akteuren Globalen Lernens
- Verankerung Globalen Lernens auf nationaler Ebene:
Niederlande und Österreich
- Akteurstypen einer Theorie-Praxis-Verbindung in der
Entwicklungspädagogik



WAXMANN

Praxis und Forschung sind im Bereich des Globalen Lernens noch wenig miteinander verzahnt. Das vorrangige Ziel des Heftes ist es, einen intensiveren Diskurs in dem noch jungen Forschungsfeld Globalen Lernens anzustoßen und jüngste Forschungsergebnisse sowie Praxiskonzepte darzustellen und aufeinander zu beziehen. In dieser Zielsetzung schließt das Heft an eine gleichnamige internationale Tagung an, die im Oktober 2007 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg stattfand und nimmt einige der Beiträge auf.

Barbara Asbrand widmet sich der Frage, welche Vorstellungen Jugendliche im Hinblick auf globale Fragestellungen haben und wie sie mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen. Nach einer empirischen Analyse dieser Vorstellungen in Bezug auf verschiedene Jugendlichengruppen leitet sie in ihrem Ausblick Empfehlungen für die Gestaltung von Angeboten Globalen Lernens für Jugendliche ab.

Vanessa Andreotti und Lynn Mario T. M. de Souza machen im zweiten Beitrag auf die Notwendigkeit aufmerksam, Lehrende im

Bereich des Globalen Lernens zu unterstützen und fortzubilden. Dazu stellen die beiden Autoren vier „educational tools“ vor, mittels derer der Dialog über Bildungsarbeit im Kontext von Globalisierung und Entwicklung angeregt werden kann.

Douglas Bourn diskutiert in seinem Beitrag die historische Entwicklung von ‚Development Education‘ in Großbritannien. Er macht deutlich, dass ‚Development Education‘ ein eigenständiges Bildungskonzept ist und nicht aus Konzepten der politischen und sozialen Bildung abgeleitet werden kann.

Die beiden darauf folgenden Beiträge reflektieren den Stand Globalen Lernens auf Länderebene: Während Neda Forghani-Arani und Helmuth Hartmeyer den „österreichischen Bauplatz Globalen Lernens“ in den Blick nehmen, beschreiben Tine Béneker und Rob van der Vaart an zwei Fallbeispielen den Stand Globalen Lernens im formalen Bildungswesen in den Niederlanden.

Im Anschluss daran stellt Rauni Räsänen die Ziele, Inhalte, Methoden und ersten Ergebnisse des finnischen M.Ed. International

Programme vor, das vom Department of Teacher Education an der Universität in Oulu entwickelt worden ist, um Lehramtsstudierende für die Vermittlung eines globalen Bewusstseins zu sensibilisieren.

Abschließend entwickelt Prasad Reddy ein Phasenmodell, in dem im Kontext einer anzustrebenden Theorie-Praxis-Verbindung vier Akteurstypen im Feld internationaler Entwicklungspädagogik unterschieden werden, die verschiedene Verbindungsformen repräsentieren.

Wir danken InWEnt gGmbH für die Mitförderung dieses Heftes aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Eine angenehme Lektüre wünschen

Claudia Bergmüller und

Julia Franz (Gastredakteurin)

Nürnberg, März 2008

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

Titelbild: © bebasta – www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'08

- | | | |
|---------|----|--|
| | | Barbara Asbrand |
| Themen | 4 | Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft?
Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung |
| | | Lynn Mario de Souza/Vanessa Andreotti |
| | 9 | Global Learning in the 'Knowledge Society'
Four Tools for Discussion |
| | | Douglas Bourn |
| | 15 | Towards a Re-Thinking of Development Education |
| | | Neda Forghani-Arani/Helmuth Hartmeyer |
| | 21 | Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens
Praxis- und Forschungsfragen |
| | | Tine Béneker/Rob van der Vaart |
| | 27 | Global Education in the Dutch Context |
| | | Rauni Räsänen |
| | 32 | In Search of Global Learning in Teacher Education |
| | | Prasad Reddy |
| | 38 | Linking Anti-Discrimination and Global Education
Learning from the South as an Agenda for Educator Activists |
| Porträt | 42 | DICE-Project |
| VIE | 44 | Erster afrikanisch-europäischer Jugendgipfel /
Schule in der Einwanderungsgesellschaft |
| | 47 | Rezensionen |
| | 50 | Informationen |

Barbara Asbrand

Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft

Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag stellt die Autorin Ergebnisse ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität vor und leitet daraus Empfehlungen für Angebote Globalen Lernens für Jugendliche ab.

Abstract:

In this article the author describes main findings of a qualitative empirical study concerning the question how adolescents deal with the complexity of a globalized world. From the findings of the study she derives recommendations for Global Education measures concerning adolescents.

Forschungskontext

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie aus dem Kontext Globalen Lernens (Asbrand 2006b) vorgestellt. In dieser Studie ging es um die Frage, wie Jugendliche über globale Fragen denken, d.h. welche semantischen Vorstellungen sie über die Welt haben, und wie sie mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen durchgeführt, die sich im Unterricht des Gymnasiums, der Realschule oder der Berufsschule in den Fächern Religion sowie Politik oder Fremdsprachen bzw. in Schulprojekten mit Fragen des Globalen Lernens beschäftigt hatten, sowie mit Jugendlichen, die sich im außerschulischen Bereich engagieren und sich dort mit Globalisierung bzw. Entwicklung befassen z.B. innerhalb des Attac-Netzwerks oder in der Jugendverbandsarbeit. Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2003; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006).

Das Anliegen der Studie war es, die Perspektive der Lernenden in pädagogischen Prozessen Globalen Lernens zu beschreiben: Wie konstruieren Jugendliche globale Wirklichkeit? Wie stellen sie sich die Welt vor? Wie begegnen sie der zunehmenden Komplexität in einer globalisierten Welt? Schulische Lernarrangements des Unterrichts und in Schulprojekten sowie die außerschulische Jugendarbeit werden dabei als konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim 1980) verstanden, in denen sich pädagogisch intendierte bzw. sozialisatorische, fundamentale Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von Wissen

über die Welt ereignen (vgl. Schäffer 2003). Gegenstand der Rekonstruktion im Rahmen der dokumentarischen Interpretation war die Genese von Wissen und Handlungsorientierung der Jugendlichen in diesen Kontexten. Insofern ist mit der Rekonstruktion der Orientierungen der Jugendlichen im Hinblick auf globale Fragen das Interesse verbunden, Lern- bzw. Aneignungsprozesse von Jugendlichen in Feldern des Globalen Lernens zu rekonstruieren. So werden z.B. in Diskursen von Schülern und Schülerinnen, die Globales Lernen im Unterricht erlebt haben und mit denen Gruppendiskussionen in der Schule durchgeführt wurden, diejenigen geteilten Erfahrungen und Orientierungen der Jugendlichen aktualisiert, die im konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts bzw. der Schule begründet sind. In der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Interpretation können sodann Zusammenhänge zwischen den Aneignungsprozessen der Lernenden und den schulischen bzw. unterrichtlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden. Mit dieser Beschreibung von Lernprozessen der Jugendlichen war in dem Forschungsprojekt die Annahme verbunden, dass Erkenntnisse über die Perspektive der Lernenden für eine Didaktik Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden können.

Fallvergleiche

Gymnasialschüler im Vergleich zu anderen Sonder- und Berufsschülern

In den Diskursen der Gymnasialschüler zeigte sich Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeit von Handlungsoptionen zur Bewältigung globaler Problemlagen und eine sich daraus ergebende Passivität und Skepsis. Dieses Merkmal des Orientierungsrahmens der Schüler lässt sich in Zusammenhang bringen mit dem Erfahrungsraum des schulischen Unterrichts (vgl. Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 244ff.). Verschiedene Handlungsoptionen, die im Rahmen des Globalen Lernens bzw. der Eine-Welt-Arbeit im Unterricht kommuniziert werden, werden von den jungen Männern hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit durchgängig skeptisch beurteilt. Es zeigt sich, dass die Frage, ob bzw. wie Jugendliche Handlungsoptionen formulieren, um globalen Problemen wie z.B. der Differenz von Armut und Reichtum zu begegnen, davon abhängt, welche Strategien der Komplexitätsreduzierung sie entwickeln. Im Fall der Schüler begegnet vor allem die Strategie der moralischen Kommunikation. So zum Beispiel auch im Diskurs der Gruppe Apfel, einer Gruppe von Schülern eines Wirtschaftsgymnasiums im 13.

rung im Hier und Jetzt konnten als zentrale Rahmenorientierung der Auszubildenden rekonstruiert werden (Asbrand 2006b, S. 137ff.; vgl. auch Bohnsack 1989). Beide Schülergruppen unterscheiden sich darüber hinaus nicht nur hinsichtlich des Zugangs zur Thematik (bei den Auszubildenden nicht theoretisierend und reflektierend sondern auf die praktische Arbeit in der Tischlerei bezogen) sondern auch bezüglich der Konsequenzen, die die Jugendlichen ziehen: Angesichts der Wahrnehmung der eigenen Situation als ohnmächtig plädieren sie dafür, die Tropenholzproblematik mittels gesetzlicher Regelungen zu bearbeiten. Es werden keine eigenen Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen, sondern die Aktivität wird mit dem Staat einem mit Macht ausgestatteten Akteur zugeschrieben.

- Bm Was heißt diskutiert; wenn ich da reinlatsch und sag prinzipiell verarbeite ich keine Tropenhölzer dann kriegst du n Bio-stempel auf die Stirn und kannst dann gleich abhauen (.) und gehst zum Nachbarn der dann nur Buche und Eiche verarbeitet (...)
- Am Ich find da gibt's auch keine konkrete Schuldzusprechung;
- Bm Ja;
- Am Ich mein solange sich das für'n-für'n Betrieb (.) lohnt also ich mein kuck mal wenn man jetzt die Konkurrenz hat ja man sagt als Tischler okay ich verarbeite keine Tropenhölzer (.) dann sagt der tschüs dann geh ich halt zum Nachbarn so; aber sobald der Nachbar das auch nicht verarbeitet sagt sich der Kunde hm okay dann muss ich auf was anderes umsteigen dann sagt der halt okay dann beiz mir weiß ich irgendwas schwarz oder so; also ich find das müsste irgendwie reguliert werden; das ist einfach so dass dann halt gleiches Recht für alle is dass es nich ne Entscheidung der Betriebe aus sich heraus is sondern dass es halt vorgegeben wird; oder man begrenzt irgendwie die (.) was-weiß-ich die-die Verarbeitungs- das Verarbeitungsvolumen von nem Holz auf-auf ne bestimmte Anzahl sagst okay pro Jahr darfst du nur acht Kubikmeter verarbeiten oder so; (2)

Außerschulisch engagierte Jugendliche

Im Gegensatz zur Passivität der Schüler steht die Aktivität der außerschulisch engagierten Jugendlichen (vgl. ausführlich Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 259ff.). Die außerschulischen Gruppen beschreiben sich als aktiv und formulieren eine optimistische Zukunftsperspektive. In der Orientierung der außerschulischen Gruppen werden, im Unterschied zu den Schülern, unterschiedliche Handlungsoptionen für möglich gehalten, um globalen Problemen zu begegnen. Die Aktivität der außerschulischen Gruppen dokumentiert sich u.a. in der Beschreibung der eigenen Handlungspraxis als zweckrationales Handeln. Diese Handlungssicherheit der außerschulischen Gruppen geht mit der Gewissheit in der Orientierung dieser Jugendlichen einher, über sicheres Wissen zu verfügen – im Gegensatz zum Interesse an Sicherheit bei gleichzeitigem Erleben von Unsicherheit in der Orientierung der Schüler. Das für wahr gehaltene Wissen der außerschulischen Gruppen ist in ihrer Orientierung fraglos gegeben und muss nicht rational begründet werden, insofern wird es im Anschluss an Luhmann (1987) als Metaerzählung bezeichnet. Sie beschreiben ihr Handeln in der Selbstdarstellung als zweckrationales Handeln, das inhaltlich derjenigen Zweckrationalität entspricht, die die Semantik der Organisationen kommunizieren, der sie angehören (z.B. ein Jugendverband oder das Attac-Netzwerk). Handlungs-

sicherheit der außerschulisch engagierten Jugendlichen ist demnach begründet in der Orientierung an den Zielen und Programmen der Organisation, in die die Jugendlichen eingebunden sind. Dies kann systemtheoretisch als Unsicherheitsabsorption durch Organisationen beschrieben werden (vgl. Luhmann 1997, S. 826ff.; 2000, S. 183ff.). Die außerschulisch engagierten Jugendlichen übernehmen die Semantiken der Organisationen, der sie angehören, als sicheres, unhinterfragtes Wissen. Im Fall einer Attac-Jugendgruppe ist dies z.B. die Gewissheit, dass die Welt ungerecht ist. Eine Umweltjugendgruppe ist sich sicher, dass es gilt die Natur zu bewahren. Das Handeln der Jugendlichen ist in diesen Überzeugungen begründet. Ein wesentliches Merkmal einer Organisation ist nach Luhmann die Bedeutung der Mitgliedschaft und die Exklusion (1997, S. 844). Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zum Milieu der Organisation für die außerschulisch engagierten Jugendlichen von großer Relevanz ist. Hier wird der Unterschied zu den Schülern, die sich mit der Thematik Globalisierung im Unterricht beschäftigt haben, deutlich: Für Letztere hat die Schule keine orientierungsrelevante Funktion. Dies dokumentiert sich in der Distanz zur Schule, die in den Gruppendiskussionen geäußert wird (vgl. Asbrand 2006a; 2006b, S. 93ff.). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Teilnahme am Unterricht für die Schüler und Schülerinnen nicht freiwillig ist, also nicht als eigene Entscheidung wahrgenommen wird, die Schule und der Unterricht in hohem Maße durch die Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und hierarchisch strukturiert sind (vgl. Luhmann 2002, S. 108).

Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten

Mit den Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten, gibt es auch eine Gruppe von Jugendlichen, die in der Schule (aber außerhalb des Unterrichts) der Thematik Globalisierung/Entwicklung begegnen und sich gleichermaßen aktiv und handlungsfähig beschreiben wie die außerschulisch engagierten Jugendlichen. So beispielsweise die Mitglieder der Gruppe Mango I, die freiwillig, außerhalb der Unterrichtszeit in dem Weltladen mitarbeiten, der in der Schule als Schülerfirma betrieben wird (vgl. ausführlich Asbrand 2006b, S. 105ff., S. 289ff.). In der Gruppendiskussion ist vor allem von Tätigkeiten des Managements, des Organisierens und Planens in der Schülerfirma die Rede, Aufgaben, die Verantwortungsübernahme und Expertise erfordern. Die Rahmenorientierung dieser Gruppe von Schülerinnen kann deshalb als Habitus der Managerinnen beschrieben werden: Die jungen Frauen stellen sich selbst als die ‚Chefinnen‘ der Schülerfirma dar, sie sind in ihrer Selbstdarstellung diejenigen, die den Betrieb am Laufen halten. Die gemeinsame Handlungspraxis im Peermilieu der Schülerfirma des Weltladens ist für diese Gruppe junger Frauen von zentraler Bedeutung. Die Handlungspraxis der jungen Frauen der Gruppe Mango I kann im Anschluss an Bohnsack u.a. als jugendlicher Aktionismus bezeichnet werden: Wichtig ist für die Jugendlichen die gemeinsame Praxis mit anderen Jugendlichen, während die inhaltlichen Ziele und Zwecke der Aktivität von nach geordneter Bedeutung sind (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Schäffer 1996; Gaffer/Liell 2001; Bohnsack 2004). Dies dokumentiert sich beispielsweise in dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion:

- Y Mmh mmh. (.) Und jetzt frag ich einfach so blöd mal warum habt ihr des gemacht? in eurer @()@ Freizeit? (2)
- Cw Das ham wir uns eigentlich au oft gfragt aber wir hams eigentlich nie richtig irgendwie beantwortete bekomme. (2) Also am Anfang hats halt Spaß gmacht; @()@ ja und ih weiß net es war halt was Neues. Und es gab so viele Angebote in der Schule und da waren wir immer ganz heiß ja neue Schule @da macht ma mit@ und ham erst (die sich halt) für den Weltlade entschieden und gsagt, komm probieren wir es mal. Dann sin wir nach und nach dazukomm und dann wars eigentlich ja es isch zum Teil von uns gworde. Man hat halt überall vom Weltlade gredet ja was bestell mer wie mach was und dann war des halt ja ma hat halt auch auch manchmal mitkriegt desch is wirklich ne gute Sache wo man sich einsetzen kann statt vorm Fernseher zu sitze.
- ?w Ja und es is au teilweise so das ma sich dacht hat des isch (nützlich) was wir da macht auch (.) irgendwo (.) also es is ja nich so wie man so-
- Aw [Ja genau; wie die anderen immer machen. (Das meiste nützt ja vor allem) kleines bisschen was. (6)

Die Motivation für die Mitarbeit in der Schülerfirma ist das Kennenlernen von Neuem in einer neuen Schule und die Gemeinsamkeit mit anderen. Wichtig ist, dass die Sache Spaß macht, die inhaltlichen Ziele im Sinne zweckrationalen Handelns ergeben sich erst später, quasi als angenehmer Nebeneffekt. Im freiwilligen Engagement der Jugendlichen im Fairen Handel dokumentiert sich Handlungssicherheit der Gruppe Mango I. Dabei ergibt sich diese Handlungssicherheit der Schülerinnen (im Gegensatz zu den außerschulisch engagierten Gruppen) aber nicht aus der Orientierung an einem objektivistischen Weltbild im Sinne einer Metaerzählung, sondern die Gymnasialschülerinnen teilen mit den anderen Gruppen von Gymnasiasten den reflexiven Zugang zu globalen Fragestellungen. Unsicherheit, die sich aus der Ungewissheit der Zukunft ergibt, geht bei den jungen Frauen der Gruppe Mango I anders als bei den Schülern allerdings nicht einher mit Passivität und Skepsis. Vielmehr formulieren die Schülerinnen eine optimistische Sichtweise explizit vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft:

- Aw ... und ich glaub halt das später, dass es wirklich mal so isch, (.) dass eh dass ma vielleicht wirklich soziale Gerechtigkeit a bissle mehr realisiere kann und dann kanns aber nicht sein dass jeder (.) eh soviel Geld kriegt oder dass für jeden dann soviel da isch und i glaub drum glaub i nich dass ich später mal wirklich so viel oder dass so viele wie die sich wünschet Geld verdiene können weil es is nich für alle soviel doa. (.) Es muss einfach jeder sich mit ein bisschen weniger zufriede gebbe. (3) Weil halt au die ärmere (.) was was ab @möchtet@. (4)
- Cw Auf der ganzen Welt denk i dass (.) also wenn es so weitergeht viel zuviel sozialer Unfriede entsteht; grad in der Dritten Welt Länder, dass ich glaub dass die sich auch irgendwann mal richtig wehre werdet also auch anfangs was zum Saße gege die Dritte-Welt-Länder- oder mei Hoffnung isch dass wirklich unsere Generation wo dann mal rankommt ich weiß nich klüger isch wie die jetzige ich weiß net ob man des so sage kann aber ob die anfangs, ja genau nachzudenke was sie mache was oder was die Konsequenze von dem sind was die macht; wenn i jetzt jemanden a Geld gib, ja toll, was macht ma mitm Geld? aber wenn i zeigt wie kann man was mache, also dass die mal nachdenke darüber wie sie helfet und so au effizient helfet oder helfet dass auch positive Auswirkung hat. Ich hoff, dass es so wird. (.) Sage genau kann ich des nedder. (5)

Weltgesellschaftlicher Komplexität und globalen Problemen begegnen die jungen Frauen mit konstruktiven und komplexen Problemlösungen, die Herbeiführung von etwas mehr Gerechtigkeit wird für machbar gehalten, aber auch nicht mit Gewissheit vertreten, sondern Ungewissheit reflektiert. Die Unterstützung von Entwicklungschancen der Menschen in Entwicklungsländern, wird von den jungen Frauen für möglich gehalten, allerdings wird Entwicklung ergebnisoffen gedacht, der Erfolg der thematisierten Handlungsoptionen bleibt kontingent. Die Handlungsorientierung der jungen Frauen kann zusammenfassend als konstruktiv im Umgang mit Komplexität, prozessorientiert und ergebnisoffen beschrieben werden, sie ist verbunden mit Aktivität und einer optimistischen Sichtweise. Handeln ist für die jungen Frauen auch dann sinnvoll, wenn der Erfolg nicht absehbar sondern ungewiss ist. Diese konstruktive Orientierung der weiblichen Jugendlichen basiert in der konjunktiven Erfahrung der situativen gemeinschaftlichen Praxis mit anderen Jugendlichen, die jenseits von Zweckrationalität als sinnvoll erlebt wird.

Ausblick

Abschließend stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Konzeption Globalen Lernens haben könnten. Zur Beantwortung dieser Frage gehe ich von der Formulierung des Bildungsauftrags Globalen Lernens aus, wie er verschiedentlich durch Scheunpflug u.a. publiziert wurde (z.B. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002). Demnach besteht die Aufgabe Globalen Lernens in der Vorbereitung auf das Leben in der Weltgesellschaft und das Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Komplexität. Detailliert werden Aspekte weltgesellschaftlicher Komplexität als Herausforderung der Globalisierung und als Lernherausforderungen wie folgt beschrieben (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 40ff.):

1. In der Sachdimension geht es um den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen.
2. In der Zeitdimension wird der Umgang mit Unsicherheit als Herausforderung genannt.
3. In der Sozialdimension steht der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit, d.h. der Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten als Lernaufgabe an.

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag in aller Kürze skizzierten Forschungsergebnisse, die Aufschluss darüber geben, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen, lässt sich genauer definieren, wie Angebote Globalen Lernens beschaffen sein müssten, damit Kompetenzen im Umgang mit diesen Aspekten weltgesellschaftlicher Komplexität erworben werden können. Einige Gedanken sollen im Folgenden in knapper Form angedeutet werden:

Umgang mit Wissen und Nichtwissen

Diese Herausforderung stellt sich besonders im Unterricht im Gymnasium, da hier der Wissenserwerb und damit auch die Reflexion über das eigene Nicht-Wissen für die Jugendlichen im Mittelpunkt steht. Die gleichermaßen moralisch argumentierenden wie reflektierenden Debatten der Schüler um Werte und Leitbilder zeigen, dass es scheinbar nicht ausreicht, Gymnasialschülern Wissen über mögliche Lösungen globaler Probleme und Erklärungen über weltweite Zusammenhänge zu

vermitteln. Vermeintlich sicheres Wissen wird hinterfragt und Gegenstand von gedankenexperimentellen Überlegungen und Debatten. Deutlich wird, wie wichtig die Orientierung Globalen Lernens an Grundprinzipien der Politischen Bildung einzuschätzen ist: Damit die Themen Globalen Lernens anschlussfähig an die Formen der Wissensaneignung der Gymnasiasten und ihren Umgang mit Wissen und Nichtwissen sind, müssen unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand berücksichtigt und Wertorientierungen und Problemlösungen kontrovers thematisiert werden. Betrachtet man unterrichtspraktische Materialien zum Globalen Lernen, wird man feststellen, dass das häufig nicht der Fall ist.

Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit

Ein zentrales Forschungsergebnis ist, dass die Frage, ob und welche Strategie des Umgangs mit Unsicherheit die Jugendlichen entwickeln, darüber entscheidet, ob sie sich im Hinblick auf globale Problemlagen als handlungsfähig einschätzen oder nicht. Bei den Schülern und Schülerinnen ist auch im Bezug auf diese Frage die alleinige Vermittlung von Wissen über Handlungsmöglichkeiten (z.B. Einkaufen im Fairen Handel) scheinbar nicht ausreichend. Die moralisch argumentierenden Debatten zeigen, dass zumindest die Gymnasiasten offen wären für eine reflexive Bearbeitung ethischer Fragen (z.B. Warum ist es so schwierig, fair gehandelte Produkte zu kaufen?). Zudem zeigt das Beispiel der Schülerfirma, dass offensichtlich solche Lernarrangements, die eine ernsthafte und hinreichend komplexe Praxis in sozialen Zusammenhängen von Peermilieus beinhalten, erfolgreiche Lerngelegenheiten Globalen Lernens sein können und in besonderer Weise zum Kompetenzerwerb beitragen.

Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten

Hier ist auf die Ermöglichung der Erfahrung weltweiter Partnerschaft hinzuweisen.² Die Rekonstruktion der Weltbilder von Jugendlichen, die wie die Mitglieder der Gruppe Mango I den Fairen Handel als komplexes ökonomisches Geschehen kennen lernen und sich mit den Handelspartnern in einer gemeinsamen Handlungspraxis verbunden fühlen, oder die in einem internationalen Jugendverband globale Partnerschaft erleben, zeigen, dass es Erfahrungen eines weltweiten konjunkativen Erfahrungsraums sind, die zu einem der Komplexität der globalisierten Welt angemessenen Weltentwurf beitragen (vgl. Asbrand 2007). Hier sind die Praxis Globalen Lernens und die Wissenschaft gefordert, weitere Lernarrangements und Handlungsfelder zu finden, die ähnlich komplex und partnerschaftlich strukturiert sind.

Anmerkungen

1 Zu den verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57; in der Gruppendiskussion erwähnte Eigennamen wie z.B. der des Religionslehrers werden durch fiktive Namen ersetzt; die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Jugendlichen werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C usw.), weibliche Jugendliche erhalten dazu ein w, männliche ein m; die Diskussionsleiterin wird mit Y gekennzeichnet.

2 Dieses Thema konnte in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht ausgeführt werden. Vgl. dazu Asbrand 2007.

Literatur

Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 2, S. 223–239.

Asbrand, B. (2006a): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema Globalisierung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 75–91.

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

Asbrand, B. (2007): Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, S. 8–14.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 35–42.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, R. (2006): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2004) (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7. Jg., H. 2. Opladen, S. 79–90.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen.

Gaffer, Y./Liell, Ch. (2001): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 179–203.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.

Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/Main.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.

Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.

Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

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

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. (Hg.): Brot für die Welt. Stuttgart.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrberufprofessionalität und Globales Lernen.

Vanessa Andreotti / Lynn Mario T. M. de Souza

Global Learning in the ‚knowledge society‘

Four tools for discussion

Zusammenfassung:

Bezug nehmend auf eine immer komplexer werdende Weltgesellschaft und die Herausforderungen einer Entwicklung zur Wissensgesellschaft werden vier Tools vorgestellt, die den Dialog zwischen Pädagogen über Globalisierungsfragen und deren Implikationen für die Bildungsarbeit fördern sollen.

Abstract:

With regard to the increasing complexity of the globalised world and the challenges of a ‚knowledge society‘ the authors introduce four pedagogical tools which help to promote the dialogue between educators concerning issues related to education in ‚globalising‘ contexts.

Introduction

The idea of a ‚knowledge society‘ has become a key and contested term in debates about educational reform around the globe¹. It is argued that the increased complexity, diversity and insecurity brought about by the amplified flow of people and information in a globalising world raise significant and specific issues for education². Addressing global inequalities through educational change is also a prominent aspect of some of these discussions. This paper recognises the importance of raising these issues in the field of global learning/education and affirms the need to equip educators to engage, participate and find their own voices in these debates. With this intent, we present four pedagogical tools designed to promote dialogue amongst educators exploring some of the key ideas around issues related to education and globalisation in educational contexts. The concept of ‚pedagogical tools‘ is used to talk about stimuli for reflection that are not presented as ultimate ‚solutions‘. These pedagogical tools were designed with the following aims:

- to enable educators to engage with a level of complexity in the debate where different perspectives are contemplated;
- to address the interface between mainstream and emergent thinking, making connections with pedagogical practices;
- to affirm their partial and limited nature (i.e. the fact that they are also presenting a ‚perspective‘) and invite critical dialogue, encouraging educators to engage critically with the tool itself vis a vis their personal and professional contexts;
- to encourage educators to ‚think otherwise‘ (beyond the tool itself) and to find their own voices in the debate.

These tools have been used in educational contexts in the UK, Brazil, New Zealand and other countries to promote dialogue around the shifting role of education in technology and information rich ‚globalising‘ contexts. These tools were first presented at a keynote address at the Global Education Conference in October 2007 in Nuremberg. A discussion of the use of these tools in different contexts will be published in a subsequent paper.

Pedagogical tool 1:

Knowledge and the role of education

Many educationalists argue that one key characteristic of the knowledge society is a shift in the meaning of knowledge³, as Gilbert (2005) summarises, “[people] are using the word knowledge as a verb, not a noun, as a process rather than a product. Knowing, learning and doing things with knowledge are now more important than knowledge itself [...] Knowledge is something that is created not in individual people, but in the spaces between people. Its value is determined by what it can do in a particular context” (p. 76).

Echoing many other educational researchers⁴, Gilbert argues that these changes demand new models of thinking, learning and ability that will emphasise learner’s capacity to negotiate change, to reflect on their own positionings, to learn and to know in all kinds of situations and with all kinds of people rather than the accumulation of specific bits of information. This shift in the meaning of knowledge comes with a shift in the understanding of other key concepts in education that reflect related changes in society. One way to conceptualise these changes is to talk about a Newtonian or modernist way of thinking or ‚paradigm‘ (using the metaphor of the world as a mechanical clock) as a dominant way of thinking in education⁵ and another way of thinking/paradigm based on complex systems (using the metaphor of the world as a living system with inter-related parts and processes).

In this pedagogical tool we propose a double analysis of the idea that the role of education is ‚to equip learners to participate together in a global society‘ from these two perspectives. We suggest distinct interpretations for meanings of the words ‚global society‘, ‚participate‘ and ‚equip‘, and invite educators to perform their own reflections (see figure 1). This pedagogical tool suggests, a Newtonian way of thinking would imagine, a global society as structured, ordered and more or less stable. This society could be engineered as it would be compre-

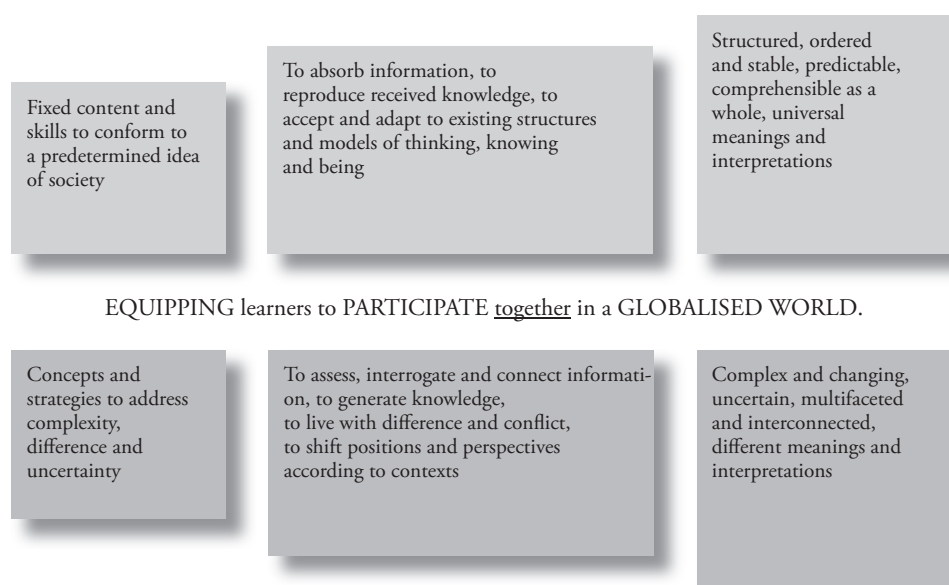


Figure 1: Equipping learners to participate together in a global society

hensible as a whole through the study of its parts and, therefore, predictable. From this perspective, a good and ideal society would be constructed by people who would have agreed on a universal interpretation of what is real and ideal and would have come to a consensus on a singular particular course of action – interpretations that did not match what was considered ‘universal’ would be deemed wrong or not fully ‘rational’ or ‘developed’.

A way of thinking based on complexity would imagine a global society as diverse, complex, multifaceted, interconnected and in a constant process of transformation as its different parts interact with each other and change as a result of these interactions. This society would consist of inter-related and nested systems (systems within systems). Each of these systems would be interdependent and unable to survive in isolation. Thus, relationships and exchanges within and amongst systems would be the determining drives of change (as opposed to the planned engineering of the first perspective). This society would also be able to hold different meanings and interpretations without the need to impose a single unified way of thinking or doing things as diversity would be seen as central to survival and constant learning and transformation.

Participation, from the first perspective, would point to the absorption of sanctioned information, to the reproduction of sanctioned knowledge and to the individual’s acceptance and adaptation to existing authorised ways of thinking, knowing and being. Conflict and difference would be seen as problematic as they would deter or delay the realisation of the chosen ideals, therefore the focus, within this way of thinking, would rest on establishing (or enforcing) consensus. From the second perspective, participation would point to the assessment, interrogation and connection of different types of information in order to generate context specific useful knowledge. From this perspective, participation would involve living with difference and productive conflict and shifting positions and perspectives according to one’s contexts and learning journeys. Equipping learners, from the first perspective, would involve the transmission of specific bodies of knowledge and the development of useful skills, so that the individual can contribute to the realisa-

tion of the specific societal vision. From the second perspective, equipping learners would entail different models of thinking, clusters of concepts and different strategies that individuals could deploy to establish relationships and to negotiate positionings in complex, changing and uncertain environments.

When using this tool, educators are invited to reflect critically on the implications of the two perspectives in their own professional and personal contexts. They are also invited to imagine more perspectives on the role of education presented (e.g. a marxist perspective, a local indigenous perspective etc.)

and, last, to reflect on their understanding of the role of education in society, how this understanding was constructed, how it has changed over the years, its limitations and implications in terms of closing down or opening possibilities for learners and society in general and how this understanding relates to ideas of knowledge in a ‘global society’.

Pedagogical tool 2:

Different ideas of knowledge and education

Power relations are a crucial issue in educational contexts sparking debates about the role of schools and educators in shaping subordinate or liberated, active or passive, repressed or emancipated learners. One way to engage with this issue is to frame the debate around notions of conformity and what critical strands in education have come to label ‘liberation’. A strand in this debate talks about education for conformity as ‘banking education’ – an act of depositing sanctioned knowledge into learners’ minds, so that it could be regurgitated (or withdrawn) in tests or in life⁶. They argue that learners’ minds and actions are conditioned (or disciplined⁷) by this kind of education, which creates a ‘false consciousness’ in relation to their perception of reality (and of themselves as subordinate to the hegemonic forces in their contexts). In this view, people need to learn to liberate themselves from this false consciousness and process of subjugation by learning to think critically about a specific perspective (and be ‘enlightened’). The assumption is that once taught how to think critically (to perceive their own subordinate position), learners would be able to construct new identities independently of this system of oppression. Proponents of the ‘banking’ kind of education (although they do not call it ‘banking’) argue that learners need a strong foundation (in terms of content and morality) when young in order to become critical thinkers later in life.

This discussion becomes more complex when we add an epistemological dimension to this debate – one that presents different perspectives on the concept of knowledge. One perspective would imagine that reality can be known or grasped in an objective and unbiased way⁸: in other words, we would be able to construct a universal/enlightened interpretation of the

world which would deem all other interpretations wrong (akin to the Newtonian perspective in tool 1). From this perspective, a body of knowledge would be universally applicable to any context and there would be only one possible right answer to any issue, for example, there would be only one right way to think about reality, a good society, metaphysics (or God), how countries or people should develop, etc. (there can be a 'true' and objective consciousness). Another perspective would affirm that any understanding of reality is context dependent and based on concepts and ideas that are culturally, socially and historically specific⁹. Therefore, there are many ways to think about reality, a good society, metaphysics, how countries or people should develop, and each of these ways is always already biased, partial, limited and context/culture bound.

This pedagogical tool (see figure 2) suggests a matrix where the four ideas could be connected and examined to-

	One Right Answer	Multiple Possibilities
Education 1 Think as I do and do as I say.	A	B
Education 2 Think for yourself and choose responsibly what to do.	C	D

Figure 2:
Matrix of Ideas of Knowledge and Education

gether. In the first column, we have two ideas about education outlining two significant perspectives in the educational debate: education type 1 ('think as I do and do as I say') and education type 2 ('think for yourself and choose responsibly what to do'). In the first row we have two ideas about knowledge: 'there is only one answer'; and 'there are multiple possibilities'.

If we combine education of the type 'think as I do and do as I say' with the first idea of knowledge (there is only one answer), we have educational approach A, which would be very similar to the concept of 'banking education'. If we combine the same idea of education (think as I do and do as I say) with the second idea of knowledge (there are many possibilities), we have educational approach B, which can be illustrated in forms of education that support identity struggles or cultural revival in contexts where racism or cultural repression are contested. These identity struggles may convey the message: 'there is the mainstream (usually 'Western' or 'White') way of thinking and doing things and there is our way (which is non-Western or 'Black'), if you are part of our group you should think and do things our way'.

If we combine education of the type 'think for yourself and choose responsibly what to do' with the first idea of knowledge (there is only one answer), we have educational approach C. An illustration of this educational approach is education founded on the belief that, if everyone thought reasonably (or critically), everyone would arrive at the same conclusion as there is only one objective, rational and logical way of thinking about the world (the other ways can be proved 'wrong'). The message in this case could be: (at best) critical thinking will lead

us to the only right answer or (at worst) think for yourself as long as you agree with me.

If we combine the type of education 'think for yourself and choose responsibly what to do' with the second idea of knowledge (there are many possibilities), we have educational approach D, which opens possibilities of critical engagement with different (and partial) ways of thinking and doing things and puts the responsibility of the decision in terms of what is right in what context back to the learners themselves. However, it is important to point out, in relation to this approach that there are different ways to conceptualise the idea of multiple possibilities. Here it is useful to make a distinction between 'there are many answers and they are all right and complete in themselves' (absolute relativism) and 'each answer is partial, context bound and has implications and limitations'.

When using this tool, educators are invited to reflect critically on the limitations of each educational approach (e.g. subordination in relation to A, identity closure in relation to B, manipulation in relation to C and 'lack of grounding' in relation to D). Educators are also invited to think about contexts in which each educational approach could be justified (e.g. A could be better than D when training in resuscitation is the case). They are also invited to imagine the differences in terms of methodology and design of learning activities in relation to the four approaches and the implications of eliminating D from the repertoire of possibilities. Last, they are invited to reflect on the least and most dominant approaches in their own learning journeys, how this may have affected their identities as educators, the possibilities that were opened or closed for them as a result of that and, based on this analysis, imagine how things could be different for their students and what (if anything) would be necessary in their own professional development to support them in doing what they want to do.

Educational tool 3:

Key distinctions

The label 'progressive' generally appears in educational contexts when orthodoxies are interrogated. In this sense, it points to emergent thinking in relation to specific dimensions of debates located in specific social, cultural and historical contexts. If we forget the debate within which 'progressive educations' are embedded, we run the risk of loosing perspective of what is at stake and what is being interrogated – as different types of 'progressive education' might propose completely different things. This forgetting of the wider social 'conversations' (or the contexts where different approaches emerged) has led many well meaning initiatives, especially in the area of social justice, to embark on crusades of conversion where the most important thing is to increase numbers behind a cause. When this happens, the ethics in the relationship with the learner disappears or becomes secondary to 'the cause'.

In response to this perception, the third pedagogical tool (see figure 3) offers a stimulus for discussion that presents a distinction between three different concepts: campaigning, awareness raising and education. Educators are invited to discuss in small groups their own understandings of the distinctions (if any) of these three concepts. Subsequently, they are presented with the following case study offering a definition of each area emerging in a discussion with a group of educators in

1. Campaigning Convincing someone to do something
2. Awareness raising Presenting a (partial) perspective
3. Education Equipping people to participate in the debate

Figure 3: key distinctions

a fair trade organisation in New Zealand where, previously, the three areas have been combined as one.

In this discussion, the distinctions emerged as follows: campaigning was conceptualised as convincing someone to do something. It would imply an element of certainty or single mindedness and the acceptance of the risks involved in terms of the negative impact your idea might have. In the context of the fair trade organisation, campaigning was done and justified in the context of their advocacy work when lobbying the New Zealand government for changes in terms of unfair international trade rules.

Awareness raising was conceptualised as the presentation of relevant information from a partial perspective. In the context of the fair trade organisation, this is illustrated by a marketing strategy that would explain how this specific organisation understands the issue of poverty and its connection to unfair trade, and what the organisation is doing to address the issue from the constraints of where they operate. The difference, in contrast to dominant market strategies, is that they would not say that their strategies would solve all problems and eradicate all poverty in the world – on the contrary, they would acknowledge the complexity of the problem (that also affects what they do) and that different initiatives would have different understandings of the issue and consequently propose different solutions. In this sense, the organisation would be presented as an open, transparent, accountable and learning organisation, doing something that is limited, but also extremely worthwhile. If implemented, this marketing strategy would invite people to join the organisations' efforts without appealing to strategies of demoralisation or individual guilt (which are common strategies in this area).

Lastly, education was conceptualised as 'equipping people to participate in the debate about fairness and trade'. This understanding would require that 'learning to engage, ask questions and think for yourself' become the aim of learning activities in educational contexts. These activities would expose learners to different perspectives and invite them to engage with the possibilities and limitations in each of them in order to promote more 'accountable reasoning'. For the fair trade organisation, this is justified in a context where there has been an increase in fair trade initiatives around the world and the availability of fair trade products in the supermarkets. However, not all fair trade initiatives understand 'fairness' and 'trade' (or the nature of the issues involved) in the same ways. By conceptualising education in this way, the long term ideal would be to contribute to the formation of ethical consumers

who could engage critically both with the mainstream (i.e. unfair trade ideas) and with different alternatives. This could also be justified, from the organisations' perspective, as the opening of a space for dialogue for employees and engaged supporters to discuss the complexities of the activities they are involved with, which includes, for instance, ideas about environmental sustainability which suggest that instead of promoting an increase of consumption of non-essential overseas fair trade products, the organisation should promote reduced consumption of non-essential products (in order to address consumerism) and promote local consumption of essentials to reduce the carbon footprint involved in the transportation of overseas goods¹⁰.

When using these tools, educators are also invited to reflect on the relevance and limitations of these distinctions within their own contexts and on the implications of seeing the three areas as the same thing.

Educational tool 4:

Ideas of education and society

Quinlivan et al. (2007) based on McGee (1997) has proposed the analysis of six curriculum discourses in order to identify their impact on content selection and on different configurations of power and relationships within classroom contexts. Building on her work and the work of Gilbert (2005), the fourth educational tool (see figure 4 for a summarised version of three strands) presents seven strands of ideas about society and education as a stimulus for discussion around educational approaches and ideals. The description of strands focuses on different ideas of society, roles of education, knowledges worth knowing, roles of teachers and learners, types of activities emphasised and educational 'mantras' common in each of the seven strands. The strands are presented as dynamic ideas which have, in many cases, emerged or changed in response to each other.

This tool suggests that the strand 'economic focus' sees society as best represented by the economic market itself. Thus, a central assumption within this strand is that self-interest and competition lead to the collective good. Thus, in order to achieve an ideal society, individuals and organisations (as economic units) should strive to grow economically to accumulate wealth and status in competition with others. The role of education, within this strand, is solely to prepare individuals to contribute to a country's economy. The knowledge worth knowing is directly connected to what is valued in the market, but entrepreneurship, leadership and creativity (in terms of innovation and the ability to find market niches) are seen as essential skills. Success is measured by the ability to generate income. The role of the teacher is to provide a service that enables learners to achieve individual economic success. Learners are conceived as individual consumers of this service. The activities, within this strand, would emphasise competition, ranking and sorting of 'winners and losers'. The mantra of this strand can be summarised in the phrase 'celebrate achievement'. The strand 'technical focus' sees society as an engineered machine. In this metaphor, the role of education is to mould each cog to perform effectively so that the machine can function properly. The idea of the machine evokes the image of schools as factories with lines of production and students as 'goods'. Hence, the

knowledge worth knowing is technical, compartmentalised and mechanistic – each discipline, module, lesson and learning input has clear and well defined boundaries and outcomes. There is a focus on standardisation and conformity to externally defined evaluation criteria. The learning process is seen as linear and cumulative and categorised into developmental stages.

The teacher is the factory worker, an expert deliverer and quality assessor of packages of information and skills that are useful for the professional lives of the students. The students are pieces of metal to be moulded according to their function in society (professions). The activities in this strand would emphasise outcomes, memorisation and effectiveness in applying pre-defined packages of knowledge. The mantra of this strand can be summarised as 'efficiency'.

The strand 'western heritage focus' sees Western standards of cultural (scientific, artistic, intellectual and technological) achievement as the measure of how successful societies are in terms of progress and civility. The role of education is to (re)produce societies according to Western standards, "advocating the superiority of Western Culture and marginalising the knowledge of other cultures" (Quinlivan 2007, p. 14). In this strand, Western knowledge is the knowledge of most worth, therefore, what will prevail in the curriculum is the 'canon' of what is considered the 'best' literature, the most proper grammar and the Western perspective on history, science and the humanities. The teacher is a junior professor, a role model who keeps, transmits and measures the retention of worthy knowledge, which should be contained by the vessels (or students). The activities of this strand will emphasise academic achievement, high standards of literacy and numeracy, the memorisation of 'facts', historical 'achievements', patriotism and rewards for compliance. The mantra of this strand can be summarised as 'be proud of our past'.

The strand 'cognitive focus' sees society as a learning collective of individuals where the purpose is to keep learning for individual gain. This strand sees the role of education as improving learning per se, which is conceptualised as an individual and solely cognitive activity. The knowledge worth knowing is meta-cognitive knowledge: learning to learn, to know and to solve problems. The role of the teacher is to facilitate learning, to design activities that expand the mental maps of the students according to the students' own interests and drives to learn. This strand would emphasise open enquiry, problem solving and individualised learning. The mantra of this strand can be summarised as 'choose what, where, when and how to learn'.

The strand 'humanist focus', sees society as a community of equal autonomous individuals with similar needs. Within this strand, an ideal society is attained when conflict is eliminated and harmony and consensus achieved through

	Humanist focus	Social Reconstruction focus	Difference focus
Sees society as	a community of EQUALINDIVIDUAL with the same needs (the purpose is to en-conflict)	a DIVERSE community of GROUPS with different needs (the purpose is to achieve justice and equity)	a diverse and complex WEB of RELATIONS where each contribution is unique, insufficient and indispensable (the purpose is to create new ways of being, seeing, knowing and relating)
Role of education	promote CONSENSUS, equality and rationality	to REDRESS INEQUALITIES in society	to create dispositions towards DIALOGUE, relationships, systems thinking and critical engagement
Knowledge worth knowing	what is considered RATIONAL according to UNIVERSAL REASON	different GROUP perspectives Skills to question dominant power and knowledge in order to arrive at a 'true' conclusion	MULTIPLE ways of understanding the world How discourses work

Critical thinking as arriving at 'right' conclusion

Critical thinking as questioning mainstream

Critical thinking as exploring origins and implications of ideas

Figure 4: Ideas of education and society

democratic life and rational debate. Hence, the role of education is to promote consensus, equality and rationality at a collective level and self-fulfilment and personal development at the level of the individual. The knowledge worth knowing, from this perspective, is that which is considered objective, rational or 'reasonable' (based on the premise that there is one way of thinking rationally and that the parameters for 'reason' are universal). The role of the teacher is to facilitate the development of a fully functioning individual in a democratic society, to emphasise commonalities over differences and to promote harmony, agreement and consensus. As this approach is learner-centred, learners are seen as involved participants who co-construct their learning with the scaffolding of the teacher. Activities emphasised within this strand are enquiry, democratic practices, relationship building and cooperative/collaborative work.

The strand 'social reconstruction focus' sees society as a diverse community of groups with different needs. This strand acknowledges social and historical exploitation and inequalities resulting from the imposition of certain knowledges and identities over others (through colonialism, sexism, slavery etc.). The role of education, in this case, is to reform society in order to eliminate inequalities between social groups. The knowledge worth knowing is the critique of the processes, knowledge and power relations that have led to the current unequal context. There is also an attempt to recuperate the perspectives (or voices) of marginalised groups and to include and privilege them in the curriculum. The role of the teacher is to facilitate the inclusion of learners coming from marginalised groups, to challenge mainstream knowledge and to serve as a model of critical reflection for learners. This strand would emphasise critical enquiry (interrogating mainstream), the celebration of different (marginalised) cultures and empathy with perspec-

tives of oppressed peoples in order to redress injustices and inequalities in the classroom. The mantra of this strand can be summarised as 'inclusion'.

The strand 'difference focus' sees society as a diverse and complex web of relations where everyone brings a unique partial/insufficient and indispensable contribution to the whole. The purpose of society is to find ways of connecting 'in difference', co-constructing the world and creating new ways of being, seeing, knowing and relating together. The role of education, in this strand, is to create predispositions towards dialogue, ethical relationships and accountable reasoning which engage with complexity and multiple perspectives. This kind of education should enable learners to generate new knowledge and ways of thinking that will address complex contemporary problems relying on and connecting to, but also going beyond, existing knowledge systems. The knowledge worth knowing is a different approach to knowledge itself, which relates to an awareness of how knowledge is constructed within different contexts and systems, of how it affects other systems and contexts and how concepts and ways of thinking can be negotiated to address contemporary problems. In this strand, teachers are systems-level, cross-disciplinary thinkers, life long learners, problem posers and facilitators of dialogue and collaborative research. Learners are socially responsible and responsive local-knowledge generators. Activities emphasised within this strand would challenge and expand the mental map of learners, expose them to different modes of thinking, nudge their processing of information, develop multiple literacies and attend to the impact and responsibility involved in their participation in the world. The mantra for this strand can be summarised as 'thinking otherwise'.

This pedagogical tool also suggests that critical thinking is highlighted in the four last strands, but conceptualised in different ways as: problem solving (cognitive focus); arriving at the right conclusion or spotting wrong or 'biased' information (humanist focus); questioning mainstream knowledge and power (social reconstruction focus) or context bound critical engagement with different epistemologies or 'discourse literacy' (difference focus). When using this tool, educators are encouraged to explore, compare and contrast the implications of different aspects of the table and to compare the different strands to the ideas in the other pedagogical tools. They are also invited to engage critically with the presentation of each strand (which generalises and oversimplifies much more complex ideas and presents only a partial map of the debate), to imagine other strands they have come across and to construct their own tables. As a final reflective exercise, educators are invited to identify some of the influences in their own learning journey, the significance and weight of each strand in the educational policies and intended and operational curriculum in their own contexts and the possibilities and challenges for negotiation of a different curriculum in their professional environments.

Conclusion

In this paper, we have presented four pedagogical tools related to debates on the notion of the 'knowledge society' that, from our perspective, are also central to global learning. Our aim in designing and deploying these tools was to relate emerging thinking in terms of ideas of globalisation, diversity, society,

knowledge and education to educational practices and to support educators in their engagement with complex concepts and issues – something that we perceive as marginalised in present day mainstream teacher education. We have also tried to illustrate pedagogical strategies for engaging with information that could open possibilities for classroom practices that would address complexity, transform perceptions and relationships, privilege engagement with and valuing of difference, develop independent and accountable reasoning and attend to the social impact of human interactions and interventions in their local/global contexts.

Notes

- 1 See, for example, the UNESCO world report: *Towards Knowledge Societies* available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>, last accessed 2/1/2008; the OECD publication: *Knowledge Management in the Learning Society* (2000) and the UK Government Strategy Paper 'Putting the World into World Class Education' available at <http://www.globalgateway.org/default.aspx?page=1167> last accessed on 2/1/2008.
- 2 See, for example, Delanty (2001), Hargreaves (2003) and Gilbert (2005).
- 3 A similar argument is used in areas/initiatives such as the New Basics, New Futures, Multi-modalities/multi-literacies, Systems Thinking, Postmodern Education and Complexity theory in education.
- 4 See, for example, Gee (2003) and Usher & Edwards (1994).
- 5 Usher and Edwards (1994), Gee (2003) and Gilbert (2005) frame similar debates around ideas of schools based on the industrial revolution versus postmodernity.
- 6 This concept was first developed in Paulo Freire's 'Pedagogy of the oppressed' (1970).
- 7 There are different strands within this strand and the terms used will point to different schools of thought, for example the term 'discipline' points to a post-structuralist reading whereas the term 'false consciousness' points to a Marxist reading.
- 8 This perspective is aligned with positivism.
- 9 This perspective is aligned with post-structuralism.
- 10 A more detailed account of this case study will be published in a forthcoming paper.

References

- Delanty, G. (2001): *Challenging Knowledge: the University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, R./Usher, R. (1994): *Postmodernity and Education*. London: Routledge.
- Freire, P. (2008): *Pedagogy of the Opressed*. New York: Herder and Herder.
- Gee, P. (2003): *What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy?* New York: Palgrave Macmillan.
- Gilbert, J. (2005): *Catching the Knowledge Wave?: The Knowledge Society and the future of education*. NZCER.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press.
- Lankshear, C./Knobel, M. (2003): *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- McGee, C. (1997): *Teachers and Curriculum decision Making*. Wellington: Dunmore Press.
- Quinlivan, K. (2007): *Issues in Curriculum*. Christchurch: University of Canterbury.

Dr. Vanessa de Oliveira Andreotti

is senior lecturer at the University of Canterbury in NZ and a research fellow at CSSGJ and DERN, University of Ireland (Galway). She is the coordinator of the OSDE initiative.

Lynn Mario T. M. de Souza

is associate professor at the University of Sao Paulo. He works interdisciplinarily with semiotics, linguistics, post-colonial studies, curriculum change and indigenous education internationally.

Douglas Bourn

Towards a Re-Thinking of Development Education

Zusammenfassung:

Im folgenden Beitrag wird die Verbindung von Theorie und Praxis Globalen Lernens in Großbritannien in den Blick genommen. Nach einem Überblick über historische Entwicklungslinien ab den 1970er Jahren werden aktuelle Themen und Herausforderungen Globalen Lernens benannt, jüngste Forschungsergebnisse in diesem Kontext umrissen und auf weiteren Diskussionsbedarf eingegangen.

Abstract:

The focus of the following article lies on the relationship of theory, policy and practice of Development Education in the UK. It overviews the progress of Development Education from the 1970s until today and reflects upon current issues and challenges in this field. It also refers to recent outcomes of Development Education research and draws conclusions for further discussion.

Introduction

The purpose of this paper is to discuss and reflect upon the progress that development education has made over the past thirty years. It builds on the work of a range of internationally renowned academics (Scheunpflug/Asbrand 2005; Beck 2000) and aims to suggest that development education needs to take greater account of broader debates around education, globalisation and social change. It further suggests that upon reflecting on recent small-scale research by the Development Education Research Centre, there is a need for development education to take greater account of the relationships between experience, learning and action. From these reflections the paper concludes by posing the need for debates on the relationship of development education to a range of social and educational influences, and at the same time suggesting framework based on a pedagogy of learning.

Historical Context

The term development education first emerged during the 1970s, in part in response to the growth of development and aid organisations and the decolonisation process, but also as Harrison (2006) has commented, through the influence of UNESCO and the United Nations (cf. United Nations 1975, quoted in Osler 1994). By the end of that decade, however, the term was becoming more and more seen in a narrower sense,

as governments and NGOs engaged in the development sector sought public support and involvement (ODA 1978).

But during the 1980s, two other influences began to have an impact on development education. The first was the thinking of Paulo Freire (1972) and the writings of Julius Nyerere, with their views on the relationship of education to social change. Alongside this was the influence of what Harrison (2006) calls the 'globalist' approach through the World Studies Project led by Robin Richardson and later Simon Fisher and Dave Hicks, and the work of David Selby and Graham Pike. This approach emphasises learning about the wider world, rather than specifically about poverty, came to have considerable influence during this period (Pike/Selby 1988; Fisher/Hicks 1985; Hicks 1990; Hicks 2003).

Throughout the 1980s, development education was perceived as being closely allied to social democratic politics and an overtly political agenda in the UK. Funding therefore became related to the political outlook of the government. Development education, world studies and global education agendas came under political attack (McCollum 1996; Marshall 2005a, Cronkhite 2000). Only in countries such as the Netherlands and Sweden and in the European Commission that political support for development education grew during this period (Osler 1994). The result was that it was therefore left to non-governmental organisations (NGOs) to play the leading role in promoting and delivering development education, particularly within schools (Arnold 1987; Sinclair, in Osler 1994). Key to the future, Sinclair suggested, was the need for NGOs to work in partnership with teachers, to be more strategic and to engage in academic debate. By the late 1980s, in the UK as in other European countries, networks of NGOs were emerging to share and coordinate practice on development education.

What, however, still appears to be the case today is that many of the reasons as to why development education emerged are still given as a legitimation for their existence, particularly by some government ministries with responsibility for aid and development and non-governmental organisations. For example in a number of countries, governments have seen development education practices as a form of public legitimation of their aid programmes. For NGOs, development education emerged as a mechanism for securing public support and understanding of their development programmes and was, and in some cases still is, linked to either fundraising or campaigning

tory (e.g. Micklem 2006) have demonstrated the limitations of celebrating major awareness campaigns as leading to a better informed and engaged public.

In taking these issues forward, the following key challenges could be identified:

- What is the nature of development education's contribution to understanding the impact of globalisation on society and the learning and skills required to understand, and critique it. Surely development education has a role if the key skills for the 21st century are posed as being able to deal with complexity, uncertainty and insecurity.
- Today people learn, experience and engage with global and development issues in a wide variety of forms. In some cases, a desire to take action to combat global poverty might result in going to experience living in a developing country and learning would then be incidental and informal. But within these complex and varying forms, critiquing perceptions of poverty and re-thinking one's relationship to colonialism and differing cultures may well not emerge naturally. Indeed it could be argued that the broader opportunities to have contact with global issues can lead to a lessening of critical thinking and an acceptance of the dominant orthodoxy.
- All of the evidence on identities suggests that people, again especially the young, have complex identities and that the most challenging of all for people in the UK, is the concept of being 'a British citizen'. Research suggests young people particularly most likely develop their own identities at multiple levels but with a strong local focus (Nayak 2005). However, global influences are increasingly strong, but there is little evidence to suggest that 'being a global citizen is one that is recognised by many young people'.
- A key issue in learning, engaging and understanding the wider world is the role of new technology in what and how people, especially in western industrialised countries operate (Apple/Kenway/Singh 2005; Kenway/Bullen 2008). This links not only to the issue of access, but what and how people learn and whether the internet is reproducing or challenging traditional consumer orientated forms of learning.
- Sustainable development is becoming the dominant discourse for much of the more discussions on learning and understanding the wider world. Key here is the promotion of a concept of 'learning for' some prescribed better world. There is also the challenge about the desire to promote a sense of urgency about the future of the planet with the purpose and role of education (Scott/Gough 2005). This relates to what Oxfam has called a 'sense of being outraged' (Oxfam 2006) and the desire to play a positive role in society and wish to make an more equitable and sustainable world.

Outcomes of Recent Research

Over the past year, the Development Education Research Centre has been engaged in a number of small scale research projects which all have as their theme, the changing processes and forms of learning about global and development issues. These have included the following:

- British Red Cross's work within schools in the context of its framework for humanitarian education;
- students perceptions of being a global citizens, comparative analysis of students from two colleges within the University of London;

- relationship of engineering education to global poverty and sustainable development.

A review of the activities of the Red Cross posed the extent to which it is its role to directly engage in work within schools. The research concluded: "To have a strategic impact it could be argued that the only value of undertaking direct work in the classroom would be in the form of pilot projects, to test out new resources and activities. It has been stated that by delivering sessions within a classroom can give teachers ideas as to how they could deliver the activities themselves. It is not suggested here that one mechanism is better than the other; it depends on the resources of the NGO, its aims and objectives and from past success, most effective methods of delivery." (Bourn 2007a).

An ongoing area of research by the Centre is the extent to which university students see themselves as global citizens looking particularly at how they were relating their increased interest in the wider world to their own forms of social and political participation (Lamb et al., quoted in Bourn 2007b).

Observations from students from a range of subject areas and covering both undergraduate and postgraduate at University College London (UCL) suggests a complex picture of views, outlooks and perspectives. The majority of students were ambivalent about their own identity, were not sure how to define themselves both in relation to their own community and the wider world. Virtually all of them said they would like to learn and engage more in wider world issues and questions. Several said they wanted to make a positive contribution to the world and studying at UCL gave them additional opportunities to do this. Globalisation was seen predominantly as about opening up communities to world trade and to being more interconnected with people around the world. Some saw it in terms of the domination of Western economic and cultural icons such as McDonalds, or Coca Cola. However, the majority still saw globalisation as more positive than negative. On being a global citizen, the majority who did respond to this question were dubious about the term. Some didn't like it, feeling it was an elitist concept. 'Only a very few people could be considered as global citizens' was one observation. Others said that they saw themselves as 'human beings'. For the majority who did respond, the term 'global citizen' was linked to globalisation. Those who were positive or at least neutral said that the term was about going beyond national boundaries, an ability to communicate with and learn from others. Those students who have lived and travelled around the world and who came from more than one specific cultural background were more positive about the term. On their role in the world in the future, those students who did get to this area tended to have a low opinion of their own potential contribution despite their interest in the world. Those who are studying subjects such as medicine and engineering for example were more positive (Bourn 2007b).

But where terms like 'global citizenship' were part of the academic discourse, as say for example in teacher education, there was more support and active engagement with the term and the debates. Students at the Institute of Education training to be teachers of geography and modern foreign languages saw the terms as relevant as a basis for dialogue with school pupils.¹

Research undertaken for Imperial College and Engineers Against Poverty in reviewing level of interest in global and sustainability issues found the following typical responses: “Engineering graduates that support positive world change and have an understanding of the wider impact of their engineering decisions will be able to make more of a difference and will be more motivated in their work.” (2nd Year engineering student) “We need modules that enable engineering graduates to know how the world works.” (Corporate manager for a major international automobile company)

The research also showed, however, that despite interest and recognition about the value of learning about global and sustainability issues, a range of approaches was given as to how this should take place from optional modules on courses to volunteering overseas to practical demonstration projects. A key challenge was also that for too many students, development issues were still seen as linked to charity and ‘helping the poor’ (Bourn/Sharma 2007).

These small scale research projects suggest that interest in and wish to learn more about global issues can be seen as increasingly relevant and important within education. Secondly, young people particularly translate their learning into their own personalised cultural framework and identity. The research with the Red Cross posed the wider issue that exists with many NGOs as to the pressures regarding profile raising. Finally, despite the best endeavours of many organisations, perceptions of development linked to helplessness and charitable giving are still very prevalent.

Also to emerge from the research and this has been reinforced by the observations of other NGOs and educationalists is that engagement with the wider world does not by itself lead to critical reflection. In many cases the opposite may be the outcome with the resulting perception of developing countries from travelling being one of negative imagery. This is seen as particularly a danger with school linking (Leonard 2007; Andreotti 2006).²

These observations have been reflected in broader discourse on education and globalisation, the role of identities and how young people locate themselves as their moorings become displaced (Harvey 2003). There is considerable evidence to suggest that young people are adapting their own responses to globalisation through partial adaptation of global messages and influences, notably consumer culture, into a form that gives them a status and role in their community (Harvey 2003; Kenway/Bullen 2008).

The recognition of the relevance of these debates and research is potentially very challenging for many NGOs because it suggests that the starting point for engagement needs to be around a dialogue with the group you are working with, to enable them to articulate how they see themselves in response to living in a global society and what skills and knowledge they seek to have more positive and confident views and ideas not only about themselves, but their peers and their communities.

Towards a Framework for Debate and Dialogue

In recognition of these observations, it is suggested in this paper that in order for development education to move forward, it needs to be more open and recognise the contradictions and

complex issues within which it operates, but at the same time maximise the opportunities that the current world situation provides. It needs to recognise its roots and see itself as an approach towards learning that is essence transformational.

As Blum (2000) has stated, whilst development education in some circles might continue to be perceived as ‘subversive, its origins are as much to do with existing understandings of development’ and as Harrison (2006) has stated, more broader liberal educational thinking. Its relationship to education and development is therefore always going to be contradictory.

The following themes are therefore suggested as the basis for a debate:

- continued importance of the term ‘development’ but in the context of human development;
- world is still dominated by inequalities and progress is all too slow on reducing global poverty;
- recognition of the dominant social and economic and cultural framework being globalisation and the impact this has particularly in terms of interdependence and local – global relationships;
- concepts of social justice must remain at the core of good development education;
- the future of the planet is now in question and therefore sustainable development must be incorporated into the debates and dialogue;
- the processes of learning about global and development issues and its relationship to development education requires a greater understanding of how people learn and the need to recognise that development education is as much about encouraging a way of thinking that would most likely challenge dominant ideological thinking about the world;
- key to learning is also the approaches and methodologies to be undertaken and the importance of understanding ‘other’ voices and perspectives and from this develop a sense of critical dialogue and enquiry;
- finally, whilst there is clearly an underlying agenda about education linked to social transformation and social change, development education is about giving people the knowledge, skills and values base that they themselves can take forward and not an agenda and goal that is already predetermined. Learning is not a natural consequence of awareness raising and nor does it automatically or should be perceived as being directly linked to campaigning and social activism. Development is recognised here as important but it needs to be seen now in the context of a broader discourse that is linked to post-colonial theory and postmodern philosophy. A potentially key figure for future debates on where development education needs to be re-thought is the work of the French philosopher, Michel Foucault. He views development as a way of thinking about the world. Development constructs rather than reflects reality. In so doing, it closes alternative ways of thinking and so constitutes a form of power. Development discourse is therefore linked to notions of power (Faubian 1994).

These critiques are often reflected within discussions in development education on perceptions of poverty, of people in the South being perceived via photographs, films and stories as the helpless victims. Smith and Yanacopulos (2004) in reviewing the debates and research on ‘public faces of development’

for a special issue of the *Journal of International Development* pose the need for research on the relationship between concepts of development with power relations. They note that a key theoretical agenda of development education is to work towards more equitable relationships between the North and the South. Another example is the way in which many school partnerships between UK and Southern countries re-inforce power relations (Leonard 2007). This imbalance can be gleaned from a comment given at the TIDE conference in June 2007: "When you come to us you are our honoured guest. When I visit you, I am a resource." (African teacher on reciprocal visits)

The relationship of development to wider debates on globalisation and sustainable development is also a key issue. To what extent is globalisation the framework within which development issues and perspectives should be debated, not only in economic but also in social and cultural contexts? Held has written that "globalisation is an idea whose time has come" (Held/McGrew 2000). But as he outlines it means many different things to different people. Similar questions have been posed about sustainable development. "We ourselves argue that the challenge for learning in relation to sustainable development is to confront learners with competing accounts of human and environmental reality wherever complexity and uncertainty mean that it is possible for competing rationalities to yield competing versions of the truth." (Scott/Gough 2005)

These observations link to the second area that needs greater attention by development educationalists and that is the relationship between the global and the local, particularly how the learner perceives their own role and identity in the context of a rapidly changing world. It is what some have termed 'globalisation' (Apple/Kenway/Singh 2005), or what Kenway and Bullen (2008) refer to as 'cyberflaneurs' or Nayak (2003) has looked at in the case of ethnic fusions.

If we are to grasp the complexity of young people's lives and choices they make we therefore need to understand the influences between local and the global. But young people are not just passive recipients of this consumer culture and globalisation. They adapt and re-create in their own image, with their peers and other cultural and geographical influences, develop identities that reflect this complexity (Nayak 2003).

The third and final area that is suggested needs re-thinking is the whole process of learning, for what, about what and what impact does the learning have on the individual, the group and the society. Development education, because much of its practice is determined by external funding, is constantly faced with proving evidence to demonstrate impact and effectiveness of the particular project and programme supported. What is rarely discussed is that if one ignores aims and objectives of the project, what did happen in terms of the learning rather than finding evidence to support pre-determined outcomes and objectives.

Jarvis (2007) suggests in defining lifelong learning that it is the combination of processes whereby the whole person and mind experiences social situations, 'the perceived content of which is the transformed cognitively, emotionally or practically and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing person.' (Jarvis 2007, p. 1)

This poses a key element of development education, what is the nature and form of that personal transformation as

a result of the learning. Are there common elements or is it really about methodologies?

The Open Space, Dialogue and Enquiry (OSDE) approach attempts to move forward from these debates. It is a methodology for the introduction of global issues and perspectives within educational contexts with the development of critical literacy and independent thinking as the central aims of this methodology. Key to OSDE thinking is the need to recognize complexity of global issues and that learners should be exposed not only to different perspectives, but to be supported in developing the ability to question and interpret assumptions and analyze implications of statements and where they have come from. Therefore in the context of perspectives and debates in development education, OSDE poses it is not just enough to ensure multiple perspectives are aired but to understand those perspectives, to reflect upon them and on basis of this engage in critical dialogue (Andreotti 2006).

Conclusion

This paper has aimed in reflecting upon the purposes of development education over the past 25 years, suggests there is need now to re-think its aims and methodologies. It has moreover suggested that development education is much more than one of a series of social and political educations, but a distinct approach towards learning that directly relates to educational and social change.

This relates to some of the challenges and difficulties development education practitioners have had about the inter-relationship of radical educational theory, particularly from Paulo Freire and its application to the school classroom. As McCollum (1996) has stated, "development education has been a movement which speaks only to itself, it is not located itself within a broader critical pedagogical discourse".

Development education should, if it is about learning, offer a range of perspectives and views. It needs to be perceived as making connections between the local and the global within a values base of equity, social justice and human rights. It should be about posing fundamental questions about the role of an educator. It should create a learning environment that enables the learners to critically assess in their own way and on their terms the subjects under discussion.

Development education as suggested needs to move away from seeing itself as a movement of NGOs and others who have common perspectives. It needs to be a coming together of development theories and theories of learning. It needs to take particular account of the influences of the ideas of Freire and liberation thinking. It needs to incorporate the debates about globalisation and social, cultural and economic change. It needs also to reflect on role and potential role of education in society. It needs to recognise that learning is not neutral or value free. Finally it needs to recognise in a broader social and cultural context the impact of critical social theory and post-modernism.

Development education needs above all to be located in an approach to learning that is about reflection, sharing and testing new ideas, providing conceptual inputs and learning from practice. It needs to move away from being a list of noble intentions and even a series of bodies of knowledge, skills and values to being an approach towards learning. This means that debates

and discussions should be contested. There should be critical dialogue and debate and space for a range of voices, views and perspectives. It must become a body of knowledge and learning with a transformative approach to education that has its own theoretical framework and dynamic.

Notes

1 Comments based on series of focus group discussions with teacher trainer students.

2 Dialogue and correspondence with young people engaged in travelling around the world.

References

Andreotti, V. (2006a): Theory without Practice is idle, practice without theory is blind. *Development Education Journal* V. 12, 3, pp. 7–10.

Andreotti, V. (2006b): Soft versus critical global citizenship. *Policy and Practice*, V. 3, pp. 40–51.

Arnold, S. (1987): *Constrained Crusaders – NGOs and development education in the UK*. Occasional Paper, Institute of Education, University of London.

Beck, U. (2000): *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.

Blum, N. (2000): *Doing Development At Home: Education as a Tool for Social Change*. M.A. Dissertation, University of Sussex.

Bourn, D. (2007a): *Red Cross Strategy for Humanitarian Education*. Unpublished paper.

Bourn, D. (2007b): *Students as Global Citizens*, paper presented to Bournemouth University Conference on Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Available on www.bournemouth.ac.uk.

Bourn, D. (2007c): *Building Academic Support for Development*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30. Jg., H. 1, S. 11–16.

Bourn, D./Sharma, N. (2007): *Global and Sustainability Issues and Perspectives in Engineering Education*, background paper prepared for Imperial College Conference on Global Sustainability. September 2007.

Cameron, J./Fairbrass, S. (2004): *From Development Awareness to Enabling Effective Support: The Changing Profile of Development Education in England*. *Journal of International Development*, V. 16, pp. 729–740.

Cronkhite, L. (2000): *Development Education: Making Connections North and South*. In: Selby, D./Goldstein, T. (eds.): *Weaving Connections*. Toronto.

Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) (2007): Definitions of development education. Online available: www.deep.org/whatisde/definitions accessed 30 June 2007.

Development Education Ireland (2007): Definitions of development education. Online available: www.developmenteducationireland.ie.

Faubion, J. (1994) (ed.): *Michel Foucault – Power: essential works* V. 3, London.

Fisher, S./Hicks, D. (1985): *World Studies* 8–13. Edinburgh.

Freire, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin.

Hammond, B. (2002): *DFID's Invisible Hand – A Challenge to Development Education?* Unpublished Dissertation for MA. UEA.

Harrison, D. (2006): *Post-Its on History of Development Education*. *Development Education Journal*, V. 13, 1, pp. 6–8.

Held, D./McGrew, A. (2000): *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge.

Hicks, D. (1990): *World Studies* 8–13: a short history, 1980–89, *Westminster Studies in Education*, V. 13, pp. 61–80.

Hicks, D. (2003): *Thirty Years of Global Education*. *Education Review*, pp. 265–275.

Hicks, D./Holden, C. (eds.) (2007): *Teaching the Global Dimension*. London.

Hoeck, S./Wegimont, L. (2003): *National Structures for the Organisation. Support and Funding of Development Education*. Lisbon: Council of Europe North-South Centre.

Holden, C. (2000): *Learning from Democracy: from World Studies to Global Citizenship*. In: *Theory into Practice*, V. 39, 2, pp. 74–81.

Ibrahim, T. (2005): *Global Citizenship education: mainstreaming the curriculum?* *Cambridge Journal of Education*. V. 35, 2, pp. 177–94.

Jarvis, P. (2007): *Globalisation. Lifelong Learning and the Learning Society*. London.

Kenway, J./Bullen, E. (2008): *The Global Corporate Curriculum and the Young. Cyberflauner as Global Citizen*. In: Dolby, N./Rizvi, F.: *Youth Moves – Identities and education in global perspectives*. New York.

Lemaesquier, T. (1987): *Prospects for Development Education: Some Strategic Issues Facing European NGOs*. *World Development*, V. 15, Supplement, pp. 189–200.

Leonard, A. (2007): *Global School relationships. School Linking and future challenges*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30. Jg., H. 3, S. 22–27.

Marshall, H. (2005a): *The Sociology of Global Education: Power, Pedagogy and Practice*. Unpublished PhD Thesis, University of Cambridge.

Marshall, H. (2005b): *Developing the Global Gaze in citizenship education: exploring the perspectives of global education NGO workers in England*. *The International Journal of Citizenship and Teacher Education*, V. 1, 2, pp. 76–92.

McCollum, A. (1996): *On the Margins? An Analysis of theory and practice of development education in the 1990s*. Unpublished PhD Thesis, Open University.

McCollum, A./Bourn, D. (2001): *Measuring Effectiveness in Development Education (DEA)*. London.

Micklem, P. (2006): *Public Perceptions of Make Poverty History*. *Development Education Journal*, V. 13, 1, Stoke-On-Trent, Trentham.

Nayak, A. (2003): *'Ivory Lives': Economic Restructuring and the Making of Whiteness in a Post-Industrial Youth Community*. *European Journal of Cultural Studies*, V. 6, 3, pp. 305–325.

Nayak, A. (2003): *Race, Place and Globalization*. Oxford, Berg.

Osler, A. (ed.) (1994): *Development Education*. London.

Osler, A./Vincent, K. (2002): *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Stoke-On-Trent, Trentham.

Overseas Development Administration (ODA) (1978): *Development Education – Report of Advisory Committee*. London, HMSO.

Oxfam (2006): *Education for Global Citizenship*. Oxford.

Pike, G./Selby, D. (1988): *Global Teacher, Global Learner*. Sevenoaks. In: Scheunpflug, A./Asbrand, B. (2006): *Global Education and Education for Sustainability*. *Environmental Education Research*, V. 12, 1, pp. 33–46.

Smith, M. (2004): *Contradiction and change? NGOs, schools and the public faces of development*. *Journal of International Development*, V. 16, 5, pp. 741–749.

Smith, M./Yanacopoulos, H. (2004): *The Public Faces of Development*. *Journal of International Development, Special Issue*, V. 16, 5, pp. 657–664.

Dr. Douglas Bourn

is Director of The Development Education Research Centre at the Institute of Education, University of London. From 1993 to 2006 he was Director of the Development Education Association (DEA). He was also an active member of Global Education Network Europe (GENE) and has written numerous articles on development education, global citizenship and education for sustainable development.

Neda Forghani-Arani / Helmuth Hartmeyer

Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens

Praxis- und Forschungsfragen

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird eine Bestandsaufnahme zum Globalen Lernen in Österreich vorgenommen und anschließend auf konzeptionelle Fragestellungen und Herausforderungen im Hinblick auf sechs Dimensionen Globalen Lernens eingegangen.

Abstract:

In this article the authors take stock of Global Education in Austria and address conceptual questions and challenges of Global Education with reference to six dimensions of Global Education.

In diesem Beitrag wollen wir den österreichischen Bauplatz Globalen Lernens beschreiben. Der Metapher des Bauplatzes bedienen wir uns, um das Prozesshafte, das sich Entfaltende, das Unfertige, das Konstruktive, manchmal auch das sich nebeneinander Entwickelnde zu verbildlichen.

Das Praxisfeld

Ein Rundgang auf dem Bauplatz zeigt, dass sich der überwiegende Teil der Aktivitäten Globalen Lernens in Österreich an den schulischen Bereich wendet. In den entsprechenden Konzepten werden Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler als die Hauptzielgruppen in den Programmen und Projekten genannt. Aktivitäten Globalen Lernens umfassen Lehrgänge und Seminare in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, die Produktion und den Vertrieb von pädagogischen Materialien aller Art, den Einsatz von Vortragenden, wenn möglich auch von solchen aus Entwicklungsländern, das Angebot an Ausstellungen und Workshops, die Betreuung von Schulpartnerschaften und die Mitwirkung in internationalen Schulprojekten.

Projekte Globalen Lernens werden in den unterschiedlichen Schultypen der Primar- und Sekundarstufe durchgeführt (Abb. 1), wobei diese Initiativen in der Regel vom Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und von der Unterstützung durch Bildungsangebote und Fachberatung von Nichtregierungsorganisationen abhängen. Über den Umfang der Aktivitäten sind keine empirischen Daten vorhanden. Dies wäre zugleich ein Hinweis auf die Notwendigkeit einer durch die Forschung begleiteten Praxis, um die Tragweite Globalen Lernens im Aktionsfeld ‚Schule‘ wissenschaftlich fundiert ein-

schätzen zu können. Die Institutionalisierung des Globalen Lernens im formellen Bildungssystem hat zugenommen. Dennoch ist es insgesamt wenig bekannt und strukturell schwach verankert. Das Unterrichtsministerium hat deshalb Globales Lernen in sein Portfolio aufgenommen. Die Abteilung für Internationale Beziehungen unterstützt konkrete Vorhaben (wie

Fallbeispiel:

Schulversuch Globale Ganztagsmittelschule

Begründet mit der Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ und um „Antworten auf den Umgang mit der zunehmenden Globalisierung zu finden“, wird ab dem Schuljahr 2005/06 an der Kooperativen Mittelschule Roterstraße im 16. Wiener Gemeindebezirk ein Schulversuch „Globales Lernen“ in der Organisationsstruktur einer „Globalen Ganztagsmittelschule“ durchgeführt. Die Schule beteiligt sich im Rahmen des Schulversuchs auch am internationalen „Global Education Curriculum Project“.

Das Rahmenmodell der Globalen Ganztagschule verfolgt folgende Ziele:

- Vermittlung zeitgemäßer Allgemeinbildung in kindgerechter und humaner Form als Grundlage globalen Verständnisses
- Umgang mit weltweiten Kommunikationsnetzen
- Umgang mit der Orientierung in Raum und Zeit
- Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit
- Umgang mit sozialer Fragmentierung unserer Weltgesellschaft
- Fähigkeit zur Mitgestaltung der Gesellschaft durch globales Denken
- Teilhabe an eigenen und fremden Kulturen und Überwindung von von Einstellungen und Verhaltensweisen, die in Vorurteilen und Stereotypen verhaftet sind, um damit einer globalen Gerechtigkeit näher zu kommen
- Konstruktiver Umgang mit Unsicherheiten und Erfahrungen von Nichtwissen
- Komplexe Vorgänge und ihre Verknüpfung in der Welt durchschauen zu lernen, um adäquat in der Gesellschaft handeln zu können

Quelle: Antrag GTKMS 16 auf Schulversuch, Wien 2005

Abbildung 1

die jährlichen Global Education Weeks und Seminar- und Materialienangebote für Lehrkräfte) und wirkt aktiv in der Strategiegruppe Globales Lernen mit (Abb. 2). Diese hat sich die Entwicklung eines österreichischen Ansatzes Globalen Lernens zur Aufgabe gemacht. Seine Erarbeitung erfolgt im Laufe von etwa zwei Jahren unter Einbindung von Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen und Interessensgruppen. Übergeordnetes Ziel des Prozesses zur Strategieentwicklung ist

Strategiegruppe Globales Lernen

Die Strategiegruppe Globales Lernen hat sich 2003 als organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe zusammengeschlossen. In ihr wirken öffentliche Stellen und private Organisationen zusammen. Sie setzt sich mit Programmen, Projekten und Maßnahmen Globales Lernen in Österreich auseinander, verfolgt den internationalen Diskurs im Bereich und reflektiert dessen Bedeutung für Österreich und trägt zur Netzbildung im Bereich Globales Lernen bei. Motivation für die Gründung war, die Ergebnisse eines internationalen Kongresses des Europarates zu Globalem Lernen in Maastricht (2002) in Österreich umzusetzen.

Die Strategiegruppe Globales Lernen fasst ihr Verständnis von Globalem Lernen als ein Konzept zusammen, das globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgabe von Bildung definiert und dem Leitbild einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet ist. Dieses Konzept bezieht Themen der entwicklungspolitischen Bildung, der globalen Umweltbildung, der Friedens- und Menschenrechtserziehung sowie des interkulturellen und interreligiösen Lernens ein, baut auf Methodenvielfalt und offene Lernformen und erfordert offene Rahmenbedingungen im Lehr- und Lernprozess.

Quellen: Folder der Strategiegruppe, Wien 2006; Mission Statement der Gruppe Wien 2007

Abbildung 2

Fallbeispiel: Global Action Schools

Das EU-Projekt „Global Action Schools“ besteht aus einem internationalen Netzwerk von Schulen aus England, Malta, Österreich, der Slowakei, Tschechien, Polen und Thailand. Ziel ist Sensibilität für globale Fragen und Interdependenzen zu schaffen und Globales Lernen verstärkt in die Schulen zu bringen. In Österreich waren im Zeitraum 2006 – 2007 insgesamt 33 Schulen in den Bundesländern Niederösterreich und der Steiermark mit rund 150 Lehrerinnen und Lehrern an dem Projekt beteiligt. In jedem Land gibt es Nichtregierungsorganisationen, die das Projekt koordinieren. Der Austausch der Schulen erfolgt über eine Internetplattform.

Das Projekt widmet sich inhaltlich den globalen Themen Menschenrechte, Fairer Handel und Klimaschutz. Lehrerinnen und Lehrern wird ein methodisches Startpaket zur Verfügung gestellt, das partizipative Methoden zum Einstieg, zum Forschen, zur eigenständigen Themenwahl und zum Vermitteln von Ergebnissen umfasst. Die bereitgestellten Materialien sollen Schülerinnen und Schülern helfen, globale Zusammenhänge zu verstehen und sich selbst in diesem globalen Umfeld als aktive Weltbürgerinnen und Weltbürger zu verorten. 2008 werden ein Handbuch und ein „Toolkit“ in 3.000-facher Auflage an interessierte Schulen in Österreich verschickt.

Quellen: www.globalactionschools.org;
Handbuch für Global Action Schools

Abbildung 3

eine breitere Verankerung Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.

Auch die meisten außerschulischen Organisationen, die im Aktionsfeld des Globalen Lernens tätig sind, setzen auf schulische Bildungsarbeit. Anstöße zur Schulentwicklung und Schulorganisation, Lobbying bei der Ausarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien und die Mitarbeit an der Gestaltung von Schulbüchern werden von mehreren außerschulischen Organisationen als Aufgabenbereiche definiert. Von NROs werden aber auch internationale Projekte an österreichischen Schulen initiiert und koordiniert, wie zum Beispiel das Projekt Global Action Schools (Abb. 3).

Ein Rückblick auf die Entwicklungen im schulischen Bereich zeigt, dass es hinsichtlich der Zielgruppen von einem Schwerpunkt der Aktivitäten in der Oberstufe der Sekundarstufe in den 1970er zu einer deutlichen Trendwende hin zu den 10- bis 14-Jährigen in den 1980er Jahren kam. Seit den 1990er Jahren gibt es differenzierte Programme und Projekte für alle Altersgruppen und Schultypen von den Kindergärten bis hin zu den Berufsbildenden Schulen. Auch hat sich der Fächerkanon für die Behandlung entwicklungsbezogener Fragen im Unterricht von dem üblichen Zugang über Geographie, Geschichte und Religion vergrößert und um die Sprachfächer, die musischen Fächer und die auf die Inhalte Globalen Lernens bezogenen Fächer in Berufsbildenden Schulen erweitert (Abb. 4). Der Anspruch an die Qualität von Unterstützung und Materialien ist ebenfalls gewachsen. Die Formen des Lehrens und Lernens haben sich im Besonderen durch den Zugriff auf die neuen Möglichkeiten der Kommunikationstechnologien verändert.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Globales Lernen ist in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung punktuell vorhanden. Es hat bisher keinen systematischen Eingang in die Curricula der Ausbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gefunden. An der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien gab es in den letzten Jahren punktuelle Angebote und an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz einen Lehrgang. Eine Ausnahme bildet eine Lehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien, die seit 2001 kontinuierlich angeboten wird (Abb. 5).

Im Vergleich zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung war der Bereich der Fort- und -weiterbildung in den letzten Jahren institutionell besser verankert. Beispielsweise gab es an dem Pädagogischen Institut Wien eine Abteilung Globales Lernen. Sonst wurden Bildungsangebote mit Fokus auf Globales Lernen häufig von den Abteilungen Umweltpädagogik, Politische Bildung, Soziales Lernen oder Interkulturelles Lernen der Pädagogischen Institute mitbetreut. Mehrere Fort- und Weiterbildungsangebote zu Globalem Lernen für Lehrerinnen und Lehrer wurden in den letzten Jahren in Österreich entwickelt (Hartmeyer 2007). Eintägige Weiterbildungsseminare mit thematischen Bezügen zu Globalem Lernen finden flächendeckend statt. Auch mehrtägige Bundesseminare sowie Fortbildungs- und Akademie-Lehrgänge zu Globalem Lernen wurden mehrfach durchgeführt, darunter Lehrgänge in Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Wien (Abb. 6, nächste Seite). Bezeichnend für die vorhandenen Fort- und Weiterbildungsangebote zu Globalem Lernen für Lehrerinnen und Lehrer in Österreich ist die Tatsache, dass diese bisher vorwiegend als NRO-Initiative in Kooperation mit den jeweiligen Pädagogischen Instituten entstanden und durchgeführt wurden. Die Zusammenarbeit und Vernetzung von Akteuren aus den NROs mit den öffentlichen pädagogischen Bildungseinrichtungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerfort- und -weiterbildung sind ein durchaus geeignetes Beispiel für österreichische Good Practice. Seit 1. Oktober 2007 sind sämtliche außeruniversitäre pädagogische Bildungseinrichtungen für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu pädagogischen Hochschulen zusammengeführt. Inwiefern

Fallbeispiel: Global-Handelsakademie

Ab dem Schuljahr 2006/2007 können die Schülerinnen und Schüler des 3.–5. Jahrgangs an der Handelsakademie (HAK) Krems (Niederösterreich) die neue Fachrichtung Global-HAK wählen. Der dafür entwickelte Lehrplan trägt den Titel „Internationale Wirtschaft und interkulturelle Beziehungen“. Es handelt sich dabei um eine spezialisierte Ausbildung im Umfang von insgesamt zehn Wochenstunden.

Zu den Bildungs- und Lehraufgaben gehören u.a.:

- „Die Bedeutung der Globalisierung [...] erkennen und die daraus erworbenen Kenntnisse in ihrer zukünftigen Rolle als Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen, aber auch als Konsument/innen und Bürger/innen anwenden können.
- Die Chancen und Risiken der fortschreitenden wirtschaftlichen Integration und interkulturellen Verflechtung erkennen und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten können.
- Im Wissen um andere Kulturen und Lebensformen die Fähigkeit gewinnen, positive Beziehungen zu Menschen unterschiedlicher Herkunft zu entwickeln und so an der Schaffung von humanen gesellschaftlichen Strukturen mitzuwirken.“

Quelle: Lehrplan Global-HAK, Krems 2006

Abbildung 4

Fallbeispiel: Wahlpflichtfach Globales Lernen im Lehramtsstudium an der Universität Wien

Im Rahmen der Pädagogisch Wissenschaftlichen Berufsvorbildung des Lehramtsstudiums an der Universität Wien wird seit 2001 eine Lehrveranstaltung zum Globalen Lernen als Wahlpflichtfach für Lehramtsstudierende in Vorbereitung aller Unterrichtsfächer an Höheren Schulen angeboten.

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, einen einführenden Überblick über die Theorie und Praxis des Globalen Lernens zu geben. Inhaltlich wird auf die Aufgaben der Erziehung und Bildung, die erforderlichen Lerninhalte und Lernformen sowie die notwendigen Kompetenzen angesichts der zunehmenden Globalisierung eingegangen. Definitionen, Ziele, Konzepte und Kriterien des Globalen Lernens sowie unterschiedliche Paradigmen und Ansätze innerhalb des Feldes werden erörtert und Implementierungsmöglichkeiten im Unterricht werden an Hand von Beispielen aus vorhandenen Unterrichtsmaterialien und Medien recherchiert und erläutert.

Auch wenn die Lehrveranstaltung als pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung vorwiegend praxisorientiert ausgerichtet ist, hat sie zu einigen interdisziplinären Diplom- bzw. Magisterarbeiten zum Thema Globales Lernen angeregt. Sie bedeutet somit auch einen Impuls für die Forschung.

Neda Forghani-Arani

Abbildung 5

diese institutionelle Veränderung auf die bestehenden Vernetzungen wirkt, bleibt noch offen, obwohl bereits erste Kooperationen entstanden sind. In Linz wird ein Hochschullehrgang Globales Lernen als gemeinsames Projekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich mit zwei NROs 2008 bis 2009 durchgeführt.

Lehrplanbezug

Die neuen Lehrpläne in Österreich für die Volksschule und die Mittelstufe führen das Globale Lernen nicht explizit an, bilden aber einen förderlichen Rahmen. Sie entsprechen sowohl inhaltlich als auch methodisch den von allen relevanten Akteurinnen und Akteuren vertretenen konzeptionellen Vor-

stellungen für das Globale Lernen. Die in den Lehrplänen aufgelisteten Kompetenzen können durch die Grundprinzipien des Globalen Lernens gezielt gefördert werden (Tiefenbacher 2000). Forderungen nach einem Unterrichtsprinzip oder gar nach der Einrichtung eines eigenen Unterrichtsfaches wurde seitens der Schulbehörden allerdings nicht entsprochen. So ist bislang ein dritter Weg geblieben: Konzeptionen zu entwickeln neben den erlassenen Verordnungen und neben dem bestehenden Fächerkanon. Zu einem zentralen Defizitbereich wurde dabei der Bereich „Schulentwicklung und Globales Lernen“. Den Fragen, welche Möglichkeiten die bildungspolitischen Rahmenbedingungen wie Dezentralisierung und Schulautonomie für das Globale Lernen bedeuten können, wird noch wenig nachgegangen.

Die Strategiegruppe Globales Lernen räumt dem Feld der Schulentwicklung einen hohen Stellenwert ein, denn die inzwischen bestellten Standortkoordinatoren haben die Aufgabe, möglichst partizipative Prozesse zu leiten. Inzwischen berücksichtigen mehr Schulen als zuvor Globales Lernen in ihren Leitbild- und Schulentwicklungsprozessen.

Tertiärer Bildungssektor

Im tertiären Bereich des österreichischen Bildungssystems führt Globales Lernen ein Nischen- und Schattendasein (Hartmeyer 2007). Dennoch haben einige Initiativen im Bereich von Forschung und Lehre Globales Lernen als Fokus, wobei auch hier das Angebot gänzlich auf die Initiative und das Engagement von Einzelpersonen zurückzuführen ist. Zusätzlich zu den zwei bereits erwähnten Lehrangeboten im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung können folgende Programme zum Globalen Lernen an den österreichischen Universitäten und Hochschulen angeführt werden:

- An der Universität Wien wird im Rahmen des Diplomstudienlehrgangs Internationale Entwicklung, welcher auf größtes Interesse seitens der Studierenden stößt, eine Lehrveranstaltung mit dem Titel Globales Lernen angeboten. Des Weiteren wurde Globales Lernen als Themenschwerpunkt im Rahmen einer Lehrveranstaltung am katholischen Religionspädagogischen Institut der Universität Wien angeboten.
- An der Universität Graz wird das fakultätsübergreifende Studienprogramm Global Studies angeboten. Das interdisziplinäre Studienpaket bündelt im Rahmen der freien Wahlfächer unterschiedliche, sich mit globalen Fragen befassende, Lehrveranstaltungen, die an der Universität Graz im jeweiligen Studienjahr angeboten werden.
- An der Universität Klagenfurt wird im Rahmen der Deutschdidaktik und der Friedenspädagogik am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt ein Schwerpunkt auf Globales Lernen in Lehre und Forschung gesetzt.
- An der Universität Innsbruck wurde in Zusammenarbeit mit Südtirol ein Arbeitskreis „Globales Lernen“ zur Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren und zur Stärkung bzw. Weiterentwicklung Globalen Lernens eingerichtet.

Nicht-formelles Bildungswesen

In der außerschulischen Jugendarbeit sind es Kultur- und Informationsveranstaltungen, Workshops und Trainings (vgl. z.B. das seit 1999 von der Asylkoordination koordinierte Pro-

Fallbeispiel: Akademielehrgang Globales Lernen in Wien



Der Akademielehrgang PERSPEKTIVENWECHSEL will helfen, globale Zusammenhänge aus unterschiedlichen Sichtweisen zu erfahren und Umsetzungsmöglichkeiten Globalen Lernens im Unterricht oder im schulischen Umfeld kennen zu lernen.

Dabei werden Fragen der Friedens-, Menschenrechts- und Umwelterziehung, interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildung einbezogen und interaktive, interdisziplinäre, kooperative und handlungsorientierte Lehr- und Lernmethoden eingesetzt. Der Lehrgang wurde auch begleitend evaluiert.

Quelle: Lehrgangskonzept Perspektivenwechsel, Wien 2005

Abbildung 6

jekt „Schule ohne Rassismus“ in Ostösterreich), die Mitwirkung in Kampagnen (z.B. die antirassistische Initiative „fair play“), die Mitarbeit in Weltläden, aber auch Austauschreisen und Lerneinsätze, die als bevorzugte nicht-formelle Aktivitäten durchgeführt werden. In der Erwachsenenbildung handelt es sich vorrangig um Vorträge und Diskussionen, Studienkreise, Theaterworkshops, Reisen und Kulturveranstaltungen. Angesichts des geringen Stellenwertes von Erwachsenenbildung in Österreich ist es wenig überraschend, dass interessante Initiativen vor allem in Randgebieten entstanden: Studienzirkel im Burgenland, ein Programm emanzipatorischer Bildungsarbeit in Kärnten oder ein entwicklungspädagogisches Kooperationsprojekt mit der ARGE Erwachsenenbildung in Vorarlberg.

Eine weitere interessante Entwicklung ist die Verbindung zwischen Kulturprogrammen (Abb. 7) bzw. Aktionsprogrammen und Ansätzen des Globalen Lernens.

Ein besonders populäres Aktionsfeld ist das des Fairen Handels. Die über 80 Weltläden in Österreich sind nicht nur Fachgeschäfte des Fairen Handels, sondern auch beliebte Orte für Exkursionen mit Schulklassen oder Jugendgruppen. Diese sollen aus erster Hand erfahren, welche fair gehandelten Produkte angeboten werden, wie sie produziert und vermarktet werden und wie das System des Fairen Handels insgesamt funktioniert. Eine Analyse des Lernmodells „Fairer Handel“ findet sich bei Barbara Asbrand, die das Thema aus erziehungswissenschaftlicher und handelspolitischer Perspektive betrachtet (Asbrand 2003).

Die inhaltlichen Themenschwerpunkte im nonformalen Bildungswesen sind in erster Linie durch das Agenda-Setting der internationalen UN-Konferenzen, sowie durch diverse Kampagnenschwerpunkte der internationalen NRO-Community erklärbar, z.B. Fairer Handel, Entschuldung, Bekleidungsindustrie, Klima, Ethik in der Wirtschaft. Bei den Zielsetzungen in den inhaltlichen Konzeptionen der Akteurinnen und Akteure kann zwischen zwei Grundlinien unterschieden werden. Um es pointiert zu formulieren: Es verfolgen die einen mit dem Globalen Lernen vorrangig das entwicklungspolitische Ziel, über Information und Bewusstseinsbildung, zu einer gerechteren Welt und zu Nachhaltiger Entwicklung beizutragen, während die anderen das pädagogische Ziel, über

Reflexion und Kommunikation ein Nachdenken über die gegenwärtige Situation in der Welt und die eigene Praxis anzustoßen, in den Mittelpunkt rücken.

Rahmenbedingungen für die Praxis

Die kontinuierlichen Beratungs- und Serviceleistungen, wie sie von der Mediathek Baobab (und im Verbund von Servicestellen in allen Bundesländern) erbracht werden, bilden eine gute Basis für weiterführende Projekte und Multiplikatoreffekte. Hinsichtlich der finanziellen Unterstützung erfolgt eine umfangreiche Förderung Globalen Lernens aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit. Das Außenministerium (über die Förderstelle KommEnt) und ab 2004 die Austrian Development Agency (ADA) haben die Bedeutung vertiefender Bildungsarbeit zu entwicklungspolitischen Fragestellungen stets anerkannt. Globales Lernen wird in den Programmen als förderungswürdiger Schwerpunkt genannt. 2006 wurde in der ADA eine Referatsstelle Globales Lernen eingerichtet.

Konzeptionelle Fragestellungen

Ein Bauplatz ist ein Ort, der noch im Werden ist. Wohin führen die nächsten und übernächsten Entwicklungen aus der heutigen Sicht? Welche Fragen kursieren auf dem Bauplatz? Die Vielfalt und Mehrdimensionalität der konzeptionellen Zugänge hat noch zu keiner befriedigenden übergreifenden Konzeption des Globalen Lernens in Österreich geführt. Eine theoriegeleitete Diskussion zu grundsätzlichen konzeptionellen Fragen ist notwendig. In Anlehnung an eine Thementaufklärung der Strategieguppe Globales Lernen und angeschlossen an Expertendiskussionen im Rahmen des von ihr geleiteten Strategieentwicklungsprozesses scheint es für die Weiterentwicklung der Praxis und Forschung vorerst wichtig zu sein, sich in der Diskussion folgenden konzeptionellen Herausforderungen zu stellen:

- die Qualität Globalen Lernens (z.B. die Erstellung von Qualitätskriterien und deren Beurteilung)
- die Zielsetzungen des Globalen Lernens (z.B. das Wechselspiel normativer Bildungsziele, handlungstheoretischer Konzepte und einer evolutionären Theoriebasis)
- das Integrationspotenzial Globalen Lernens (z.B. Schnittstellen zu anderen pädagogischen Bereichen)
- die Kompetenzen Globalen Lernens (z.B. Anschluss an und Schärfung der Positionen zum allgemeinen Bildungsdiskurs)
- die theoretischen Grundlagen Globalen Lernens (z.B. gesellschaftspolitische, philosophische, anthropologische Ansätze innerhalb des Feldes)
- die Standardisierung von Bildung (z.B. die Verknüpfung des Diskurses mit der Debatte um Bildungsstandards).

Die beispielhaft erwähnten Fragenkomplexe sollen als Impuls für den weiteren Diskurs und als Anlass für theoretische sowie empirische Forschung dienen. Die kontinuierliche Reflexion der inhaltlichen Ansatzpunkte und Ziele und die Bereitschaft zur Veränderung von Haltungen und Standpunkten sind unserer Ansicht nach das wesentliche Wesensmerkmal Globalen Lernens. In diesem Sinne führen wir zum Abschluss eine Reihe offener Fragen in Hinblick auf die Dimensionen Globalen Lernens an.

Die sachliche Dimension:**Lernen im globalen Kontext?**

Wenn der Erfolg von Bildung am Arbeitsmarktwert der/des Einzelnen, an der Flexibilität, den Problemlösungskapazitäten, EDV- und Sprachkenntnissen gemessen wird (OECD 2005), welcher Kompetenzerwerb kann durch Globales Lernen ergänzend angeboten werden? Was kann Globales Lernen durch sein Verständnis als Differenzen erhaltendes und zugleich vernetztes Lernen diesem Denkmodell entgegengesetzt werden oder soll Globales Lernen auch die zu diesem Prozess passende Ergänzung sein, die den Menschen fit machen will für die Globalisierung?

Die räumliche Dimension:**Komplexität als Lernchance?**

Das rasante Tempo, mit dem sich die Lebensbedingungen von Menschen ändern, erzeugt ein hohes Maß an Unsicherheit (Scheunpflug/Hirsch 2000). Eine Folge davon ist Ausgrenzung in Form von realen oder gedanklichen Mauern (durch Gesetze, Polizei oder Militär, aber auch durch Diskriminierung oder abwehrende Gefühle). Mit Globalem Lernen wird die Hoffnung verbunden, dass die Funktion globaler Gerechtigkeit als wichtiger Beitrag zu mehr individueller Sicherheit im Bewusstsein der Menschen verankert wird. Kann Globales Lernen diese Erwartung erfüllen und dazu beitragen, die Komplexität der Wirklichkeit besser zu verstehen und ihre Unsicherheiten akzeptieren zu lernen? Die Bedeutung der Nahbereichsorientierung ist heute weithin unumstritten. Dient sie jedoch eher als didaktisches Prinzip, um Komplexität sachlich und pädagogisch zu reduzieren, oder ist sie der Ausgangspunkt für ein Verständnis der komplexen Strukturen, in denen die Menschen leben und die einer Veränderung hin zu mehr globaler Gerechtigkeit im Wege stehen?

Die institutionelle Dimension:**Systembedingungen als Stolpersteine oder Gehilfen?**

Einige systembedingte Barrieren verhindern eine zügige Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich. Es zeigen jedoch einzelne Erfolgsmodelle, dass sie nicht grundsätzlich unüberwindbar sind und im Widerstreit zwischen Anspruch und Erfüllung immer wieder neu analysiert und verrückt werden müssen.

Bildung verwandelt sich immer mehr in ein Vertriebssystem von Produkten und Dienstleistungen. Die Institutionen, die als Träger von Bildung agieren, werden immer mehr betriebswirtschaftlichen Vorstellungen unterworfen. Häufig ausufernde Kontrollmaßnahmen nehmen ihnen zunehmend den Freiraum des Nachdenkens, der Kontroverse und der lustvollen Begegnung in Bildungsprozessen. Verantwortliche für einschlägige Bildungsprogramme kritisieren, dass sie immer mehr Zeit mit umfangreichen Planungsmustern, Monitoringaufgaben, peniblen Abrechnungsvorschriften und der Akquisition von zusätzlichen Drittmitteln zu verbringen haben. Bildungsarbeit im Sinne von Reflexion, Urteilsfähigkeit und gedanklicher Selbständigkeit gerät ins Hintertreffen. Werden den Akteurinnen und Akteuren Zeit, Geduld und Geldmittel eingeräumt, um die einschlägigen Bemühungen um Qualität weiterentwickeln zu können? Kann Globales Lernen durch seinen inter- und transdisziplinären Ansatz dazu beitragen, ein

Fallbeispiel: kulturen in bewegung

kulturen in bewegung ist eine Abteilung des Wiener Instituts für Entwicklungsfragen und Zusammenarbeit (VIDC). Seine Serviceleistungen basieren auf der Grundphilosophie „Bühne-Bildung-Begegnung“. Musik, Bildende Kunst, Tanz und Literatur spielen dabei die zentrale Rolle. Mittels kultureller und künstlerischer Interventionen soll das Verständnis für die Beziehungsstrukturen zwischen Nord und Süd wachsen, sowie eine differenzierte Wahrnehmung der Länder, Kulturen und Menschen des Südens ermöglicht werden.

Besonders Künstler und Künstlerinnen mit migrantischem Hintergrund erscheinen dem VIDC als geeignet, die Themen Globalen Lernens im Rahmen ihrer künstlerischen Tätigkeit zu vermitteln. Sie bewegen sich zwischen unterschiedlichen Sphären – ihren Herkunftsländern und ihrer neuen Heimat. Weiters verfügen sie aufgrund ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen über die Fähigkeit, vielfältige Perspektiven zu den einzelnen Themen aufzuzeigen. Schülerinnen und Schüler sollen schon allein durch den interkulturellen Kontakt mit den Kunstschaffenden zu einem Überdenken ihrer Perspektive ermuntert werden, was dem VIDC als wichtiges pädagogisches Prinzip Globalen Lernens gilt.

Quellen: Projektdarstellungen VIDC; www.vidc.org

Abbildung 7

Klima der Kooperation zu fördern? Dies ist im Lichte des Ringens um Standortvorteile und um Drittmittel sicherlich keine leichte Aufgabe.

Die internationale Dimension:**Beitrag zur Kohärenz?**

Es besteht mehr denn je das Erfordernis zum internationalen Austausch und zur Zusammenarbeit in internationalen Programmen und Projekten. Kann dazu eine kohärente und koordinierte Strategie entwickelt werden? Österreich beteiligt sich deshalb aktiv am Global Education Network Europe (GENE). Und wie können auch unter Bedingungen großer sozioökonomischer Ungleichheit und krasser struktureller Differenzen internationale Bildungsk Kooperation und Austausch organisiert und durchgeführt werden?

Die politische Dimension:**Umgestaltung der Politik mittels Globalem Lernen?**

Globales Lernen bewegt sich in der permanenten Ambivalenz einer eindeutigen politischen Ausrichtung und eines offenen pädagogischen Ansatzes. Der eine Ansatz ist, von der Situation dort auszugehen, z.B. von der Betroffenheit über die Armut in vielen Ländern, von der Empörung über die dort herrschende Ungerechtigkeit, und daraus abzuleiten, was hier getan werden muss und kann, um die Entwicklungen dort zu verändern.

Und es gibt den anderen Ansatz, von den Verhältnissen hier betroffen zu sein, von der Ungerechtigkeit im eigenen System, und zu erkennen, dass sie nur verstanden und verändert werden kann, wenn man um die Situation dort und die globalen Zusammenhänge weiß. Die unterschiedlichen Konzeptionen sind in den Aktivitäten, die unter dem Titel „Globales Lernen“ firmieren, feststellbar. In einigen gelingt es, eine Brücke zwischen den beiden Ansätzen zu schlagen.

Die pädagogische Dimension:

Globales Lernen als aktuelles Bildungskochbuch?

Globales Lernen will unter anderem zur Bewältigung der Lernherausforderungen, die sich aus fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben, und zur Orientierung in der Weltgesellschaft beitragen (Asbrand/Scheunpflug 2005). Die Protagonistinnen und Protagonisten Globalen Lernens stehen diesbezüglich vor einer Reihe von Herausforderungen: Wie kann Globales Lernen zum Verstehen und kritischen Reflektieren, zu einem differenzierten Urteilsvermögen, zur Entwicklung von Visionen und zur selbständigen und kreativen Erschließung alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten beitragen? Welche Lehr- und Lernkonzepte, Methoden, didaktische Zugänge sind adäquat? Sind es ergebnisorientierte, auf klar definierte ‚learning outcomes‘ gerichtete Lernvorgänge, die den pädagogischen Zielsetzungen Globalen Lernens entgegenkommen oder eher weniger absichtsvoll geplante, prozessorientierte, ganzheitliche Lernformen, die sich auf unsichere Wege und Folgen einzulassen wagen? Oft wird die Forderung nach Neuem erhoben, insbesondere von Geldgebern. Zu welcher Art von Innovation wird der Druck, Neues zu schaffen, führen? Zur Neuerfindung des Rades? Oder gelingt es, bestehende Räder allenfalls zum Neu-Ineinandergreifen zu bringen? Und soll nicht auch der verlässlichen Wiederholung von Bildungsmaßnahmen das Wort geredet werden, weil Bildungsprozesse neben neuen Impulsen auch Stabilität brauchen und nie rasche Wirksamkeit zur Folge haben? Die überwiegende Zahl der Programme und Projekte zum Globalen Lernen wendet sich vor allem an junge Menschen. Ist damit die Hoffnung verbunden, über die nachfolgende Generation die Welt zu verbessern oder gar die Weltverbesserung an sie zu delegieren? Abgesehen von pädagogischen Allmachtsphantasien geht es hier vor allem um die in der Praxis zu wenig reflektierte Normativität Globalen Lernens. Wenn es um eine Bildung für eine bessere Welt geht, dann drängt sich die Frage auf: besser nach welchen und wessen Normen und Werten? Das konzeptionelle Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis ist damit mit angesprochen.

Das sind einige Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich, welche die Entwicklungen in den kommenden Phasen des Bauunterfangens begleiten werden. Am Ende des Rundgangs auf dem Bauplatz möchten wir anmerken: „Auf einem Bauplatz geht’s zu.“ Manchmal fragt man sich: „Was wird das, wenn’s fertig ist?“. Doch es nimmt immer mehr Gestalt an und es ist spannend an der Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung Globalen Lernens in Österreich beteiligt zu sein.

Literatur

- Asbrand, B. (2002): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 3, S. 13–9.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 469–484.
- Bittner, G./Grobbauder, H. (Hg.) (2005): Entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Österreichische Entwicklungszusammenarbeit, Band 1. Wien.
- Forghani-Arani, N. (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23. Innsbruck u.a., S. 5–10.
- Hartmeyer, H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a.M./ London.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Tiefenbacher, E. (2001): Vernetzung gefragt. Der neue Lehrplan für die 10 bis 14-Jährigen als Chance für Globales Lernen. In: Südwind Magazin, 21. Jg., H. 12, S. 9.

Dr. Neda Forghani-Arani

ist Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen, interkulturelle pädagogische Kompetenz und pädagogischer Takt.

Dr. Helmuth Hartmeyer

promovierte an der Universität Erlangen-Nürnberg zum Globalen Lernen in Österreich. Er ist Vorsitzender der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen und des Global Education Network Europe (GENE), leitet die Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in der ADA (Austrian Development Agency) und ist Lehrbeauftragter für Globales Lernen an der Universität Wien.

Tine Béneker / Rob van der Vaart

Global Education in the Dutch Context

Zusammenfassung:

Die Niederlande haben im Hinblick auf Globales Lernen in Schulen einen guten Ruf. Die Veränderungen des sozialpolitische Klimas und die Deregulierung der Bildungspolitik geben jedoch Anlass zur Sorge. Bezug nehmend auf eine empirische Fallstudie in zwei Städten in den Niederlanden im Jahr 2003 und 2004 wird dargestellt, wie Globales Lernen in Schulen momentan umgesetzt wird. Zudem werden derzeitige Initiativen vorgestellt, durch die Lehrkräfte darin unterstützt werden, globalen Fragestellungen Vorrang zu geben und Bewusstsein für internationale Themen zu wecken.

Abstract:

The Netherlands have a reasonably good reputation for global education in schools. However, the hardening socio-political climate and the deregulation of education policies give reason for concern. In this paper the authors try to open the black box on what is actually happening in schools in terms of global education, on the basis of case study research in two Dutch cities in 2003 and 2004 and explain current initiatives taken to support teachers in giving any priority to global issues and raising awareness about international issues.

Introduction

The Netherlands have a strong tradition in global education and a broad civil basis for engagement with international issues and for international solidarity. Already in the 1970s there was a solid support structure of development education NGOs. However, several recent reports give reason for concern and alertness (Osler/Vincent 2002; O'Loughlin/Wegimont 2005; Van der Vaart 2004). The threats for global education have to do with changes in the socio-political climate. Immigration, uncertainties due to deregulation and other neo-liberal policies, increasing commercialization and myopia in the media, and many other trends result in contracting worldviews among large sections of the population, more focus on local problems and a negative attitude towards 'outsiders' and newcomers. Moreover, for some years now, there has been a strong trend of devolution and deregulation in education policy. National curriculum guidelines for primary and lower secondary education are increasingly generalized and abstract and schools are given more autonomy (but less funding). Educational debates are mainly about constructivist pedagogy; subject matter is hardly

discussed. Many people tend to downplay these threats for global education and believe – without any empirical underpinning – that a lot of good work is going on in schools in terms of global education thanks to private initiatives of teachers, and is linked to projects and materials of developmental, environmental or educational NGOs, of churches, cultural festivals, or new IC&T initiatives. This assumption is informed by Dutch tradition rather than by actual trends. In fact we know very little about actual practices of global (citizenship) education in schools (O'Loughlin/Wegimont 2005, p. 9). Therefore, in this paper we want to focus on the actual practices of global education in a context of a changing socio-political climate and of curriculum deregulation and increasing school autonomy, and on the possibilities of supporting teachers in this changing context. We will use the results of two local surveys about local global education practices, carried out in the cities of Tilburg in 2004 and Rotterdam in 2003. Before exploring the case studies, we will briefly introduce the nature and context of global education in the Netherlands.

Global education in the Netherlands

Global education is not an integrated subject in Dutch primary and secondary schools. Most established school subjects offer subject matter elements and perspectives that contribute to global awareness. Among these subjects, geography has the most pronounced global outlook, although the curriculum has become far less prescriptive. The dominant approach to global education is cognitive (learning about the world) rather than holistic (learning for the world).

The major innovations in the curriculum of the last fifteen years were in the domain of skills, considered to be very important for learners in a society that is rapidly changing. A broad knowledge base is generally seen as also important, but little effort has been invested in the question of what this knowledge base should be about (van der Vaart 2003). The Ministry of Education is very hesitant in stimulating structural debate about substance in education, especially in primary and lower secondary education. Moreover, deregulation of curriculum prescriptions is a major trend. Schools are quite free to make their own choices in specifying the curriculum and very often they follow the choices made by textbook authors. In this context, there is little to be expected from the public sector in terms of agenda setting for and stimulation of global education. As far as the government is involved at all, it is the

Ministry of Foreign Affairs (including development cooperation) rather than the Ministry of Education. Initiatives to get or keep global education on the agenda of schools, school departments and individual teachers, are a task for civil society, mainly development-related NGOs.

What really happens in schools in terms of global education cannot be fully derived from curriculum guidelines and textbooks, however. On the one hand, some teachers may use textbooks in uninspired ways, so that no real 'global learning' takes place. On the other hand, other teachers presumably will offer additional and activating learning experiences for global learning. Maybe they make use of international Internet contacts between schools, maybe they have lots of informal classroom discussions about international news, maybe they integrate visits to world museums in their courses. And enthusiastic teachers will always find their way to the exciting materials that some development NGOs have produced for schools. We just have no empirical evidence of what is going on.

The support network for global education is quite well developed. NCDO (National Commission for International Cooperation and Sustainable Development), located in Amsterdam, is a national organization for the funding of schools and global education NGO's. In the Netherlands there is a well-developed network of support in global education. There are sixteen Centers for International Cooperation (COS) in the country, small local support and expertise centers that will help schools, when asked to do so, with the design of innovative global education projects. These Centers have NCDO funding. Twin city relationships may also be used for school projects. At the national level there are about 300 NGOs for global issues and international solidarity and many of these are active in school-related support and campaigns (O'Loughlin/Wegimont 2005, p. 61). This thick institutional network is increasingly important for global education because of the curriculum deregulation discussed above. As may be expected, loads of materials for global education (CD ROMs, lesson plans, project materials, web sources, et cetera) are made available: by the Ministry of Foreign Affairs, by NGOs, educational publishers, school subject journals and magazines, or by educational support institutions that specialize in international, global, environmental or development education. It is a black box, however, to what extent and in what way these materials are actually used by learners and teachers.

Local Case Studies: Tilburg and Rotterdam

Tilburg is a city of almost 200.000 inhabitants in the south of the Netherlands. It has 19 secondary schools, 55 primary schools, two adult education institutes (ROCs) and three higher education institutes. Various NGOs involved in global education are located in Tilburg and the municipality has twinning relationships with cities in Tanzania, Nicaragua, South Africa and Poland. Since 1988, there has been a highly successful annual global intercultural festival with all kinds of activities aiming at global awareness raising (www.festivalmundial.nl). Data for our survey in Tilburg were collected through 16 interviews (details at the end of the paper), with persons involved in (global) education.

Rotterdam is the second city of the Netherlands with almost 600.000 inhabitants. The global education infrastructure is somewhat bigger than in Tilburg and includes various relevant museums such as the World Museum. Compared to Tilburg, the population of this harbour city is more diverse; migrants and refugees from all over the world live in Rotterdam. Although present in Tilburg as well, the discussion about integration and problems of the multicultural society is much more prominent in Rotterdam. Both cities have a center for international cooperation (COS). The Rotterdam survey that we use here was done by COS Rotterdam for the municipal Department of Urban Development (Van Hoofst 2003).

The main results of the two surveys will now be summarized under four headings.

The attention paid to global education in primary and secondary schools is rather modest

Global education is not a 'hot topic' in schools in Rotterdam and Tilburg. There are no schools where the global dimension is one of the leading concepts in educational (school) policy. School policies on international perspectives tend to focus on European projects where clear funding channels are available. During the Rotterdam interviews, various Heads of schools seemed to be open to external advice on global education (van Hoofst 2003). As one of them said:

"We are now reorganizing our social studies curriculum. Global education should be in it. Support, from the COS for example, would be very helpful."

It is doubtful, however, whether this good intention remained in the Head's mind for long after the interview. There is strong competition between themes and topics for inclusion in school programs (multiculturalism, environment, ICT, heritage). It became apparent in the surveys that quite some schools had cut the time and energy formerly spent on global education in order to focus on 'new' themes and agendas.

Osler and Vincent (2002) believe that new pedagogies may offer an opportunity for global education. This cannot be confirmed on the basis of our surveys. The teacher training departments in the two cities have embraced constructivist pedagogies and focus on student portfolios, in-service training, learning styles and the like at the expense of subject learning and subject-matter related reflection. The good practice we found in schools demonstrated far more balance: up-to-date pedagogical approaches and the 'drive' of well-informed teachers to use good geography for global learning. What we commonly found in schools, however, was a clear preoccupation with pedagogical and managerial changes; subject matter is hardly being discussed, let alone the more important question of the goals of school subjects (such as orientation to and empathy with the international world). The director of the COS in Tilburg: "Educational reforms in the past ten years have not given us many new windows of opportunity. Schools have been confronted with so many policy changes and new tasks, that they hardly have the time to reflect on things such as global education. Schools tell us: 'Not now, we are already too busy with other changes.' This happens particularly in secondary schools."



Global Learning at Koning Willem II College of Tilburg

There is a wide variety between schools in global education practices

Every school in our surveys in some way gives attention to global issues: in regular subjects such as geography and political studies and often also in extra activities or project work. The variety in frequency, types, approaches and quality of the activities is overwhelming, however. Practices vary from very traditional fund raising activities not at all embedded in coursework to very innovative projects. One Tilburg school has a long tradition (35 years) of an annual fundraising fancy-fair for development projects, which is its main 'global education' activity. The teacher who chairs the Third World project group told us: "Every year we collect money for some 'good purpose', but the image of our fancy-fair is dull. Although our school managers want to conserve our name of 'Third World School', they are not really interested". In another school a teacher commented: "In our school we started fifteen years ago to make the fund raising activities more embedded in the educational programs. But at the moment it is hard to get students involved for global matters". Getting the students involved is not a problem at a third secondary school we visited; this school participates in the "Education for Global Citizenship" project. This project was initiated by an international learning and development partnership of NGOs and schools (www.globalcitizenship.at). "The best ambassadors for the project are the enthusiastic students involved", as a teacher involved in this project told us. Compared to secondary schools, primary schools seem to have (or take?) more freedom and flexibility for organizing global education activities. Most of the primary schools that we visited have an annual 'global project week'. Cooperation between schools at the primary level is easier than between secondary schools, because there is no real competition (for pupils,

as at the secondary level). According to one primary school teacher: "This year we organize a project week on Tanzania. Doing it in one week avoids fragmentation. We look for external activities like a museum visit or a workshop in order to avoid a heavy workload for the teachers. Sometimes we collect money for our twincity Same, but not every year because the resistance of parents increases." This primary school uses materials from 'Mundial-Novib in de klas' (Mundial-Novib in the classroom: www.mundialnovibindeklas.nl). This project started in Tilburg years ago as an activity to involve schools in the annual global festival. It proved to be very successful and evolved from a very local small-scale activity to a regional and now even national event. The educational materials are no longer per se connected to the festival as schools from other cities and regions may use them as well. In 2005 about 20.000 children in 60 schools worked with this project (van Peski/van Zundert 2004). The core of the materials consists of daily life stories, mainly from children in the South. Every year the topic (related to the MDGs) changes and is linked to a selected country. The educational concept is the idea of using 'multiple intelligence': children are invited to work with all their senses. Cultural programs in school (music, dancing) are optional.

Highly motivated individual teachers make the difference

Global education practices in schools depend very much on the presence of motivated and involved teachers. A representative of an anti discrimination NGO in Rotterdam (LBR landelijk bureau van rassendiscriminatie; see Van Hooft 2003) states: "It is our experience that attention for global education differs per school and depends very much on the input of individual teachers who do this at an irregular project base". If such a

teacher leaves school, interest in the topic and approach will drop. It is perhaps for this reason that most of the global education practices we found are isolated activities without any integration. The global dimension as we found it is quite fragmented. This was found evident by a teacher involved in 'internationalization' at a Tilburg school: "There is not much support among teachers for a real anchoring of the international component in the curriculum. Because of this, there is a collection of separate projects in different school subjects. In order to get a better continuous focus we need more support, more hours and more money." In primary schools it is easier to integrate different subjects, thanks to the fact that every class has only one or two teachers during a whole year. Sometimes the difficulty is to get other teachers involved, in other cases it is difficult to get school managers interested in or their support for a global project. School managers will favor 'extra activities' that are seen as beneficial for the marketing and promotion of the school. But this is not always the case, of course. A teacher in economics: "Our school management was enthusiastic for the global citizenship project. However, it was far more difficult to get support from other teachers. Most teachers feel the pressure and are tired of the constant changes in the education system that we have seen over the past fifteen years. But when the project was running and foreign students were visiting our school, many colleagues became more and more involved."

According to international studies about global education, the quality of support materials developed by NGOs is a strong aspect of Dutch global education (Osler/Vincent 2002; O'Loughlin/Wegimont 2005). Our surveys made clear, however, that most teachers are not aware of the range of available projects and products. Strikingly, a majority of the teachers complain that they do not know what to use or how to evaluate

the quality of global education materials offered by NGOs. We also found that primary schools adopt such external materials more often than secondary schools.

Successful cooperation between schools and NGOs

Good and successful practices are often linked with the work of NGOs. Many NGOs have invested in contacts with schools and individual teachers who are prepared to develop projects together. NGOs that do not invest in such direct working contacts with schools are clearly less effective in the dissemination of their products. Some of the NGOs we came across were local organizations, but more often schools worked with NGOs that operate nationally and therefore are not really embedded in the local context. A representative of Amnesty International in Rotterdam observed that "institutions like ours have to realize even more that it is important to work locally at a small scale, to integrate projects in school subjects and cooperate with teachers and students instead of overloading all schools with materials".

But we also found some opposite experiences where local activities based upon local cooperation were successful and even became regional and national success stories, such as the "Mundial in the classroom" project. New initiatives, such as the twinning projects of municipalities, replace former ways of international school cooperation, for example with churches. The COS in Tilburg focuses among other things on stimulating projects where schools are twinned with schools in one of the twin cities. They hope to create more structural activities and long-term relationships between schools in North and South. However, until now, it seems to be difficult to get the schools communicating with each other on a regular basis.



Global Learning at Koning Willem II College of Tilburg

People from the local centers for international cooperation (COS) and from other NGOs told us that for them it is extremely difficult to establish good long-term relationships with secondary schools. Most of the museums that are relevant for global education, such as the World Museum in Rotterdam (and other similar museums in the country), apparently do not have this problem: most of them are fully booked throughout the year. Their success is probably a result of innovative approaches, such as combining local issues (multiculturalism, immigration) with global issues, or the use of interactive and activating museum display techniques.

The teacher training departments in the two cities hardly play a role in promoting global education locally (nor regionally). A teacher working at the teacher training department in Tilburg: "In the training for primary teachers global education is absent, but at the department for teacher training in secondary education there is slightly more attention for development education, especially in geography and social studies."

Vulnerable situation

Our survey in the cities of Tilburg and Rotterdam makes clear that 'the global' has many faces in school practice. Some of the more traditional fund-raising activities and projects have their roots in church-related activities. But churches are now a far less important player in (inspiring) global education in schools. Activities related to twin cities, to IC&T applications, or to cultural global festivals, just to mention a few examples, have filled part of the gap. Curricula have become less precise and prescriptive, schools have gained more autonomy also in curricular matters, and therefore 'global education' has increasingly become a matter of the engagement of individual teachers, only rarely groups of teachers. At school level, global education has to compete for time, space and attention with issues such as environmental education, European education, values education, heritage education, new employability initiatives etc. The reliance on enthusiastic individuals who rarely mobilize groups of colleagues around them, combined with the non-mandatory nature of global education and the weak preparation of young teachers for global education in their training phase, make the situation of global education in Dutch schools quite vulnerable.

New initiatives

In the short term, there is no expectation that the national government will become more involved in global education and make it a mandatory subject. This implies that it is very hard to work on more structural improvements of global education at schools. However, there is one trend in educational policy that can be used for promoting global education. As in other European countries, the role of citizenship in education became explicitly part of the Dutch educational debate. The Ministry of Education decided to give schools guidelines on the promotion of active citizenship. Already since 2003, the concept of global citizenship has been actively promoted by the National Commission for International Cooperation and Sustainable Development (NCDO 2003). NCDO facilitates various initiatives that focus on global citizenship in education. Subsidies are available for projects aiming at embedding global citizenship education in schools and teacher training departments. NCDO also invested in concept clarification and pub-

lished a 'vision' document (Beneker, van der Vaart, Van Stalborch 2007). A new canon project building on this document will take place in 2008. It is inspired by the success of the canon for Dutch history and culture (van Oostrom 2007). This canon project shows that a new consensus has been raised. Schools have severe problems with their new autonomy in curriculum selection, with the threat of making no choices at all. Nowadays there is an overload in options and possibilities. Canon ideas help schools to think about the essentials and these are welcomed for this. Although contested, the idea of a Dutch canon was received very well by schools and teachers. In the NCDO project for 2008 a canon on global citizenship and education will be constructed. With this canon's acceptance in primary and secondary school, teachers may be stimulated to develop new inspiring learning materials, which have the potentials of influencing the overall quality of global education in the Netherlands in a positive way.

Notes

- 1 The case studies part of this article are published in: Beneker, T. & R. van der Vaart (2006), *Global education in a local context – the case of the Netherlands*. In: Purnell, K., J. Lidstone & S. Hodgson, *Changes in Geographical Education: past, present and future*. IGU Conference proceedings. Brisbane: IGU-CGE, pp. 68–74.
- 2 Interviews in Tilburg were conducted with teachers of primary schools (2), secondary schools (6), teacher training department (1), education support institute (1), the education alderman (1) director COS (1), staff member Mundial Novib in de Klas (1), founder Yelkabé (projects in Burkina Faso) (1), staff members from organizations involved in twinning projects (2: Same en Matagalpa). The Rotterdam survey is based on a similar amount of interviews.

References

- Beneker, T./Vaart, R. van der/Stalborch, M. van (2007): *Wereldburgerschap in het onderwijs*. NCDO visiedocument.
- Hoof, M. van (2003): *De wereld in de school – mondiale vorming in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam: COS.
- NCDO (2003): *Wereldburgerschap voor de millenniumdoelen*. NCDO beleidskader 2003–2006. Amsterdam: Nationale commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L. (eds) (2005): *Global Education in The Netherlands*. The European Global Education Peer Review Process. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Oostrom, F. van (2007): *A Key to Dutch History*. Amsterdam University Press.
- Osler, A./Vincent, K. (2002): *Citizenship and the challenge of global education*. Trentham Books.
- Peski, C. van/A. van Zundert (2004): *Hoe groot is jouw wereld? Aandacht voor mondiale bewustwording*. *Jeugd in School en Wereld (JSW)* 88–9, pp. 32–35.
- Vaart, R. van der (2004): *Global Learning in the Netherlands*. In: E. Kross (Ed.): *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung (Geographiedidaktische Forschungen, Band 38)*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.

Dr. Tine Béneker

is lecturer at Utrecht University, faculty of Geosciences, in the field of global education and human geography. Her PhD was in international development studies, about migration and regional development in Central America (1997). Over the past ten years, she published about the global dimension of geography education, global citizenship and education, and young peoples' worldviews.

Dr. Rob van der Vaart

is full professor in regional and educational geography. He has been an external advisor for the National Commission for International Development and Sustainable Development (NCDO) for decades. He was also a member of the Commission on Cultural and Historical Canon of the Netherlands. He played a major role in the national curriculum renewal projects, in particular for secondary geography. He represents Utrecht University in various international networks.

Rauni Räsänen

In Search of Global Learning in Teacher Education

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag nimmt die finnische Lehrerbildung vor dem Hintergrund interkultureller und globaler Herausforderungen für Bildung in den Blick. Die Autorin stellt mit dem M.Ed. International Programme einen Lehrerbildungsansatz vor, der im Department of Teacher Education der Universität von Oulu, Finnland, in einem Aktionsforschungsprozess entwickelt wurde, um die Sensibilität bzw. das Bewusstsein von Lehramtsstudierenden für interkulturelle und globale Fragestellungen zu fördern. Es werden die Ziele, Inhalte und Methoden des Ansatzes dargestellt und auf Ergebnisse der Datenauswertung aus den Forschungsprozess eingegangen.

Abstract:

This article discusses teacher education in the Finnish context from intercultural and global perspectives. It describes the M.Ed. International Programme, which has been developed as an action research process in the Department of Teacher Education at the University of Oulu in order to increase student teachers' intercultural sensitivity and global awareness. The aims, contents and methods of the programme are discussed as well as results from the data that has been gathered from the research process.

Finland from a multicultural perspective

Finland has traditionally been considered a monocultural society, which only recently has encountered other cultural groups within its own boundaries. The old ethnic and linguistic minorities are small and their rights have been realised in differing ways. The position of the Swedish-speaking minority has been widely recognised, and Finland has even been used as an example of a country where minorities' linguistic rights are well observed. This is not the whole truth, however; the rights of Roma- and Sami-people still need to be developed in practice, although their legal status has improved considerably. As to new immigrants, Finland has followed a strict policy and has mostly acted as the sending partner: large numbers of Finns have in the past emigrated to Sweden and the USA, for example. In spite of the policy, new cultural groups have gradually entered Finland; the number of immigrants grew from 21.200 to 91.100 in the 1990's. The number seems small but is proportionally relatively high compared to the population of 5 million people in the country. The first refugees of special quota arrived in Finland in the 1970's from Chile, then from Viet-

nam and later from several countries such as Somalia, Bosnia, Kosovo, Iran, Iraq and Afghanistan (Häkkinen/Tervonen 2004, pp. 22–23).

The whole monoculturality of Finland may not be more than a myth if we expand the concept of culture beyond the ethnic dimension or look at the history. The modes of living are very different if we compare the South and the North, cities and countryside, social classes, religions/worldviews, age groups, sexes and professional groups. In the past, Finland has been ethnically, linguistically and politically diverse and international; it has had a special role at the crossroads of Eastern and Western cultures. It has been part of both Sweden and Russia, which must have had an effect on the culture. The creation of an independent state (1917) under harsh conditions constructed strong national identity, which was important in the circumstances, but homogenised the representations of Finnish culture and created clear distinctions between 'us' and 'them' (Räsänen 1998, pp. 32–33). This exclusiveness and monoacculturation lasted long after the nation building, and has only recently been questioned.

Although still relatively few people have migrated to Finland permanently, many study at universities or work for shorter periods of time in big companies like NOKIA. Finns themselves travel, study and work abroad in great numbers. And even if you do not travel yourself or physically encounter representatives of other cultures, the world has in many respects become smaller, with its positive and negative consequences.

All in all, interdependence of regions, cultures and generations is recognised and globalisation has its effects on areas and people whether they live in cities or remote rural areas. Globalisation presents challenges to education as well. Nation states are not the only units determining the direction of educational policies and practices, but they are influenced by international organisations, unions and agencies. One of the key questions in education is how to become sensitive to cultural diversity and overcome the dangers of inequity and injustice in the globalising world.

Challenges of globalisation in teacher education

All teacher education in Finland takes place in higher education institutions, and both primary and secondary school teachers' education is a Master's degree programme. Student teachers have usually 5–6 years' time to gain the qualifications required

in their work. After that they enter the profession, which is exceptional in its coverage: almost all future citizens work with this professional group for more than ten years. Time-wise the possibilities for supporting individual and human development seem abundant although constraints are also many, beginning with the number of students in the group. One aspect, which also makes teachers' work complex, is the paradoxical role as socialisation agents but at the same time as change agents. As Raivola (1993) has stated, in many respects the teacher was born semi-free. S/he was born in a certain culture and environment which constitutes a secure basis for growth but often becomes a prison restricting one's perspectives. The teacher works in the job, which traditionally meant transmitting mainstream values and contents, but which at the same time should prepare for the future, which seems increasingly multicultural and globalised (cf. May 1999).

Looking at the teacher education programmes one has to ask how well they prepare teachers for the multicultural and international reality of today and what could be done to develop the programmes in this respect. Teacher education programmes have long traditions, they are now already, at least in Finland, tight and fragmented into small content areas. To introduce any new contents or perspectives into the old structures seems difficult; the usual result has been that schedules become even more hectic as none of the former elements change, but the new topics are added up on top of the old ones. It is difficult to deny the need of preparing teachers for intercultural relations and global challenges, but the integration of new perspectives into the actual programmes needs commitment and further training of the staff at teacher education departments. Still, courses dealing with global, and particularly intercultural, education have gradually entered Finnish teacher education institutions, and international exchange programmes and research have expanded. The most common approach for taking care of the challenge has been to organise separate courses and theme-weeks without taking seriously the more holistic approaches.

As stated by Nieto (1996) and Banks (1999), global education would mean a change in the whole educational ethos and learning environment: attitudes of the staff, aims, contents, methods, teaching material, evaluation, language policy, counselling and co-operation between school and homes. In teacher education that would mean critical consideration of monoacculturation and encouragement of various perspectives throughout the curriculum, affecting educational sciences, school subjects and teaching practice.

Multiculturalism and need for various perspectives raises also questions about student and staff selection. There are requirements, which must be met by all student teachers, such as motivation to the job, professional ethics and basic skills of the work. On the other hand, one has to consider if there are structural or cultural reasons that favour certain students and prevent others from entering teacher education. The ideals of suitable teacher education candidates can be stereotypical and treat unfairly students from different cultural or linguistic backgrounds. Teacher education can also strengthen mainstreaming rather than question dominant discourses about education, teachers' work, society and world order.

Teachers' socio-cultural competencies

In the planning and evaluation of international teacher education programmes, the same criteria as with any teacher education programme must be applied, and such qualifications as creativity, innovativeness, reflectivity, care for children, and basic teaching skills should be emphasized. In addition, special qualifications for working in multicultural and global contexts must be considered, and their development should be observed as well. In this chapter I will discuss the five competence areas, which have become important in the Finnish context when developing teacher education at the University of Oulu.

Many writers like Bennett, Noel and Nieto emphasise that technical competence is not enough in a fast-changing, interconnected world but teacher education should include the aim of awareness of broader social aspects in addition to the pedagogue's skills (e.g. Bennett 1995; Noel 1995; Nieto 1996). They also point out that such issues as ethnocentrism, power, equality, stereotypes, prejudices, racism and oppression of minorities are rarely found in teacher education agendas. It is seldom evaluated whether mainstream tendencies are justified and how the whole programme would change if the perspective would be less ethnocentric and more inquiry-oriented. Both Bennett and Noel talk about the importance of being confronted by outside views and becoming aware of multiple perspectives (Bennett 1995, p. 262; Noel 1995, p. 270). This aspect is particularly important in a country like Finland which is young as a nation and where unity and similarities have been emphasised instead of diversity and different voices.

The second important requirement for culturally sensitive teacher education is awareness of how our community and background have affected us (Bennett 1995, p. 261; Noel 1995, p. 269–270). This is difficult unless we have encountered others who think differently and we have another culture as a mirror for our assumptions. In this process we must go beyond names and birthplaces, habits and customs to cultural deep-structures, to the beliefs, attitudes, values and traditions that have shaped us. Bennett compares cultural consciousness-raising to cultural therapy which is a process of bringing one's own culture to the level of awareness, which makes it possible to perceive it as a potential bias in social interaction (Spindler et al. 1994). Understanding this helps to be more open to the ideas and values stemming from other cultures and environments – not to see things as black and white, but mostly as historically and culturally developed phenomena.

The third criterion in international teacher education is to develop special intercultural skills and sensitivity. Bennett (1995, p. 263) quotes Gudykunst and Kim (1984) stating that intercultural competence includes intellectual and emotional commitment to the fundamental unity of all humans, but at the same time, acceptance and appreciation of the differences between people of different cultures. Interculturally competent teachers are aware of the diversity of cultures, but they know that cultures are not static but dynamic, and they are conscious of the dangers of stereotyping. They know that if they do not make constant efforts to see the cultural attributes of others and to consider cultures from their perspectives, their own cultural lenses will guide them. Bennett emphasises that key elements in intercultural competencies are informed empathy, respect and

various communication skills. Intercultural dialogue increases understanding of others, and through this we enrich our own self-understanding by trying to consider our customs, beliefs and values from another standpoint.

Particularly the representatives of critical pedagogy distinguish the fourth demand for a teacher of a global village: to develop a commitment to combat inequality, racism, as well as sexism, and all other forms of prejudice, oppression and discrimination through development of understanding, attitudes and social action skills. Bennett (1995, p. 263) argues that acquiring multicultural literacy and appreciation of cultural diversity is not enough to put an end to prejudice, but the emphasis should also be on clearing up myths that foster beliefs about the evilness and inferiority of certain races, cultures or geographical areas. This should include an awareness of institutional and cultural racism and power structures in the world, and one should stress basic human connections and similarities.

In addition to the above-mentioned criteria, there are special pedagogical skills that experts in education need. They should be aware of the various approaches to intercultural and global education, and how the approaches could be implemented in schools, formal and non-formal education. They should be conscious of the basic values, aims, contents, methods, curricula and the requirements set by the global environment. They should realise that intercultural education and education for global awareness is not a technique or a set of methods but a perspective or a philosophy that influences all aspects of education and life (Räsänen 2000).

M.Ed. International Programme at the Faculty of Education in Oulu

In the beginning of the 1990's, the Department of Teacher Education started its comprehensive teacher education reform where both staff members and students were involved (Sohlo 1999). In order to respond to the challenges of globalisation, M.Ed. International Programme was initiated in 1994. It is designed for students who, in addition to education and teaching, are interested in international and multicultural aspects in society. It is a 5-year degree programme that follows mainly the aims and structure of 'ordinary' primary teacher education programme, but pays special attention to intercultural sensitivity and global responsibility. The goal is to utilise the experiences and results gained with this special programme when reforming all teacher education. For practical reasons, as some of the students are not Finnish-speaking and exchange students study with the group, large amount of the studies is in English and the students study the minimum of one term abroad.

Since 1994 20 students have been chosen to the programme yearly. Like in all teacher education selection, the first criterion is interest in education and teachers' work and the skills essential in the profession. However, attention has also been paid to experience or interest in multicultural issues, languages and societal questions. The selection boards have emphasised that they are looking for critical, collaborative and initiative innovators who are interested in the role of education for individual people's but also humankind's future. A minor selection criterion has been to create a group of students that would be multicultural in itself representing various subcul-

tures and experience or interest in different geographical areas. Content-wise about one third of the studies is the same as for other student teachers, one third has the same title but is focused according to the special orientation, and one third of the studies is especially planned for the M.Ed. International Programme-group. Special courses deal with intercultural education, global education (human rights, equality in education, conflict prevention and peace education, theories of knowledge, media education and sustainable development), development education, comparative education and education in different countries. I will below describe in more detail the contents and methods of the programme in the areas where it differs from the 'ordinary' teacher education.

At the very beginning of their studies, after the orientation stage, students take part in the simulation project called ICONS (international communication and negotiation skills), where students representing governments of different countries discuss current world affairs via computers and video. The simulations are preceded by thorough study of the topics and of the respective country and its relation with other states. The students in Oulu have represented e.g. Britain, India and South Africa, which has meant of becoming familiar with the countries and their role and position when negotiating with the world powers about trade, health, education, environment and human rights. The aim of the project is to open up a global perspective from the very beginning and to show the interrelatedness of the different parts of the world, and the need for professional co-operation in various sectors of life. Its purpose is also to initiate societal and ethical deliberations at the initial stages of the programme.

During the first two years students learn about European educational systems and cultures, educational philosophies and policies. The study units include excursions to Russia and/or the Baltic states, some Scandinavian and European country/countries; and the representatives of the respective countries mostly give lectures about their countries and cultures. The mentoring teacher accompanies the students for their excursions but students plan the excursions themselves with the help of the staff. The students are responsible for the activities during the trip and write a report on their experiences and particularly on the topic chosen to be investigated more closely during the trip. The students are offered various possibilities for meeting and discussing with the people from other cultures and particularly with their future colleagues. Erasmus-network offers excellent possibilities for staff and student exchange and networking.

Teaching practice is partly done in the university practice school, which is attached to the Department of Teacher education. The other half of the practices can be planned individually according to the special interests of the individual students and the aims of the programme. In addition to learning the basic skills of teaching, experience about different pedagogical cultures and contexts is considered important. That is why students have worked e.g. in small rural schools, urban schools, refugee centres, immigrant classes, international schools in Finland and in various organisations and development co-operation projects. In addition to guidance before and during the practice, discussions after the working period are viewed essential for individual and shared learning. Well-struct-

tured diaries have proved to be important for the reflection and dialogue. The rich data of real life situations, dilemmas, narratives and encounters forms an excellent source for pedagogical and intercultural learning for the whole group.

Advanced studies in the M.Ed. International Programme include courses in research methods, longer periods of practice and a Master's thesis with a multicultural perspective. The most popular minor subject choices have been English, special education, intercultural education, Finnish as a foreign/second language, leadership and educational management. However, all other alternatives within the range of the home university and other Finnish or foreign universities are possible. The international group has two courses of its own within their advanced studies: Global education and Development and education. Their aim is to turn attention again to the global perspective in education and to provide competences for researching global aspects in education. During these studies students compile a joint publication called *Sharings* on a selected theme (e.g. Equality within diversity, Taking responsibility, Education as consciousness-raising) to practice scientific writing before their Master's theses.

Special attention has also been paid to tutoring, individual guidance and collaborative learning in the group. During the first three years, tutoring sessions run parallel to all other studies. They aim at providing long-term and continuous reflection on global learning experiences and students' professional development in a secure atmosphere. The mentors support the learning processes, develop the programme together with students and collect feedback about its meaningfulness. An important part of these sessions are visits by older professionals with whom to share knowledge and experiences. As a whole, intercultural education and global learning is seen as an approach where cultural encounters, dialogue and reflection are provided throughout the programme.

The themes for Master's thesis are free to be chosen in the field of education, but most of them concern global aspects of education. Some comparative research with students from other cultures has started to emerge. The research topics have included studies e.g. in the following areas: 1) identity, particularly multicultural identity and identity negotiations, 2) cultural encounters and intercultural dialogue, 3) concepts related to intercultural and global education, 4) action research projects on intercultural education, 5) intercultural and global learning, 6) intercultural competences in various contexts, 7) conditions for partnership and mutual learning in development co-operation. The students compiling their Master's theses work in close collaboration with the research group Ethics of education and multiculturalism, which was originally started for doctoral students in autumn 1994 (Räsänen/Sunnari 1997; Sunnari/Räsänen 2000).

Students' intercultural and global learning

The International M.Ed. programme in Oulu has been developed for over ten years and there have been many phases in its development. It has been evaluated internally and externally (Jokikokko/Waris 1999; Tella/Räsänen/Vähäpassi 1999). Each group of students and a new tutor have brought new perspectives into the process. The theoretical foundations have become

clearer, but at the same time more complex, and new questions have arisen. Practice has not been guided only by theory and experiments, but also by the strong traditions of teacher education. Sometimes it has been very difficult to change the old structures although there have been no rational reasons to continue them, which has occasionally been very frustrating. The programme has had some effect also on the contents and structures of the whole teacher education in Oulu, particularly new forms of teaching practice have slowly but steadily increased due to student initiatives and extended international networks. This has brought new perspectives to the focus of discussion and strengthened research on ethical aspects and intercultural education. Feedback about the programme and reports of learning experiences have been gathered through questionnaires, interviews, alumni evenings and evaluation discussions. The focus has mostly been on the special orientation of the programme, but also the competences for teachers' work and educational field have been evaluated as a whole. A comprehensive feedback was collected through questionnaires from the first three groups at the end of their studies and after they had been in the field for one year. The students were asked about the reasons for applying for the programme, their career plans, their definitions for intercultural and global education, and what skills and competences they considered important when working in multicultural and global contexts. They were asked how the programme should be developed, and particularly if the studies had had any effect on their learning.

Almost all students have indicated that their intercultural sensitivity and global awareness have dramatically increased during the education although it has been difficult for them to specify any single reason or situation that would have been most significant in the process. Development of intercultural and global awareness is a long process affected usually by many successive experiences and forms of knowledge, which gradually transform perspectives. Some students have indicated that there is no return from this journey.

Students have singled out several conditions or prerequisites that are favourable for intercultural and global learning. They have been described in detail in various reports, articles or theses (Jokikokko/Waris 1999; Räsänen 2000), so I summarise below only the main findings and then concentrate on a few aspects discussed earlier in this article or emphasised by students.

1. Supportive and safe learning environment and study group where people dare express their own views, beliefs and opinions. Students should feel that they are listened to and respected, that they are given space and voice.
2. Dialogue where people and cultures meet on equal terms. Representatives of different cultures, their expertise and life experiences have had an important role in opening up new perspectives.
3. Encountering representatives of other cultures and working in different contexts.
4. Knowledge and learning contents which force to evaluate and reconstruct one's own views, assumptions and world order.
5. Combining experiences and reflection (individual and shared), knowledge and action, in the learning circles.
6. Discussing the value basis and ethical aspects in intercul-

tural education and the role of education in society and for the future.

7. Tutors and mentors have an important role in inspiring, challenging and supporting the learning process. The caring relationship is emphasised.
8. Learning units should be long and many-sided enough in the central aims and content areas. One of the main problems in teacher education is its fragmented nature, which sometimes makes it difficult for students to concentrate on the essential questions and for tutors to organise deep learning experiences.

According to students, learning is affected by knowledge, affective aspects and action; experiences, reflection and knowledge that gives structure to one's thoughts. Experiences and knowledge that challenge to re-evaluate earlier views and mainstream thinking are considered essential for perspective-shifts and transformation. Attention is also given to some structural factors in teacher education; the tight and inflexible schedule is particularly criticised. The central role given to human relations is particularly interesting at the time when distant learning and virtual universities are developed even in the cases where it would be possible and sensible for the group to meet. The students strongly emphasise face-to-face personal and cultural encounters. The students describe how important it is to study with a group of people who have similar interests, and they speak for warm atmosphere and encouraging attitudes among the students and between the students and their tutors (cf. Noddings 1984; 1998). The role of teachers and mentors is emphasised as inspirers, supporters, encouragers, challengers and creators of the atmosphere. In their learning results students mention all the competence areas discussed above although there are different emphases in the answers and some deliberate more on one or two aspects. Changes have, according to the students, taken place in the following areas: 1) self-image 2) attitudes, values and dispositions 3) professional skills and knowledge 4) relationships with other people and cultures 5) worldview and global consciousness. As to self-concept, they state that they have clearer picture of themselves, they have gained self-confidence and courage. Many of the attitudes have changed but the areas most often mentioned are: becoming more open, flexible, tolerant, reflective, critical and courageous to speak and act according to one's views or what is considered ethically justified. From the professional side they mention the development of one's own philosophy of education, increased knowledge base and skills to teach various subject areas. Most of all, students discuss the changes in the relations with people and cultures. They talk about appreciation, sensitivity, understanding, equity, collaboration, dialogue, awareness of biases and ethnocentrism, empathy, role-taking and many communication skills. They also remind that people should not be regarded only as representatives of their cultures but above all as individuals. The other area where the students recognise big transformations is their knowledge and understanding of the world situation, which according to them has got new perspectives, has become richer and deeper.

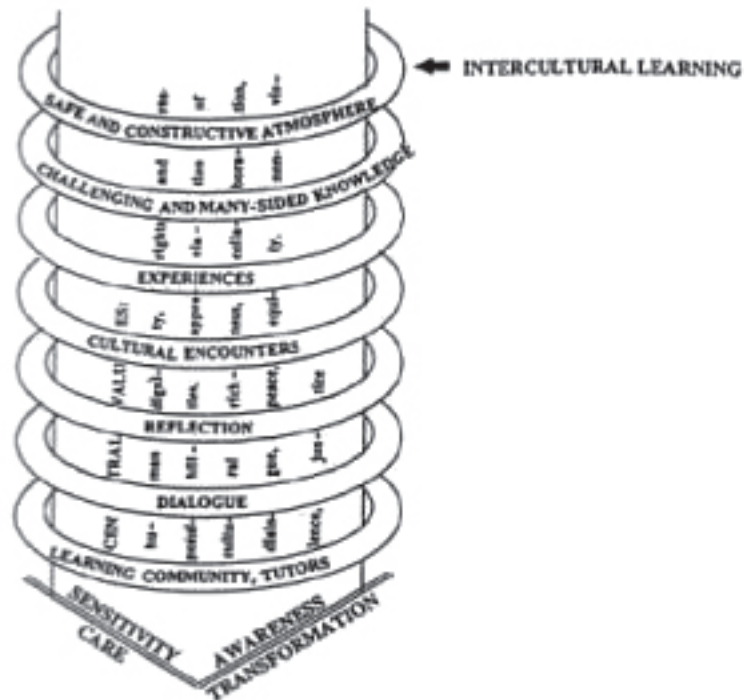
The learning processes might seem impressive on the basis of the above texts. One has to remember, however, that they emerged as clearest content categories when analysing all the answers in the questionnaires. Single students might have

discussed only some of the aspects and areas. There were differences in students' orientations and processes. The conclusions were also based on the students' own views of their learning and the factors they considered relevant in it. The questionnaire and how the questions were formulated might also have had an effect on the answers as well as the interpretations of the article writer. However, the results have not been used so much to evaluate the learning results but to learn about the processes and favourable conditions and to construct a shared understanding of the nature of intercultural education. Combining the students' views, the following preliminary model for global education in teacher education has been constructed. It is not meant to be the final one or even suitable for all environments but a shared meaning structure in Oulu, from where to continue the action research process.

The figure describes intercultural learning as growth towards sensitivity and global awareness, which according to students' descriptions develops gradually due to many successive experiences. The conditions for learning include requirements for atmosphere, knowledge, combining experience and reflection, and above all cultural encounters and human relations. Intercultural pedagogy and global learning is not value-free but is based on such values as appreciation of cultural diversity and human collaboration, human dignity, equity, dialogue, peace, non-violence and justice. The aims include understanding of one's own culture, other cultures and world order, intercultural skills and attitudes, special pedagogical skills and action against discrimination, inequality and injustice. There seems to emerge two main aspects that intercultural learning consists of, need for transformation and ethical concerns. Global learning is change in many aspects particularly in meaning structures and perspectives. But before learning can take place one needs commitment and care about other people, cultures, environment and world's future.

I started my article from the assumption that cultural diversity and globalisation is a societal fact, and interdependence between the different parts of the world will remain or increase. I further believe that people and nations can learn from each other in mutual co-operation. From this viewpoint I consider the present-day schools and teacher education in Finland are too ethnocentric and would need transformations.

Global education should not any more be a right of the few, because intercultural aspects and globalisation concern everyone. People sometimes fear that young people become rootless through international education or they do not know their own culture any more. On the contrary, I believe that global education could make sensitive to transnational tendencies and critical towards cultural hegemony or inequity, depending of course on the aims and nature of education. I have above analysed the foundations, aims and conditions of global education and the many changes needed for its holistic realisation. On the other hand, one has to remember that it is a long-term learning process and one can start somewhere and take small steps towards the aims. The new global situation requires courage and wisdom; it invites to adventure new paths and forces to look at things from a fresh standpoint. Values and ethical reflection form an important compass for the navigation. A lot depends on whether the navigation is led by care and justice or competition, selfishness and indifference.



References

- Banks, J. (1999): An introduction to multicultural education. Boston.
- Bennett, C. (1995): Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of teacher education*, V. 46, 4, pp. 259–266.
- Boulding, E. (1988): Building a global civic culture. New York: Teachers College Press.
- Gerle, E. (1995): In search of global ethics. Lund: University Press.
- Gudykunst, W.B./Kim, Y.Y. (1984): Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. Reading: Addison-Wesley.
- Häkkinen, A./Tervonen, M. (2004): Ethnicity, marginalization and poverty in the 20th century Finland. In: Puuronen, V. et al. (Eds.): New challenges for the welfare society. Joensuu: University of Joensuu Press, pp. 22–39.
- Jokikokko, K./Waris, S. (1999): Intercultural growth. A case study of the M.Ed. students and their tutor. Master's thesis. Oulu department of teacher education.
- May, S. (1999): Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education. London: Falmer Press.
- Mezirow, J. (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nieto, S. (1996): Affirming diversity. White Plains: Longman.
- Noddings, N. (1984): Caring. A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California press.
- Noddings, N. (1998): Philosophy of Education. Stanford: Westview press.
- Noel, J. (1995): Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action. *Journal of teacher education*, V. 46, 4, pp. 267–274.
- Our creative diversity (1995): UNESCO's report on the World commission on Culture and Development.
- Pietilä, H. (2003): Mikä meitä yhdistää: Ihmissyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raivola, R. (1993): Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? In: Luukkainen, O. (Ed.): Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY.
- Räsänen, R. (1998): The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. In: Häkkinen, K. (Ed.): Multicultural education. Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing education centre, pp. 32–42.
- Räsänen, R. (2000): The global village as a challenge for teacher education. In: Sunnari, V./Räsänen, R., (Eds.): Ethical challenges for teacher education and teaching. *Acta Universitatis Ouluensis E 45*, pp. 115–130.
- Räsänen, R./Sunnari, V. (Eds.) (1997): Challenges for growth within boundaries. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98.
- Sihvola, J. (2004): Maailmankansalaisen etiikka. Helsinki: Otava.
- Sohlo, S. (Ed.) (1999): On the road again. Views on the development of teacher education in Oulu during the 1990's. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 79.
- Spindler, G./Spindler, I. (Eds.) (1994): Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students. Thousand Oaks: Sage.
- Sunnari, V./Räsänen, R. (Eds.) (2000): Ethical challenges for teacher education and teaching. *Acta Universitatis Ouluensis E 45*.
- Taylor, E. (1994): A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, V. 18, 3, pp. 389–408.
- Tella, S./Räsänen, R./Vähäpassi, A. (1999): From tool to empowering mediator. Teaching through a foreign language. Publication of higher education evaluation council 5:1999.

Dr. Rauni Räsänen

is professor of Education at the University of Oulu.

Prasad Reddy

Linking Anti-Discrimination and Global Education

Learning from the South as an Agenda for Educator Activists

Zusammenfassung:

Bezug nehmend auf Forschungsergebnisse im Kontext internationaler Entwicklungspädagogik und Anti-Diskriminierung plädiert der Autor in seinem Beitrag dafür, der Verbindung von Theorie und Praxis im Feld Globalen Lernens und Migration mehr Bedeutung zu geben und dabei die Perspektive von Akteurinnen und Akteuren mit Migrationshintergrund oder aus Ländern des Südens stärker einzubeziehen. Reddy entwickelt ein aus verschiedenen Phasen bestehendes Modell zu unterschiedlichen Akteurstypen im Feld internationaler Entwicklungspädagogik.

Abstract:

Drawing upon research findings and practise in the fields of international development education and anti-discrimination, the article calls for an increased relevance of interlinking theory and practise in the fields of migration and global education. He points out that there is a lack of concentrated exchange of ideas among researchers and practitioners engaged in this field. There is an urgent need react on the fact of under-representation of the Southern and migrant populations in research and practice of global education undertaken in the North. Reddy develops a model of different types of activists in the field of international development education.

Introduction

This article is written mainly in the context of international development co-operation. Therefore, the terms global education and global development education are used interchangeably. Global Education is education that opens peoples' eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all" (cited from The Maastricht Treaty of Global Education Declaration)¹. Thereby, education should help all involved to recognise their responsibilities as citizens of the global community. It should equip them with the skills required to make informed decisions and take responsible actions. By including the global dimension in teaching, links can easily be made between local and global issues and people are given the opportunity to: critically examine their own values, stereotypes and attitudes; appreciate the similarities between peoples everywhere, and learn to value diversity; understand the global context of their local lives; develop skills, alternative forms of

thinking and acting that will enable them to combat injustice, prejudice and discrimination.

Such knowledge, skills and understanding would enable people to make informed decisions about how they can play an active role in the global community².

To facilitate such global education, efforts need to be made to effectively recognise and level the power differences between the South and the North. In order to name the concrete problems existing in the complex of anti-discrimination and global development education one may speak of the certain Traps in global education in its South-North dimensions (Reddy 2008). If the inequalities of various kinds between the South and the North are not sustainably bridged, there is a possibility that global development education in the North can fall into self-made traps.

First among them is the Knowledge Trap. Down through the decades, there has been and continues to be an unquenchable thirst on the part of northern researches and praxis agencies to know the South (Escobar 1995, p. 46). Observing the continuing differences and pitfalls in development work and praxis, one wonders where all this knowledge of the South in the North leading to. Perhaps, it is now a matter of unlearning as learning something new about the South. It is time to learn to unlearn the negative images that are being constructed in the North about the South and develop a positive picture of the South. The Post-developmental arguments call for such alternatives (Rahnama/Bawtree 1997). Second among them is the Power Trap. Owing to the continuing economical differences between the South and the North there is also an increasing imbalance in the access to knowledge resources for the South. The reverse side of the coin is a failure to recognition the knowledge resources in the South. If global development education needs to be effective, these power differences need to be levelled and access to knowledge and financial resources to the South be enabled. Third among them is the Stereotype Trap. In Northern, development instruments like lobbying and publications regarding problems in the South, the 'South' is projected as an object to be helped, protected or saved. Development workers in the North still consider developing countries and their populations as 'the poor other' to be helped or a problem to be solved. In other places I called it Southernism (Reddy 2006, p. 18; 2005a, p. 86)³. In this constellation of helper-helped mentality, the North always stands out as observer and helper. It does not question itself as to 'its' own role in contributing to oppression.

Research and practice of global education in the North fails in its legitimacy if such power differences continue to exist and 'knowing about the South' continues to take place without the active and equal participation of the South. The lack of contact with the grassroots is the first legitimization crisis of global development education. The remnants of colonial and racist bias is the second legitimization crisis of global development education. The crisis of a lack of grass root involvement can be met through developing educator-activist identities.

Educator Activist Identity

Although references to 'theorists' and 'practitioners' are frequently made, in-depth research regarding the importance of theorists' and educationists' involvement at grass root levels, and learning from the South are limited (Nolan 2002, p. 72). The need to intensify such identity-development and learning methods has been called for (McCarthy in Smith et al. 1997, pp. 243–249).⁴ Researching trends in rural development work in the 1980s, Chambers spoke of two polarised worlds of "academics" and "practitioners" (Chambers 1983). Background to the dynamic between theory and practise could be found in the concept of "movement intellectuals" devised by Ron Eyerman (Eyerman/Jameson 1991).⁵ Della Porta and Diani have also done valuable research into the motivation and ideals behind the involvement of people in social movements (Della Porta and Diani, 1999). McAdam has analysed intense activist experience and its effect on biographies of individuals (Mc Adam 1988).

Varied globalisation processes and the resulting transnational social movement organisations contribute to the development of activist identities (Kriesberg in Smith et al. 1997, pp. 3f.). Themes like global governance and transnational civil society are occasions to see the tasks of social theorists and activists in a new light and explore the possibilities of movementisation of modern society (Eder 2000). McLaren's (1997) critical pedagogy and revolutionary multiculturalism offers deep and intense ideas for developing educational alternatives to dominant and exclusive ideologies. The necessity to explore the possibilities of un-biased, critical and creative literature and participatory methods of learning has been approached from various perspectives. The emerging discussion of the need to find a basis of human dignity and human rights (Gundara 2000) in the field of education that accommodates peoples and cultures from multi-religious and multi-cultural societies necessitates closer research into relevant teacher training and learning material. Learning to live with differences, justly and without excluding the minorities is the challenge for educationists and learners in the 21st century (Wulf 1996). These efforts at inclusion would then help us in the process of developing a critical consciousness among students and teachers alike. Developing a strong sense for human rights and a sense of acting for change involves not only the inclusion of the minority-perspectives but also imparting attitudes, values and skills to fulfil this task.

Characteristics of Educator Activists

The task of educator activist identity building is a conscious, responsible activity. It is a lifetime project for individuals involved in global development work. The result of experiences and influences leading to the educator activist identity involved in this project, results in the cultivation of certain personal qualities. Exercising such qualities in personal, interpersonal, national and transnational relationships with peoples and institutions strengthens their effect and ensures their sustainability.

It is a conscious act of entering and remaining in this journey. Motivating factors involved in working not for but with the oppressed shows the "conscious" attempt on their part to embark upon and continue on such a journey (Mato 2000). As a consequence of a conscious decision to stay close to and work with the grassroots facilitates a change in the perspective of those holding particular, even, dominant ideologies regarding development work and advocacy. Experiences with oppression, familial and social influences during this journey changes previously held ideologies, giving access to dynamism and flexibility. Individuals, thereby, experience a change in perspectives. This change in perspective may even move some to give up their entire theoretical, professional career to go into alternative, non-institutional modes of working with the grassroots.

This change in perspective, further, aids educator activists in raising new questions and changing once dogmatically held perspectives regarding self and the other, specifically, regarding the marginalised. Looking at life and events from the perspective of the poor, advocates from the North involved with advocacy for the South, change their previously held, learnt and given, theoretical standpoints giving access to their own experiences and action.

Stages in the Developmental Journey Towards Educator Activism

One could decipher and visualise certain stages in this journey to becoming an educator activist (table 1). This is a journey that could accompany persons who wish to work towards social

Academics	Intellectuals	Educators	Educator-Activists
pure research	interested research	action-oriented research	action and research
uni-disciplinary	inter-disciplinary	eclectic	inclusive
detached	curious	involved	participatory
linear thinking	multi-linear thinking	result- and situation-oriented	dialogical thinking/ socially and emotionally competent
individualist	community oriented	people- and grass-roots-oriented	solidarity

Table 1:
From Academics to Educator Activists: Development of an Educator-Activist Identity

justice and transformation. This depiction does not assume that such process strictly exists. It rather suggests that such and such 'types' of identities may take shape, given such and such experiences, various options made and decisions taken by individuals. The journey to becoming an educator activist involves four stages: the academics, intellectuals, educators and educator activists.

The Academics

On the first stage are the academics. They could be defined as individuals who are pure researchers interested in facts and figures. They are therefore fixed to one discipline of thinking, rarely showing interest in other disciplines. They believe in linear thinking, adhering to their own work-field without giving enough attention to the implications of their work on others or to the implication of others work on theirs. Thus, they remain individualists. The next stage takes one to being

Educator Activists

The stage of educator activists takes persons from being merely researcher-oriented to being praxis-oriented. Educator activists consciously seek, search and get actively involved in themes and situations they are analysing and criticising. They are inclusive thinkers, open to persons of all cultures and backgrounds. Owing to their emotional and social competence, they have an optimum level of dialogical thinking. They act in solidarity with the people at grassroots levels aiming at transformation of structures and institutions. Seen in the context of our discussion on advocacy in transnational and post-colonial times, the educator activist makes his/her task to be "sensitive to what is involved in representation, in studying the Other, in racial thinking, in unthinking and uncritical acceptance of authority and authoritative ideas, in the socio-political role of intellectuals, in the great value of sceptical critical consciousness" (Said 1978, p. 327).⁵

Sources of Learning							
A r e a s o f a c t i o n	s t r u c t u r e s p r o c e s s e s	Personal	Communal	National	Transnational		
		personal education and research, paradigms and roles	educational institutions, work, environments, societal groups: family, religion, sport clubs /organisations etc.	national NGOs, unions, political parties, trade unions, religious structures, media	international NGOs, transnational advocacy networks, trade unions, religious structures, conferences, media	individual encounters, key experiences	group dynamics through co-students, peers, colleagues, family members

Table 2
Levels of Learning and Areas of Action

an intellectual whose research is interested in social issues. Such individuals study or research with an interest in making their research relevant to their interests and not just researching for the sake of it. They are, therefore, inter-disciplinary in their approach. They are interested in knowing what theorists and academics in other disciplines are saying and doing. Instead of adopting a linear way of thinking, they experiment creatively in a multi-linear way. They can be referred to as being community-oriented. While academics and intellectuals to a large extent remain restricted to the confines of their schools or universities, in the next stage educators leave the classical confines of the classroom, making research action-oriented. They are eclectic, taking in as many useful and critical ideas from different disciplines as possible. They aim at making their intellectual efforts result oriented and true to grassroots situations. Their research is therefore oriented towards grassroots and human interests. Yet, they maintain certain distrust and distance from the people whom they wish to educate.

Sources and Levels of Learning and Areas of Action

Each of the above four stages is accompanied by respective sources, areas and processes (table 2) of learning corresponding to the various stages of development. The sources and levels of learning associated with each stage are: personal, communal, national and transnational. For each level of this learning there are corresponding processes that result from the experience at each stage or structure of learning. These structures and areas of learning are closely linked to the life experiences of the persons: through encounters with others, their professional and private involvement with the world. The process of learning in each of the above structures are similar: personal, community, national and international, each structure having corresponding processes of learning and possibilities for action.

On the personal level, the structures that influence one's identity are personal education and research, the paradigms and role models that a person sets for himself/herself. The educational and research aspects include access to schooling and

the possibilities of further formal and informal learning. On this level a big role is attributed to the paradigms and models the person chooses, and related role-models that he/she follows. The education, later learning, paradigms and role models generate corresponding processes of learning and action. These processes are personal encounters with people, situations and key experiences in life.

On the level of community, a wider sphere of a person's involvement, the structures of learning are educational institutions, workplace, and social groups that the person closely relates to: they could be the local interest groups, religious community, extended family, sports institutions etc. The corresponding processes of learning at this level take place in the experiences the person undergoes in relation to the members of the various community structures mentioned above.

On the national level, so far as the person is exposed to social movements in his or her region and country; the non-governmental initiatives; political parties; trade unions; the media and religious institutions, the processes of learning and possibilities of action depend very much on the political opportunity structures that the person identifies and uses. An important process at this stage of learning is the development of a transformation potential: an effort to transform unjust structures that the person encounters in his country or region.

The extension of the national structures exposes a person to experiences at the transnational level in the sense of involvement with governmental and non-governmental organisations, advocacy networks, trade unions, religious structures and the media. The main process of learning and action in this stage is the development of a transformation potential on transnational level.

Conclusion: A Continuous Journey

Although there are no ideal types of educator activists existing, it is possible to develop and maintain such an identity. Often, analyses of people's involvement in aspects of transnational developmental issues border on rather narrow differentiation between theorists and activists. I wish to avoid this narrow differentiation and emphasise the grey areas involved in people's differentiated involvement in social change. The scheme developed in the above two tables, probably, gives an impression of a linear development of one's identity as an educator activist. That is not the intention. This representation only assists in seeing the importance of moving towards effective advocacy and involvement in social issues and not meant to give a fixed and static blueprint. It is most probable that individuals interact from different levels of learning and involvement at various points of their lives. One does not always remain being an educator-activist or a pure researcher. Rather, educator activism is a continuous effort to remain relevant and transformative, with respect to advocacy and political mobilisation. Being an educator activist is not a final stage that one has to reach, but a state of being where one dynamically integrates activist dimensions into her/his life experiences and the tasks of being an educator, academic and an intellectual. A judicious, conscious and critical effort is called for in this process of integrating and accommodating one's experiences in order to keep the possibility of being an educator activist ever open.

Notes

- 1 For a detailed discussion see http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/h_publications/Maastricht_Congress_Report.pdf.
- 2 Slightly modified version of the definition under <http://www.globaldimension.org.uk>.
- 3 Southernism can be defined as a careful construction of identities and cultures of individuals and populations in the South by the North.
- 4 McCarthy, in his article titled: "Globalisation and Social Movement Theory", under the section Activists' Identities and Careers, writes: "[...] understanding transnational activism requires understanding the more or less formal opportunities that allow committed activists to choose extended careers in transnational activism. Such an understanding leads to a consideration of mobilising structures and the mobilisation of resources..." (p. 249).
- 5 Representation in this citation refers to the knowledge-power issues involved, whereby, situations and peoples are 'represented' as advanced or backward, developed or underdeveloped etc. This concept of representation is one of the main issues discussed by Said in Orientalism. Although Said does not mention the term "educator activists", the role he designated to public intellectuals, corresponds in many issues to the role that I attribute to educator activists.

References

- Brand, U. et al. (2000): Global Governance: Alternative zur neoliberalen Globalisierung? Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Chambers, R. (1983): Rural Development-Putting the Last First. London: Longman Inc.
- Della Porta, D./Diani, M. (1997): Social Movements: An Introduction. London: Blackwell Publishers.
- Eder, K. (2000): Bürgerengagement und Demokratie in Europa: Chancen für Bürgerbeteiligung und Protestmobilisierung. Vortrag zur Konferenz „Politische Partizipation und Protestmobilisierung im Zeitalter der Globalisierung“. WZB, Berlin. 30. Juni/1. Juli 2000.
- Escobar, A. (1995): Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University press.
- Eyerman, R./Jameson, A. (1991): Social Movements: A Cognitive approach. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Gundara, J. (2000): Religion, Human Rights and Education. In: Intercultural Education, V. 11, 2.
- Mato, D. (2000): Not "Studying the Subaltern", but studying with "Subaltern". Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power'. Nepantla: Views from South, 1.3, pp. 479–502.
- McAdam, D. (1988): Freedom Summer. New York: Oxford University Press.
- McLaren, P. (1997): Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium. Oxford: Westview.
- Nolan, R. (2002): Development Anthropology: Encounters in the Real World. Colorado: Westview Press.
- Rahnema, M./Bawtree, V. (1997): The Post-Development Reader. London: Zed Books.
- Reddy, P. (2006): From Victims To Change Agents: Learning from the South. Towards Effective Intercultural Development Education in the North. Frankfurt: IKO Verlag.
- Reddy, P. (2008): Sie sind EZler, sie kennen sich aus: Fünf Fallen der Entwicklungszusammenarbeit in Sachen Rassismus. In: Vom Trommlern und Helfern. Broschüre EZ und Rassismus. Berlin: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (BER).
- Weiter, M. (Ed.) Berlin: Shaker Verlag.
- Said, E. (1978): Orientalism. New York: Pantheon.
- Smith, J. et al. (1997): Transnational Social Movements and Global Politics: Solidarity Beyond the State. New York: Syracuse University Press.
- Wulf, C. (Ed.): Education for the 21st Century: Commonalities and Diversities. Network. In: Educational Science Amsterdam (1996): Triannual Network Conference, Stockholm, Sweden. June 13–15, 1996. Münster: Waxmann.

Dr. Prasad Reddy

is trainer, consultant and researcher in the field of international development co-operation and anti-discrimination.

DICE Project

Development Education and Intercultural Education within Primary Teacher Education

Kontext

“Teaching for a better World”, so lautete der Titel einer von DICE (Development and Intercultural Education) Project organisierten Konferenz zum globalen und interkulturellen Lernen im Jahre 2006. Wie die Diskussionen und Beiträge während dieser Konferenz gezeigt haben, ist es gerade dieses Streben nach einer besseren und gerechteren Welt, das für viele Lehrende und Forschende im Bereich des globalen oder interkulturellen Lernens den Impetus und die Motivation bereit stellt, sich mit Entwicklungen, Problemlagen und Herausforderungen im nationalen und globalen Rahmen auseinanderzusetzen. Dass Bildung, oder um noch genauer zu sein, die Schule und das Klassenzimmer, einer der besten Orte ist, um Veränderungen einzuleiten und Bewusstseinsprozesse zu initiieren, das wurde bei dieser Konferenz genauso bestätigt wie die Tatsache, dass der Lehrerin bzw. dem Lehrer dabei eine entscheidende Rolle zukommt.

Angesichts globaler Herausforderungen wie extremer Armut, Instabilität ganzer Regionen und bewaffneten Konflikten in unserer Welt im 21. Jahrhundert sind vielschichtige Verhandlungsprozesse erforderlich um Lösungsvorschläge und -angebote zu erarbeiten. Die Irische Regierung hat in diesem Zusammenhang eine sehr umfangreiche Strategie ausgearbeitet, um das Wissen über und das Verständnis und Bewusstsein für globale Entwicklungsprozesse sowie die strukturellen Gründe für Armut und Konflikte innerhalb der Irischen Bevölkerung zu stärken und zu verbessern. Ein kürzlich publiziertes Strategiepapier (Development Education Strategy, Irish Aid 2007) bezeichnet diese Aufklärungsarbeit innerhalb der Irischen Bevölkerung als einen der Grundpfeiler für eine Plattform, von der aus globale Veränderungen eingeleitet werden können. Innerhalb dieser Strategie wird der Lehrerausbildung im Grundschulbereich ein erhöhter Stellenwert zugemessen, da sich dort am schnellsten ein so genannter ‚multiplier-effect‘ erzielen lässt. Das DICE Projekt kann von daher als eine strategische Antwort auf nationale und globale Herausforderungen gesehen werden.

Zielsetzungen des DICE Projektes

Die zentrale Zielsetzung dieses Projektes ist es, globales und interkulturelles Lernen (im Irischen Kontext als development education und intercultural education bezeichnet) als feste und integrale Bestandteile der Grundschullehrerausbildung in Irland zu verankern. Um dies erreichen zu können, arbeitet DICE mit Dozentinnen und Dozenten sowie Studierenden der Insti-

tute in Irland zusammen, die für die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern verantwortlich sind (In Irland bieten so genannte colleges of education einen dreijährigen Bachelor of Education an). Das Projekt existiert seit 2004 und befindet sich seit September 2007 in der zweiten Förderphase.

In der ersten Phase (2004–2007) ging es vor allem darum, die Leitung der colleges of education von der Bedeutung des globalen und interkulturellen Lernens für Lehrerinnen und Lehrer im 21. Jahrhundert zu überzeugen und Prozesse einzuleiten, die auf eine Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen in Bezug auf globales und interkulturelles Lernen zielten. Dabei wurde gezielt darauf hingearbeitet, globales und interkulturelles Lernen in den Lehrplan der colleges of education zu integrieren und gleichzeitig wurde sichergestellt, dass angemessenes und kulturell vielfältiges Lehrmaterial zur Verfügung stand. Nachdem ein Pilotprojekt von 2002 bis 2004 bereits Kurse entwickelt und an einzelnen colleges durchgeführt hatte, wurden ab 2004 in allen colleges of education Kurse zum globalen und interkulturellen Lernen angeboten. Gleichzeitig arbeitete das DICE Projekt gezielt mit Dozentinnen und Dozenten an deren Wissenstand, Fähigkeiten und Wertesystemen in Bezug auf globale und lokale Entwicklungsprozesse. Ziel dieser Arbeit war es die Fähigkeiten und Einstellungen von Lehrenden weiter zu entwickeln, damit diese lokale, nationale und globale Problemlagen wie die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Neo-Kolonialismus, Rassismus und Diskriminierung besser erkennen, verarbeiten und darauf reagieren können, indem sie diese Prozesse in einer konzeptionell fundierten Weise in die Lehrerausbildung integrieren. Damit zielt die Arbeit des DICE Projektes letztendlich darauf ab, globale Solidarität, Menschenrechte und die Schaffung eines Umweltbewusstseins innerhalb des Irischen Erziehungssystems zu befördern, genauso wie die Fähigkeit von Lehrenden zu entwickeln, auf Diskriminierung und Ungerechtigkeit innerhalb unserer Gesellschaft wie auch weltweit reagieren zu können.

Als größter Erfolg dieser ersten Förderphase kann gesehen werden, dass seit September 2007 jedes der colleges of education über einen Dozenten bzw. eine Dozentin für globales und interkulturelles Lernen verfügt, die von Irish Aid finanziert und vom DICE Projekt koordiniert werden. Durch diese neue Förderstruktur hat sich auch der Fokus des DICE Projektes verschoben, das nun neben Fortbildung und Koordination von Dozierenden eine stärkere Ausrichtung auf die Forschung aufweist.

Die Forschungsausrichtung des DICE Projektes

Die Forschungstätigkeit des DICE Projektes richtet sich vor allem auf die theoretischen und praktischen Grundlagen von globalem und interkulturellem Lernen und welche Herausforderungen sich ergeben im Rahmen weltweiter Entwicklungen und Problemlagen, die zu einer ungleichen Verteilung von Ressourcen führen. Während viele von dieser Entwicklung profitieren, gibt es Millionen von Menschen, die in Armut leben, an Unterernährung leiden und nur beschränkten oder gar keinen Zugang zu sauberem Wasser oder einem funktionierenden Gesundheitssystem haben – kurz gesagt, Menschen, denen grundsätzliche Menschenrechte vorenthalten werden. Dies gilt allerdings nicht nur in Bezug auf globale Prozesse; gerade Irland hat in den letzten Jahren einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebt, der an das deutsche Wirtschaftswunder in den 1950er Jahren erinnert. Allerdings haben beileibe nicht alle Teile der Bevölkerung von dieser Entwicklung profitiert und mit steigenden Preisen für Wohnraum und Lebensmittel hat sich die Schere zwischen Arm und Reich eher vergrößert. Gleichzeitig hat dieser wirtschaftliche Aufschwung auch dazu geführt, dass Irland zum ersten Mal in seiner Geschichte Migration aus der ganzen Welt anzieht und sich innerhalb einer Dekade von einer fast monokulturellen in eine interkulturelle Gesellschaft entwickelt hat.

Diese Prozesse der Globalisierung und der kulturellen Ausdifferenzierung der Irischen Gesellschaft stellen das gesamte Erziehungssystem vor neue Herausforderungen und es ist einer der Forschungsschwerpunkte des DICE Projekts, die notwendigen Verhandlungsprozesse einer solchen Entwicklung zu beleuchten. Dabei erscheint es vor allem von Bedeutung, die Grundlagen unseres Europäischen Erziehungssystems zu überdenken und zu verhandeln, ob unser Umgang mit Wissen, Wissenssysteme und Wissensvermittlung sich noch vereinbaren lässt mit den Herausforderungen einer kulturell diversifizierten und globalisierten Gesellschaft. Mit anderen Worten: Es geht um die Frage, ob unser westliches Erziehungssystem noch in der Lage ist, unsere Kinder zu verantwortungsvoll handelnden und kritisch denkenden Weltbürgern zu erziehen. Erste Gedanken-spiele in dieser Richtung (Fiedler 2007) deuten daraufhin, dass die Herausforderungen einer globalisierten Wissensgesellschaft ein radikales Umdenken dessen, was Erziehung, Wissensvermittlung und Bildung zu leisten hat, erfordert. In einer zunehmend diversifizierten und interdependenten Welt scheint es immer wichtiger zu werden nicht nur kanonisches Wissen zur Speicherung zu vermitteln, sondern vor allem die Fähigkeit in Kindern zu entwickeln, kritisch, dynamisch und systemisch denken zu lernen. Damit ein solches Denken sich jedoch nicht nur wertfrei an den neuen Gesetzen des Marktes orientiert, ist es eine der Aufgaben von globalem und interkulturellem Lernen, diese neuen Formen des Lernens mit Werten auszufüllen, die eine Erziehung zu verantwortungsbewussten globalen Bürgern ermöglicht. Die Entwicklung und Fokussierung von partizipatorischen Lernformen und -methoden sowie systemischem Denken und die Konzentration auf positive Werte wie Solidarität, Gerechtigkeit, Menschenrechte und Umweltbewusstsein innerhalb des Prozesses der Wissensvermittlung war schon immer eine Stärke des globalen und interkulturellen Lernens. Es ist nun einer der großen Herausforderung innerhalb der Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert, diese Stärke in den zentralen

Blickpunkt der Debatten um eine Neuorientierung unserer Bildungssysteme zu rücken. Die Forschungstätigkeit des DICE Projektes kann in diesem Zusammenhang als strategische Antwort auf diese Herausforderung angesehen werden und die dies-jährige DICE Konferenz (vgl. hierzu www.diceproject.org) wird sich intensiv mit diesen Fragen beschäftigen.

Neben diesen theoretischen Verhandlungen konzentriert sich die Forschungstätigkeit des DICE Projektes vor allem auf die Frage, wie sich eine Verbesserung der Integration von globalem und interkulturellem Lernen innerhalb des Irischen Bildungssystems erzielen lässt. Erste Ergebnisse hierzu finden sich in *Global Dimensions. A Guide to Good Practice in Development Education and Intercultural Education for Teacher Educators* (Fiedler et al 2008). Neben einer Diskussion von möglichen Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende und von Kursangeboten für Studierende zeigt diese Untersuchung Wege auf, die das DICE Projekt beschritten hat, um der Herausforderung zu begegnen, globales und interkulturelles Lernen in einen bereits hoffnungslos überfüllten Lehrplan zu integrieren. Eine Herausforderung allerdings, die genauso bestehen bleibt wie das Bemühen, globale und interkulturelle Themen institutionell tiefer zu verankern. Anknüpfend an diese Untersuchung hat das DICE Projekt nun eine Langzeitstudie in Angriff genommen, die untersucht, wie ehemalige Studierende, die DICE Kurse besucht haben, die Inhalte dieser Kurse in ihren Unterricht integrieren und was sie dabei für Schwierigkeiten erfahren. Das DICE Projekt erhofft sich von dieser Studie einen besseren Überblick über die Bedingungen und Herausforderungen zu erhalten, die Lehrende in der Schule in Bezug auf die Integration von globalem und interkulturellem Lernen in ihrem Unterricht erfahren. Es ist zu erwarten, dass diese Studie dem Projekt wichtige Aufschlüsse über weitere Verfahrensweisen geben wird.

„A lot done, more to do“, das war der Slogan, mit dem die Irische Regierungspartei in den letzten Wahlkampf gezogen ist. Auf Irland bezogen lässt sich das Gleiche in Bezug auf die Integration des globalen und interkulturellen Lernens in das Irische Bildungssystem sagen. Auf Europa bezogen bleiben in diesem Bereich jedoch noch große Herausforderungen bestehen, die nur über europäische Forschungs- und Projektkooperationen zu bewältigen sind. Falls wir unser Ziel, nämlich für eine bessere Welt zu lehren, wirklich ernst nehmen, sollten wir mit solchen Kooperationen möglichst bald beginnen.

Matthias Fiedler

(Projektkoordinator DICE Project)

Literatur

Fiedler, M. (2007): 'Postcolonial Learning spaces for Global Citizenship'. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*, V. 1, 2, pp. 50–57. Online: <http://www.critical-literacy.org.uk/journal/table2.html>.

Fiedler, M. et al. (2008): *Global Dimensions: A Guide to Good Practice in Development Education and Intercultural Education for Teacher Educators*. DICE, Dublin.

Fitzgerald, H. (2005): *Global and Justice Perspectives in Education: A Literature Review*. DICE, Dublin.

Fitzgerald, H. (2007): *The Relationship Between Development Education and Intercultural Education*. DICE, Dublin.

Rousseau, A. (2006): *Global Education: Teacher's View*. DICE, Dublin.

Erster afrikanisch-europäischer Jugendgipfel von der See bis auf die Berge

Vom 4. bis 7. Dezember 2007 fand in Lissabon der erste afrikanisch-europäische Jugendgipfel statt. Organisiert unter der portugiesischen EU-Ratspräsidentschaft in enger Kooperation mit dem North-South Center des Euro-Parates, der EU/AU, dem Europäischen und Pan-Afrikanischen Jugendforum, sowie zahlreichen internationalen Jugendorganisationen sollte der Gipfel zum einen jungen Menschen aus beiden Kontinenten die Möglichkeit geben, gemeinsam Themen zu diskutieren und mit einer Jugenderklärung gegenüber den Staats- und Regierungschefs zu Wort zu kommen. Zum anderen sollte damit auch der Grundstein für eine afrikanisch-europäische Jugendkooperation gelegt werden – ein hehrer Vorsatz, dessen Verwirklichung sowohl aufgrund einer mangelnden Vorbereitung im Vorfeld als auch der zeitlichen Begrenzungen während der Veranstaltung an vielen Stellen nur in Ansätzen erreicht werden konnte.

Grundsätzlich war es ein spannender erster Jugendgipfel. Die fast 250 Teilnehmenden stammten fast alle aus nationalen Jugendringen und internationalen Jugendorganisationen.

Acht Themen wurden diskutiert: Millennium-Entwicklungsziele; verantwortungsvolles staatliches Handeln (Good Governance) und Demokratie; Frieden und Konflikt; Globalisierung, Handel und sozio-ökonomische Entwicklung; Klimawandel und nachhaltige Entwicklung; Migration, Mobilität, interkultureller Dialog und gemeinsame Entwicklung; Beschäftigung und das Programm für anständige Arbeit; Strategie und Instrumente für europäisch-afrikanische Jugendpartizipation und -kooperation. Die Ergebnisse der Diskussionen wurden in einer Erklärung zusammengefasst, die neben politischen

Forderungen auch Selbstverpflichtungen der Jugendorganisationen enthält. Darüber hinaus wurde eine Erklärung zur Visa-Thematik beschlossen, da ca. 10 Prozent der angemeldeten Teilnehmenden kein Visum bekamen, obwohl der Gipfel unter der EU-Ratspräsidentschaft organisiert wurde.

Im Rahmen der Durchführung zeigten sich an verschiedenen Stellen Schwierigkeiten. Kritikpunkte lassen sich vor allem benennen hinsichtlich des methodischen Vorgehens, der Kompetenzen der Teilnehmenden sowie der Moderationen und AG-Leitungen, der ungeklärten Rolle der afrikanischen Diaspora in Europa, des Demokratiedefizits bei Entscheidungen und die Nichtbeachtung und somit auch das methodische Nichteingehen auf kulturelle Unterschiede.

Nun muss diskutiert werden, wie mit den Ergebnissen weiter umgegangen wird. Es bleibt zu hoffen, dass die euro-afrikanische Jugendkooperation nicht nur von Treffen der Staats- und Regierungschefs abhängig ist, sondern Akzente gesetzt werden können auf internationaler, regionaler und nationaler Kooperationsebene. Die große Anzahl an nicht-staatlichen nationalen Jugendringen bietet dafür interessante Anknüpfungspunkte, ebenso wie die Vielfalt an Organisationen. Die Visathematik verdient als Grundlage der Kooperation ein besonderes Augenmerk. Die Einbeziehung der afrikanischen Diaspora erscheint ohne eine funktionierende Eigenorganisation allerdings eher schwierig.

Susanne Krogull

Download der Abschlussdokumentation:

http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/YouthAfricaEuropeSummit07_booklet_en.pdf

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Von 13. bis 15. Februar 2008 veranstalteten das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, der Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin und das Netzwerk Migration in Europa e.V. in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung an der FU Berlin eine Tagung zum Thema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Internationale Perspektiven aus Forschung und Praxis“.

Die Tagung wurde durch eine Diskussion mit den beiden Politikern Maria Böhmer (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration) und Jan-Hendrik Olbertz (Kultusminister von Sachsen-Anhalt) eröffnet. Der Präsentation der Leistungsbilanz der Bundesregierung durch deren Integrationsbeauftragte („Nationaler Integrationsplan“, „Erfolgreicher Dialog mit Migranten“) folgte ein thesenartiges Statement des sachsen-anhaltinischen

Kultusministers, der Integrations- und Bildungspolitik als eine gesamtdeutsche Aufgabe postulierte und (eine neue) Schulkultur als einen Schlüssel erfolgreicher Integrations- und Bildungspolitik ausmachte.

Es folgte die Einführung in die Tagung durch die drei Organisatoren Susanne Schwalgin (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung), Rainer Ohliger (Netzwerk Migration in Europa e.V.) und Viola Georgi (FU Berlin). Thesenartig wurden die Kernbereiche der Konferenz, Schule als Institution in der Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Erziehung und Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Einwanderungsgesellschaft und die Verbindung von Bildungs- und Integrationspolitik umrissen. Frank Olaf Radtke (Universität Frankfurt/Main) und Sally Tomlinson (Universität Oxford) folgten dann mit Beiträgen zum Thema Schule in der Einwanderungsgesellschaft zwischen Staat, Markt und Zivilge-

sellschaft. Mit einer systemtheoretischen Analyse unterstrich Radtke am Beispiel Deutschlands die Aufgabe und auch teils das Versagen bisheriger Gesellschafts- und Bildungspolitik, den Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft politisch und institutionell gerecht zu werden. Er forderte nachdrücklich die tragende Rolle der Bildungspolitik bei der Ausgestaltung der Bildungsinstitution Schule ein. Sally Tomlinson schloss sich mit einer historisch-kritischen Perspektive auf die Reformen des britischen Schulsystems und die Auswirkungen der Privatisierung von Bildungsinstitutionen an.

Der zweite Tag der Konferenz begann mit einem von Viola Georgi (Freie Universität Berlin) moderierten Panel, das sich mit Multikulturalismus, Diversity und Citizenship und deren Implikationen für die Schule beschäftigte. Nasar Meer (Bristol University) legte in seinem Vortrag „Multiculturalism and educational diversity in Britain“ dar, wie sich die Schlüsselbegriffe Multikulturalismus, Diversität und Citizenship über die Jahre in Großbritannien verschoben und verändert haben. Er betonte, dass der britische Multikulturalismus keinesfalls tot sei und dass Muslime ihn nicht zu Grabe getragen haben, wie bisweilen in der Öffentlichkeit verlautbart werde. Vielmehr bekräftigte er, dass der Multikulturalismus, der eine historische Antwort auf die durch Migration hervorgebrachte gesellschaftliche Diversität sei, in den letzten Jahren zweifellos eine Neubestimmung erlebt habe, da verschiedene Ereignisse (so Ausschreitungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die Selbstmordanschläge in London) das Vertrauen in die Wirkungskraft des Multikulturalismus geschwächt hätte. Im Zuge dieses Prozesses geriet das Konzept des Multikulturalismus immer stärker unter politischen und Legitimationsdruck. Entsprechend wird neuerdings der Schwerpunkt in der gesellschaftspolitischen Debatte auf die stärkere Integration der Einwanderer in die britische Gesellschaft gelegt. Dieses Ziel werde, so Meer, vor allem durch das Instrument der *citizenship education* angestrebt. Dieser staatsbürgerliche Unterricht in Form einer „Britannienkunde“ ist zu einem verpflichtenden Bestandteil des nationalen Curriculums geworden.

Rudolf Leiprecht (Universität Oldenburg) lenkte mit seinem Vortrag den Blick auf Deutschland. Er lieferte einen allgemeinen Überblick über die deutschsprachige Fachdebatte in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den Themen Multikulturalismus und Diversity. Leiprecht betonte, dass die wissenschaftliche und politische Diskussion in Deutschland sehr stark von den Erfahrungen in Großbritannien und den Niederlanden inspiriert und beeinflusst worden sei. Explizit nannte er hier die Diskussionen in Großbritannien, die im Zuge der Einführung der Antidiskriminierungsgesetze geführt wurden, sowie die liberale niederländische Minderheitenpolitik der 1980er Jahre und den dortigen Integrationsdiskurs der 1990er Jahre. Dabei arbeitete er ausführlich den facettenreichen Übergang von der interkulturellen Pädagogik zu Diversity Education heraus, der für die deutsche Debatte kennzeichnend ist. Leiprecht warnte vor einem „Verelendungsdiskurs“ und plädierte vielmehr dafür, die soziale Schieflage im Schul- und Bildungssystem zu beseitigen und einen angemessenen Umgang mit Einwanderung und ihren gesellschaftlichen Implikationen zu finden. Er wies dabei auf die besondere Bedeutung des Schul- und Bildungssystems hin, da diesem die Aufgabe zukomme, alle Schüler „auf ein Leben in einer pluriformen und mehrsprachigen Welt“ vorzubereiten.

Das von Susanne Schwalgin moderierte dritte Panel widmete sich der Lehreraus- und Fortbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Audrey Osler (University of Leeds) beleuchtete in ihrem Vortrag die Praxis der *citizenship education policy* in England. Osler wies darauf hin, dass Konzept und Idee der *citizenship education* zu kurz griffen. Sie nähmen keinen Bezug auf die Phänomene „wechselnder Identitäten“ und „mehrfacher Loyalitäten“, die durch Globalisierung und Migration entstanden seien. Vor diesem Hintergrund sprach sich die Referentin für eine globale Perspektive der interkulturellen Staatsbürgerschaftskunde aus. Sie begründete dies mit dem Argument, dass national zentrierte Perspektiven zur Entstehung und Manifestierung rassistischer Stereotype führen könnten. Explizit verwies sie auf die Islamophobie als neue Form des Rassismus. Sie plädierte stattdessen für ein Modell, das sie als „education for cosmopolitan citizenship“ bezeichnete. Im Gegensatz zur national verfassten citizenship education biete es eine Perspektive, die die lokalen, nationalen, europäischen und globalen Ebenen integrieren könne. David Montemurro (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto), analysierte die Lehreraus- und Fortbildung in Kanadas multikultureller Gesellschaft am Beispiel der Provinz Ontario und Torontos. Die Durchsetzung eines kultur- und differenzbewussten Schulunterrichts sei nur im Kontext nationaler politischer Entscheidungen (Politik des Multikulturalismus seit 1971), dem Umbau der Bildungsinstitutionen und der demographischen Entwicklung zu erklären. Regina Hartung (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg) skizzierte in ihrem Beitrag über „Interkulturelle Lehrerbildung in Deutschland“, wie in Deutschland in der Lehrerausbildung auf die zunehmende Heterogenität in den Schulen reagiert wird und Lehrer auf diese gesellschaftlichen Herausforderungen fachlich vorbereitet werden. Am Beispiel Hamburgs zeigte Hartung anschließend wie diese Maßnahmen in die Lehreraus- und -fortbildung integriert werden. Der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerausbildung spiele in Hamburg eine zentrale Rolle und gehöre zu den drei prioritären Themen, die die gesamte Lehrerausbildung durchzögen.

Der Nachmittag war für die parallelen Workshops zu interkulturellen Konzepten, Lernmedien und Lehrmethoden reserviert. Die Workshops widmeten sich dem Thema „Citizenship Education“ (Barry van Driel, International Association for Education), den Trainingsprogrammen „Eine Welt der Vielfalt“ (Susanne Ulrich, Centrum für angewandte Politikforschung) und „Service-Learning – Lernen durch Engagement“ (Anne Seifert und Sandra Reinmuth, Freudenberg Stiftung), dem Thema „Interkulturelles Geschichtslernen“ (Adam Strom, Facing History and Ourselves), der „Interkulturellen Kommunikation durch biographisches Erzählen“ (Hanna Schissler, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und Elizabeth Quintero, California State University Channel Island), der „Schule als Ort der Integration“ anhand von Beispielen guter Praxis (Karin Jäger, Heinrich von Stephan Oberschule, Berlin-Moabit und Hiltrud Kneuer, Schule Slomanstieg, Hamburg-Veddel) sowie den webbasierten Unterrichtsmaterialien „1001 Idee zu muslimischen Kulturen und Geschichte(n)“ (Gerdien Jonker, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung).

Der zweite Konferenztag schloss mit einer von Sara Fürstenau (Universität Hamburg) moderierten Podiumsdiskussion.

sion unter Vertretern von migrantischen Elternvereinen. Teilnehmer waren Safer Çinar von der Föderation Türkischer Elternverein in Deutschland, Antonio Díaz vom Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik, Isidora Randjelović vom Elternverein Bashe Roma e.V. und Mahmoud El-Hussein von der Arabischen Elternunion Berlin. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage, ob und wie Elterninitiativen bzw. Elternselbstorganisation durch ihr Engagement zur Lösung der Schul- und Erziehungsprobleme und der Verbesserung der Bildungschancen beitragen können.

Das vierte Panel, das Frauke Miera (Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder) moderierte, beschäftigte sich mit Schule, Sprache und Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Der Beitrag von Susanne Mehlin (Werkstatt für Integration durch Bildung, Berlin) beleuchtete das Gebiet der Sprachförderung in deutschen Schulen und Erziehungseinrichtungen. Ihre Ausführungen konzentrierten sich auf drei wesentliche Leitlinien und Grundsätze. Diese in den letzten Jahren in vielen Bundesländern fest etablierten Maximen verfolgen das Ziel die Integration von Schüler mit Migrationshintergrund durch gezielte Sprachförderung in Schule und Gesellschaft zu verbessern und zu bewerkstelligen. Es handelt sich dabei um die Leitlinien der Elternpartizipation, der Sprachförderung als Querschnittsaufgabe der ganzen Schule und die Etablierung durchgängiger Sprachfördermaßnahmen in allen Bildungseinrichtungen. Der folgende Beitrag von Christoph Schroeder (Universität Potsdam) stellte den Zusammenhang zwischen Integration und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt. Schroeder wies darauf hin, dass jüngere Studien die de facto Mehrsprachigkeit der deutschen Gesellschaft belegten und Sprache und Sprachvielfalt daher seit einigen Jahren in der migrations- und integrationspolitischen Diskussion und Gesetzgebung eine zentrale Rolle einnehmen. Der Referent widersprach der These, dass Mehrsprachigkeit per se integrationshemmend sei. Vielmehr betonte er, dass Mehrsprachigkeit sich erst dann zu einem „Risikofaktor“ entwickle, wenn sie mit der Variable eines bildungsfernen Elternhauses einhergehe, in dem Lesen und Schreiben eine nur geringe Bedeutung bei der Erziehung zukomme. Laut Schroeder könnte die Förderung der Mehrsprachigkeit, sofern sie in enger Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht erfolge, eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb der deutschen Sprache spielen.

Das von Hanna Schissler (Georg-Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung) geleitete fünfte Panel (Diversität und Normativität im Schulbuch: „Wir“ – „Sie“ und darüber hinaus) gliederte sich in zwei Teile. Der erste Teil des Panels wurde von Heidi Weinhäupl (Universität Wien) eröffnet, die sich in ihrem Vortrag mit Diversität und Normativität in österreichischen Schulbüchern befasste. Benoît Falaize (Institut national de recherche pédagogique) analysierte in seinem Beitrag die Darstellung der Migrationsgeschichte in französischen Schulbüchern. Rainer Ohliger (Netzwerk Migration in Europa) untersuchte in seinem Beitrag, wie im Geschichts- und Politiklehrbuch „Durchblick“ (Ausgaben für Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen), die Migrationsgeschichte dargestellt und vermittelt wird. Er bezeichnete das Lehrbuch als einen Leuchtturm, da es bemüht sei, im Geiste der Offenheit, der gegenseitigen Toleranz und der Solidarität mit dem Thema Migration und seinen gesell-

schaftlichen Implikationen umzugehen, stellte jedoch auch einige Kritikpunkte heraus.

Im Mittelpunkt des zweiten Teils des fünften Panels standen Praxiserfahrungen von Lehrern mit den vorgestellten und untersuchten Schulbüchern.

Das abschließende von Mechtild Gomolla (Universität Münster) moderierte Panel beschäftigte sich mit der Öffnung und Vernetzung von Schulen im sozialräumlichen Umfeld. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage, ob und wie Schulöffnung und -vernetzung unter bestimmten Bedingungen als „Instrument des empowerment“ für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen dienen könnten. Dennis Shirley (Boston College) umriss in seinem Beitrag die Rolle und gesellschaftliche Bedeutung von „community organizing for school reform“ bzw. „education organizing“ in den USA.

Susanne Schwalgin stellte in ihrem Beitrag ihr schul-ethnographisches Forschungsprojekt zu Berlin und Athen vor, das sie zurzeit am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung entwickelt und welches sich mit der sozialräumlichen Öffnung und Vernetzung der Schule befasst. Sie wies einleitend darauf hin, dass der Schule in Deutschland in der Integrationsdebatte eine immer wichtigere Rolle zugewiesen werde. Vor allem in den neuen integrations- und bildungspolitischen Richtlinien und Konzeptionen werde die Schule als „Integrationsagentur“ konstruiert und ihre Öffnung und Vernetzung mit dem sozialräumlichen Raum ausdrücklich propagiert. Schwalgin betonte, dass sie mit ihrem Projekt zwei Ziele verfolge: Zum einen wolle sie die „Perspektive der beteiligten Akteure in den Debatten um Schule und Integration sichtbar machen“, zum anderen nach „den Bedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Integration durch die Vernetzung der Schule mit dem sozialräumlichen Umfeld“ fragen.

Der dritte Referent des Panels, Siegfried Arnz (Senatsverwaltung Berlin), plädierte er für eine neue Form der zivilgesellschaftlichen Partizipation, die eine Vernetzung der Schule im sozialräumlichen Raum erleichtere. Im Gegensatz zu seinen Vorrednern favorisierte er hierbei jedoch eher einen bottom up-Ansatz. Arnz schlug die Errichtung einer Zentralstelle vor, um die gesellschaftlichen und politischen Aktivitäten und Ressourcen besser koordinieren und so der Schule bei der Bewältigung ihrer vielfältigen Aufgaben angemessen helfen zu können.

Die Vielfalt der Tagungsbeiträge verdeutlichte die Breite der aktuellen Forschung zum Thema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“. Zudem reflektierten die thematische Vielfalt, die unterschiedlichen, teils kontroversen Ansätze und die vergleichende Perspektive unmittelbar den tief greifenden Transformationsprozess, den westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten (nicht nur im Bildungsbereich) durchlaufen haben und immer noch durchlaufen. Ein Kritikpunkt an der Tagung ist, dass unter den Referenten und Wissenschaftlern aus Deutschland Personen mit Migrationshintergrund kaum vertreten waren. Gelegentlich konnte man deswegen den Eindruck gewinnen, dass wieder einmal über „Migranten“ gesprochen wurde, statt mit ihnen gemeinsam über die Herausforderungen zu diskutieren und nach Lösungen zu suchen.

Mussie Habre

Rezensionen

Wie seit Jahrzehnten machen wir an dieser Stelle auf die Jahr- und Handbücher, Berichte und Reader aufmerksam, die im vergangenen Jahr bei uns eingegangen sind. Dabei möchten wir wieder darauf hinweisen, dass die aktuellen Jahresberichte nicht in erster Linie deshalb nützlich sind, weil sie die neuesten Daten und Zahlen enthalten. Aufschlussreicher ist vielmehr, wie sich mit wechselnden Themenschwerpunkten die Deutung und Gewichtung der Zahlen verändert. Selbst wenn mehrere Jahrbücher ein bestimmtes Problem als ihr Hauptthema auserkoren haben, bedeutet dies nicht, dass sie das Thema ähnlich behandeln. Die Perspektiven sind anders. Aus diesem Grund besprechen wir die Bücher nicht alphabetisch, sondern thematisch gebündelt.

Fangen wir an mit den Jahrbüchern, die den Klimawandel zu ihrem Thema gewählt haben. Klimakatastrophe war das Wort des Jahres 2007. Es gab kaum eine internationale Konferenz, in der das Thema nicht eine wichtige Rolle spielte. Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass für eine Reihe von Jahrbüchern der Klimawandel das Thema ist. Der Titel des UNDP-Bericht lautet 'Den Klimawandel bekämpfen: Menschliche Solidarität in einer geteilten Welt'. Selbst wenn der Titel moralisch appellierend erscheint, ist der Bericht analytisch überzeugend und handlungsleitend. In vier Kapiteln (Kap.), Klimaschutz, -schocks, -schutzstrategien, Anpassung an das Unvermeidliche, nationale und internationale Zusammenarbeit, gehen die Verfasser auf die kommenden Gefahren ein und sind bemüht, Auswege aufzuzeigen. Der Bericht legt in 34 Info-Kästen, 14 Tabellen, 38 Grafiken, 2 Karten und 9 Sonderbeiträgen (u. a. von Ban Ki Moon, Amartya Sen, Gro Harlem Brundtland und Sunita Narain) wissenschaftlich fundierte Begründungen vor, warum man jetzt handeln soll. Die wichtigsten Empfehlungen werden kurz zusammengefasst. Wie üblich enthält der Bericht 35 Tabellen zur menschlichen Entwicklung (HDI-Indikatoren, S. 269–408).

Aus einer anderen Perspektive beschäftigen sich UNFPA/DSW mit der Umweltproblematik. Thema sind hier die Urbanisierung und ihre Folgen. Der Bericht zeigt unter anderem mit einer Grafik (S. 74f.) und an Einzelbeispielen aus Kenia, Indien und Brasilien anschaulich, dass besonders die Megastädte (mehr als 10 Mio. Einwohner) in Entwicklungsländern für Folgen des Klimawandels anfällig sind. Die Urbanisierung birgt allerdings nicht nur Gefahren, sondern bietet auch Chancen zur wirkungsvollen Armutsbekämpfung. Der Bericht analysiert Implikationen des städtischen Wachstums, besonders die Auswirkungen auf die Lebenssituation der armen Menschen, auf den Gesundheitszustand und für eine nachhaltige Entwicklung. Die Studie entwirft darüber hinaus eine Vision für eine positive urbane Zukunft (S. 83ff.). Zudem enthält er demografische und sozioökonomische Daten zu allen Weltregionen.

Die Städte sind auch das Thema des Jahresberichts „Der Planet der Städte“ vom Worldwatch Institute. Die deutsche Übersetzung des Berichtes ergänzt durch einen eigenen Beitrag

Altner, G. u.a. (Hg.) (2007):

Jahrbuch Ökologie 2008. München: Beck, 320 S., ISBN: 978-3-496-54817-8, € 14,95.

Amnesty international (Hg.) (2007):

Jahresbericht 2007. Frankfurt/Main: Fischer, 525 S., ISBN: 978-3-10-000831-2, € 14,90.

Christiaensen, L./Demery, L. (2007):

Down to Earth. Agriculture and Poverty Reduction in Africa. Washington: Weltbank, 118 S., ISBN: 978-0-8213-6854-1, US\$ 15,00.

Der Fischer Weltatlas 2008. Frankfurt/M.:

Fischer, 831 S., ISBN: 978-3-596-72008-8, € 14,95.

Fischer Weltatlas für Kinder (2007). Frankfurt/M.:

Fischer, 320 S., ISBN: 978-3-596-17571-0, € 14, 95.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung/UNFPA (Hg.) (2007):

Weltbevölkerungsbericht 2007. Stuttgart: Balance, 121 S., ISBN: 978-3-936682-29-8, € 10, 90.

ITeM/New Internationalist (Hg.) (2007):

The World Guide. Montevideo/Oxford, 623 S., ISBN: 978-1-904456-57-X, £ 24,99.

Le Monde diplomatique (Hg.) (2007):

Atlas der Globalisierung. Berlin: taz, 237 S., ISBN: 978-3-937683-13-3, € 20,00.

Le Monde diplomatique (Hg.) (2007):

Die Globalisierungsmacher. Berlin: taz, 111 S., ISBN: 978-3-937683-14-0, € 8,50.

OECD (Hg.): OECD Factbook 2007. Paris:

OECD, 275 S., ISBN: 978-92-64-02946-0, € 50,00.

OECD (Hg.) (2007): International Migration Outlook. Paris:

OECD, ISBN: 978-92-03285-9, € 75,00.

OECD (Hg.) (2007): Jobs for Immigrants. Paris:

OECD, 285 S., ISBN: 978-92-64-03359-7, € 42,00.

Müller-Heidelberg, T. u.a. (Hg.) (2007):

Grundrechte-Report 2007. Frankfurt/M.: Fischer, ISBN: 978-3-596-17504-8, € 9,95.

Asienhaus/Brot für die Welt u.a. (2007):

Social Watch Report 2007. Essen u.a., 105 S., ISBN: 978-3-924493-80-4, € 5,00 (Schutzgebühr).

UNDP (Hg.) (2007):

Bericht für die menschliche Entwicklung 2007/2008, Berlin: UNDP, ISBN: 978-3-92304-64-8, € 28,90.

UNESCO (Hg.) (2007):

EFA Monitoring Report 2008, Paris: UNESCO, 434 S., ISBN: 978-92-3-104058-0, € 24,00.

Weltbank (Hg.) (2007):

Weltentwicklungsbericht 2007. Düsseldorf: Droste, ISBN: 978-3-7700-1266-4, € 50,00.

UNICEF (Hg.) (2008):

Zur Situation der Kinder in der Welt 2008. Kindersterblichkeit bekämpfen. Frankfurt/M.: Fischer, 233 S., ISBN: 978-3-596-17722-6, € 9,95.

Weltbank (Hg.) (2007):

World Development Report 2008: Agriculture for Development. Washington: Weltbank, 384 S., ISBN: 978-0-8213-6807-7, US\$ 26,00.

Worldwatch Institute/Germanwatch/HBS (Hg.) (2007):

Der Planet der Städte. Zur Lage der Welt 2007. Münster: Westfälisches Dampfboot, ISBN: 978-3-89691-653-2, € 24,00.

wurde von Germanwatch und der Heinrich Böll Stiftung herausgegeben. In sieben Kapiteln mit Beispielen aus Städten wie Timbuktu, Loja, Lagos, Freetown, Melbourne, Rizhao, Jakarta und Brno werden folgende Themen behandelt: Begrünung des Hinterlands, ökologische und gesunde Stadt, Wasser- und Sanitärversorgung, Landwirtschaft in Städten, umweltfreundliche Transportsysteme, Solarenergie, Flussmanagement und lokale Ökonomie. Den Abschluss des Berichts bildet ein Beitrag von Jamie Perlman und Molly O'Meara Sheehan über den Kampf gegen Armut und für Umweltgerechtigkeit. Hier werden nicht nur Hindernisse beschrieben, sondern auch vielversprechende Ansätze und Projekte vorgestellt. Besonders eindrucksvoll ist das Beispiel der partizipatorischen Haushaltsplanung auf kommunaler Ebene in Brasilien.

Das Jahrbuch Ökologie konzentriert sich nicht auf ein Thema, sondern beschäftigt sich mit unterschiedlichen Aspekten der Umweltthematik. Die Einteilung der Beiträge folgt dabei der seit Jahren eingeführten Gliederung: Schwerpunkte, von der Natur lernen, Umweltprüfungen, -politikgeschichte, Exempel/Erfahrungen/Ermutigungen, Spurensicherung, Vor-Denker und Umweltinstitutionen. Da wir mehrmals in dieser Zeitschrift über dieses Jahrbuch berichtet haben, weisen wir hier nur auf einige wichtige Themen hin. Im neuen Jahrbuch werden u. a. Themen behandelt wie Wachstums- und Ressourcenfrage (Teil I), Globaler Klimawandel und lokale Konsequenzen (Teil II), Die Umweltkrise – Krise der Kultur (Teil III), die ökologische Kehrseite der Elektrogeräte (Teil IV). Gewürdigt werden mit Günther Anders, Hans Jonas und E. F. Schumacher drei Vor-Denker der Ökologiebewegung.

Nicht um die durch Umweltprobleme verursachten Ungerechtigkeiten, sondern um die Menschenrechtssituation geht es im Jahresbericht 2007 von Amnesty International. Der Berichtszeitraum umfasst das Jahr 2006. Mit einem Überblick über fünf Kontinente und Einzelberichten zu 153 Staaten ist das Jahrbuch sehr voluminös. Es registriert nicht nur die Verhängung und Vollstreckung der Todesstrafe, sondern auch Folter, Misshandlungen, Unterdrückung der freien Meinungsäußerung, Gewalt gegen Frauen/Mädchen, Vergewaltigungen (erschreckend hoch in der Republik Südafrika). Die Situation in diesen Bereichen wird für alle 153 Länder detailliert festgehalten.

Das gleiche Thema behandelt der Grundrechte Report 2007: 'Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland'. In 41 zumeist kurzen Artikeln wird über Verstöße gegen Grundrechte berichtet, z.B. Art. 1 I (Menschenwürde), Art. 2 I (freie Entfaltung der Persönlichkeit), Art. 2 II (körperliche Unversehrtheit), Art. 5 I-III (freie Meinungsäußerung) und Art. 8 I-II (Versammlungsfreiheit). Die Einzelbeiträge sind lesenswert. Besonders hervorzuheben sind die Aufsätze über geheimdienstliche Medienbeobachtung von Eckart Spoo, über rechtswidriges Handeln der Polizei von Till Müller-Heidelberg sowie über den „gefühlten Missbrauch“ von Hartz IV und reale Einschnitte von Frank Schreiber.

Auch der Report von Socialwatch Deutschland beschäftigt sich mit dem Thema Menschenwürde. In Socialwatch Deutschland sind kirchliche Organisationen wie Brot für die Welt, Caritas, Pax Christi, Gewerkschaften wie DGB, IGM und alle namhafte NGOs wie tdh, weed, eed, Asienhaus, WÖK, WOMNET zusammengeschlossen. Da der Begriff ‚Menschen-

würde‘ relativ abstrakt ist, versuchen die Autorinnen und Autoren ihn durch Bezug auf Menschenrechte und soziale Sicherheit zu konkretisieren. Das schmale Heft von 102 Seiten ist nach einem Vorwort von Klaus Heidel in drei Abschnitte eingeteilt: Es geht um soziale Sicherung weltweit, um soziale Sicherung in der Entwicklungszusammenarbeit und um soziale Sicherheit in Deutschland. Im ersten Teil werden Probleme wie Regulierung von Hedgefonds, soziale Absicherung älterer Menschen, menschenwürdige Arbeit im informellen Sektor, Korruption, Gleichstellung der Geschlechter behandelt. Im zweiten Teil werden Themen wie Grundsicherung, good governance und das Recht auf Gesundheit aufgegriffen. Im dritten Teil geht es um die Themen Rente mit 67, Pensionsfonds, Grundeinkommen, Geschlecht und Gesundheit. Die Beiträge sind kritisch, analytisch gut, reflexiv und verständlich.

Ein weiteres zentrales Thema des vorigen Jahres war die Migration bzw. die Diskriminierung von Migranten. In allen bisher besprochenen Jahrbüchern spielte dieses Thema ebenfalls eine wichtige Rolle. Die OECD hat sich dieses Themas besonders angenommen. Im ersten Teil ihres Jahresberichts ‚International Migration Outlook‘ finden sich ein Überblick über 50 Jahre Migrationsgeschichte, Migrationsdaten des Jahres 2005 sowie mit Grafiken erläuterte Informationen über regionale und internationale Migration in die OECD-Länder, Statusänderung der Migranten, Migrantenpopulation, -politik und über den Zugang zum Arbeitsmarkt. Im zweiten Teil beschäftigt sich die Studie mit dem Zusammenhang von Bildung und Beschäftigungschancen der Migranten. Im dritten Teil geht es um hoch qualifizierte Migranten, die im Gesundheitswesen und im technischen Bereich tätig sind. Der vierte Teil enthält Tabellen über Migrantenbewegung in den OECD Ländern.

Mit der Integration in den Arbeitsmarkt setzt sich eine weitere OECD-Studie auseinander. Verglichen wird die Situation der Migranten in den Ländern Australien, Dänemark, Deutschland und Schweden. Wenn man den von der Brüsseler Migration Policy Group erstellten Kriterien für den Grad der Integration von Migranten folgt, wonach der Zugang zum Arbeitsmarkt ein zentrales Kriterium für Integration ist, dann ist die vorliegende Studie ausgesprochen aufschlussreich. Da es sich hier um den ersten Band handelt, werden vermutlich andere Ländervergleiche bald folgen.

Auch das OECD Factbook fokussiert diesmal auf das Problem der Migration. Ansonsten folgt die Einteilung des Buches dem Bericht des vergangenen Jahrs: Bevölkerung, makroökonomische Trends, ökonomische Globalisierung, Preise, Arbeitsmarkt, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, öffentliche Finanzen und Lebensqualität. Da die Daten unter den genannten Themen mit Grafiken anschaulich dargestellt werden, ist das Factbook z.B. für Hochschulseminare und in der außerschulischen Bildung ausgesprochen nützlich.

Das Thema des Weltbank-Jahresberichts in diesem Jahr ist die Landwirtschaft. Der Bericht versucht einzuschätzen, ob die Landwirtschaft ein effektives Instrument für die Entwicklung sein kann, insbesondere für eine Entwicklung, die den Armen zugute kommen soll. Er geht u.a. folgenden Fragen nach:

– Wie hat sich die Entwicklung der Landwirtschaft in den letzten 20 Jahren auf die Gesamtsituation der armen Länder

ausgewirkt? Welches sind die neuen Herausforderung und Chancen für die Landwirtschaft?

- Welche neuen Quellen können für eine kostengünstige und effektive Entwicklung insbesondere für Afrika genutzt werden?
- Wie kann landwirtschaftliche Produktionssteigerung stärker zur Armutsbekämpfung eingesetzt werden?
- Wie können Regierungen eine Transformation der Agrarstruktur einleiten, ohne dass die arme ländliche Bevölkerung in die Städte abwandert?

In der von der Weltbank herausgegebenen Studie „Down to Earth“ konkretisieren Christiaensen und Demery diese und ähnliche Fragen für Afrika: Wie helfen oder schaden direkte Investitionen in der Landwirtschaft? Neigen arme Menschen mehr dazu, sich bei der landwirtschaftlichen Entwicklung oder bei der Entwicklung in anderen Sektoren zu beteiligen?

Ebenso unentbehrlich wie das OECD-Factbook ist der Fischer Weltalmanach. Im deutschsprachigen Raum ist der Almanach eigentlich Maß aller Jahrbücher. Wenn man neueste Zahlen, Fakten und Dokumente über letztjährige Ereignisse braucht, ist man auf den Fischer Almanach angewiesen. Wir haben mehrmals ausführlich über den Almanach berichtet, deshalb hier nur kurz einige kurze Anmerkungen: Neben den Daten aller Länder von Afghanistan bis Zypern, Basisdaten, Karten und Flaggen der Welt werden folgende aktuelle Themen besonders behandelt: Energie, Klimawandel, Bevölkerung, Kriege und Konflikte, Sprachen der Welt, Weltreligion Judentum, Satelliten, Aids/HIV, Adipositas und Nichtraucherschutz. Andere Rubriken wie EU, internationale Organisationen, Wirtschaft, Umwelt, Kultur und Sport werden wie immer in eigenen Abschnitten ausführlich behandelt.

Der Fischer Weltalmanach für Kinder ist neu. Die Länderberichte sind hier nicht wie in dem o.e. Almanach alphabetisch sondern nach Kontinenten geordnet – sicherlich eine Hilfe für Kinder und Jugendliche. Die Länderdaten sind kurzgehalten. Zusätzlich gibt es ein Highlight (Logo) für das jeweilige Land (Logo für Norwegen: Wikinger). Im ersten übergeordneten Teil werden sechs Themen behandelt: Weltkarte, Sprachen, Weltreligionen, Staaten und Regierungen, EU, UNO und Wirtschaft. Der Almanach ist u.E. für Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I eine große Hilfe.

Le Monde diplomatique hat zwei wunderbare Jahrbücher zur Globalisierung herausgebracht. Der klassische Liberalismus, schreibt der schwedische Schriftsteller Lars Gustaffson, war eine Lehre des Gleichgewichts zwischen individuellen Interessen und Gemeinwohl (vgl. ‚Liberalismus am Kreuzweg‘ in: SZ vom 27.12.2007). Globalisierung hat dieses Gleichgewicht gestört. Wer mehr über den Zustand und über die Zusammenhänge der Globalisierung wissen möchte, dem kann man die beiden Bände sehr empfehlen. Im „Atlas der Globalisierung“ werden in fünf Abschnitten die Themen bedrohte Umwelt, die neue Geopolitik, Gewinner und Verlierer, ungelöste Konflikte und Aufstieg Asiens mit verständlichen Grafiken, Karten und Text erläutert. In dem Begleitband „Die Globalisierungsmacher“ wird in sieben Kapiteln erklärt wie das Spiel der Globalisierung läuft: Corporate Players, Die Herren des Geldes, Das globale Proletariat, Die Arbeitsführer, Die Beherrscher der Ressourcen, Die Herren der Schöpfung und Die Organisierten. Nebenbei werden klassische Wirtschaftstheorien von Adam

Smith, David Ricardo über Schumpeter, Polanyi bis Milton Friedman sowie das Funktionieren von Hedgefonds, des Agrarhandels und des Erdölmarkts.

Wenn man jedoch die Weltgeschichte, -ereignisse und die Situation in den Ländern aus der Perspektive der Dritten Welt kennenlernen möchte, gibt es kein besseres Handbuch als ‚The World Guide‘, das alle zwei Jahre erscheint und vom Instituto del Tercer Mundo in Montevideo herausgegeben wird. Die englische Version wird von der in Oxford ansässige NGO New Internationalist herausgebracht. Das Handbuch erschien 1986 bis 1992 viermal als ‚Third World Guide‘. Seit 1995 erscheint es als ‚The World Guide‘. Nach der Einleitung mit Lesehinweisen ist das Handbuch in drei Sektionen eingeteilt. Im ersten Teil werden aktuelle globale Themen behandelt. Diesmal sind es sechs Hauptthemen: Ein Planet, zwei Welten (gemeint ist die Teilung der Welt im Nord und Süd, reich und arm), staatliche vs menschliche Sicherheit, neue Wende in Lateinamerika, Geschlechter und Ökonomie. Zu jedem Hauptthema finden sich mehrere Einzelbeiträge. Beispiele dafür sind: Profiteure der Entwicklungshilfe (Firmen der Geberländer!), Umwertung des ‚gerechten Kriegs‘ oder ‚indigene Kultur‘, auf der Suche nach einem neuen Paradigma. Am Ende dieses Abschnitts sind drei Karten abgedruckt, die die Welt so zeigen wie sie von der Weltbank, vom UNDP und vom Unicef gesehen werden. Jede dieser Organisationen hat ihre eigenen Kriterien, die Lage der Welt zu beurteilen. Mit der Gegenüberstellung dreier unterschiedlicher Weltsichten fordern die Herausgeber die Leser und Leserinnen heraus, sich ihre eigene Meinung zu bilden. Länderberichte über Afghanistan bis Zimbabwe gehören zur Sektion II, zum verständlicherweise umfangreichsten Teil des Guides (S. 65–592). Die Berichte haben alle die gleiche Struktur: Es gibt einen relativ ausführlichen historischen Überblick – von den Anfängen bis zur aktuellen politischen Situation (übrigens ein Teil, der kaum in anderen Jahrbüchern zu finden ist). Außer Länderkarten und Grafiken, z. B. über Landnutzung, öffentlichen Ausgaben, Beschäftigung, gibt es immer zwei Info-Kästen, der eine mit Angaben über Umwelt, Gesellschaft (Bevölkerung, Sprachen, Religion), politische Parteien und Organisationen und den Staat; der zweite Kasten (im Fokus) enthält kurze Kommentare über ökologische Herausforderungen, Frauenrechte, Kinder, indigene Bevölkerung/ethnische Minderheiten, Migranten/Asylsuchende, Todesstrafe. Die dritte Sektion ist für statistische Daten aller Länder der Welt vorbehalten (S. 593–623).

Zum Schluss einige Anmerkungen zum diesjährigen EFA-Monitoring Report. Bekanntlich wurde in Dakar im Jahre 2000 beschlossen, die sechs Ziele von EFA (Education for All) bis zum Jahre 2015 zu erreichen (nachdem man festgestellt hatte, dass die EFA-Ziele von Jomtien 1990, die bis Jahre 2000 zu verwirklichen gewesen wären, nicht realisiert worden waren). Da man den Fehler von Jomtien nicht wiederholen wollte, erscheint seit 2001 der EFA-Monitoring Report, in dem versucht wird festzuhalten, welche Fortschritte die einzelnen Länder machen. Da fast die Hälfte der Zeit bis 2015 schon vorüber ist, kommt dem diesjährigen Bericht eine besondere Bedeutung zu. Die bange Frage im Titel „Will we make it“ kann man mit jein, also mehr nein als ja – beantworten. Der Report nimmt sich einzelne Ziele vor und bewertet die Aussicht auf Erfolg.

Asit Datta

Medien

(red.) **„Expedition Welt“**: Das Buch handelt vom Abenteuer sich zu engagieren und beschreibt die Eindrücke von drei jungen Studenten, die acht Monate in Asien, Afrika und Südamerika reisten, um Unternehmer zu treffen, die nicht tatenlos zusehen und resignieren, wenn etwas schief läuft, sondern mit Eigeninitiative gesellschaftliche Probleme bekämpfen. Infos: www.oekom.de/index.php?RDCT=c8561289d3ac9432ad0c.

(red.) **Jahrbuch Globales Lernen**: Diese neue Publikation von VENRO bietet Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Globalen Lernens sowie allen, die sich für „Eine-Welt“-Themen und entwicklungspolitische Arbeit interessieren, Praxisberichte von NROs, konzeptionelle Beiträge sowie Materialhinweise und hilfreiche Adressen. Info: www.venro.org.

(red.) **Medienkiste: Das Zuckerprojekt – Solidarität im Welthandel**: Im Rahmen des Zuckerprojekts stellt der Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) unter dem Motto „Weltagrarhandel am Beispiel Zucker“ Materialien zur Verfügung. Die Medienkiste enthält neben Büchern und Broschüren auch Filme und Unterrichtseinheiten, die den Lernenden helfen sollen, die Strukturen des Welthandels am Beispiel Zucker besser zu verstehen. Infos: www.das-zuckerprojekt.de.

(red.) **Datenblatt Entwicklungspolitik – neueste statistische Daten für Unterricht und andere Zwecke**: Diese Datenbank will Lehrenden, Journalisten etc. ermöglichen, Vorträge und Veröffentlichungen mit aktuellen empirischen Daten zu fundieren. Der regelmäßig aktualisierte Datenstand kann kostenlos herunter geladen werden unter: www.welthaus.de („Downloads“).

(red.) **Dossier für Lehrer zum Thema: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“**: Das Dossier entstand in Zusammenarbeit von Lehrer-Online, transfer-21 und der Deutschen UNESCO-Kommission. Es beinhaltet eine Auswahl an Unterrichtsmaterialien sowie Hintergrundinformationen zu verschiedenen Fachbereichen. Zudem findet man ein Kompetenzmodell, mit dem anhand von 10 Teilkompetenzen die Anforderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich wird. Infos: www.lehrer-online.de/bne.php.

(red.) **Informationsportal zur Solarenergie für Kinder**: Diese Seite bietet 7- bis 12-jährigen Kindern die Möglichkeit, spielerisch die Grundlagen der regenerativen Energien und v.a. des Solarstroms zu verstehen. Ziel der Seite ist es, dass die Kinder dazu motiviert werden sich selber am Umweltschutz zu beteiligen. Infos: www.solar-is-future.de/kids/.

(red.) **Aktionshandbuch von INKOTA „Aktiv für faire Kleidung“**: Unter dem Motto „Mach mit, mach's nach, mach's besser“ findet man in dem Aktionshandbuch Tipps, wie sich jeder Einzelne aktiv für die Verbesserung der Arbeitssituation in den Produktionshallen von Bekleidung und Sportartikeln einsetzen kann. Infos: www.inkota.de.

Veranstaltungen

(red.) **Neue Wandzeitung von terre des hommes**: Diese Wandzeitung zur Ernährungssicherung und Pflege der Vielfalt in Schulen am Titicacasee beschreibt und veranschaulicht z.B. welche Methoden der Nahrungsmittelspeicherung in Peru geeignet sind oder wie interkulturelles Lernen in den peruanischen Landschulen funktioniert. Infos und kostenloser Download: www.tdh.de/content/themen/schwerpunkte/vielfalt/materialien.htm.

(red.) **Überarbeitetes Arbeitsheft „Welt im Wandel“**: Die Neuauflage des Informationsheftes richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 2. Chancen und Risiken aktueller Themen aus den Bereichen Globalisierung und Entwicklungspolitik werden diskutiert, Lösungsansätze dargestellt und den Lernenden der Alltagsbezug eröffnet. Infos: www.omnia-verlag.de/weltimwandel.

(red.) **Aktuelle Wochenschau-Themenheft 1/2008**: Das aktuelle Themenheft für die Sekundarstufe 2 mit dem Titel „Entwicklungspolitik“ befasst sich mit Armutsbekämpfung auf dem afrikanischen Kontinent. Für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 wird der globale Klimawandel diskutiert. Das Heft ist als Schüler- und/oder Lehrerausgabe bestellbar. Infos: www.wochenschau-verlag.de.

(red.) **Neues BMZ Konzept Nr. 159: „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“**: Das Konzeptpapier beschreibt die Ziele, die Methodik und die Instrumente sowie die Partner der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit des BMZ. Zudem werden methodische und praktische Hinweise für die Zusammenarbeit gegeben. Online erhältlich unter: www.bmz.de.

Sonstiges

(red.) **fair-trade Blumenschmuck auf dem Opernball:** Am 31. Januar 2008 fand der Wiener Opernball statt, deren Organisatoren sich dieses Jahr entschlossen hatten, für das größte Blumenereignis Österreichs nur Rosen aus Fairem Handel zu verwenden. Die Blumen stammen aus Fairtrade Produktionen in Ecuador und aus Italien. Infos: www.oekonews.at/index.php?mdoc_id=1027447.

(red.) **Newsletter zum Thema Globales Lernen:** Das zentrale Portal der Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) für Globales Lernen bietet einen elektronischen Newsletter an, der monatlich übersichtlich und kompakt über Globales Lernen informiert. Der Newsletter mit wechselnden Schwerpunktthemen enthält aktuelle Meldungen, Veranstaltungshinweise sowie Materialien zur entwicklungsbezogenen Bildung und lässt sich online bestellen unter: www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Newsletter/.

(red.) **Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 (EJID):** Das EJID will unter dem Motto „Vielfalt gemeinsam erleben“ Europas Einwohner auffordern, sich intensiv mit der kulturellen Vielfalt auseinanderzusetzen. Im Rahmen des EJID werden acht Hauptthemen behandelt, darunter Migration, Religion, Minderheiten und v.a. Jugend. Das EJID wird auf europäischer Ebene ausgewählte Vorzeigeprojekte vorstellen. Infos: www.interculturaldialogue2008.eu/.

(red.) **Neue Publikation: „Beispiele aus der Praxis – Jugendliche und junge Erwachsene“:** Der 52. Materialband der Reihe „Globales Lernen in der Volksschule“ geht der Frage nach, wie junge Menschen für das Globale Lernen interessiert werden können. Die Autorinnen und Autoren verweisen auf ihre Erfahrungen in dem Projekt des dvv international „Entwicklungspolitische Bildung für Jugendliche“. Infos: www.dvv-international.de.

(red.) **Lernarchiv zum Thema „Olympische Spiele 2008“:** Auf der Homepage des hessischen Bildungsservers wurde ein Lernarchiv zu den Olympischen Spielen in China 2008 eingerichtet. Jeder ist eingeladen mitzuarbeiten, und Hinweise auf Aktivitäten und Materialien zu geben. Mail an: globlern@web.de; Infos: www.lernarchiv.bildung.hessen.de/globlern/themen-globlern/china2008/index.html.