



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

2 / 2024

47. Jahrgang

Lernumgebungen für Globales Lernen gestalten

Sind (BNE)-Schullabels geeignete Indikatoren, um die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ins schulische Bildungssystem zu messen? Ergebnisse eines empirischen Projektes

Wirksamkeit von Umweltbildung: Ein Überblick über internationale Meta-Analysen

Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Herausforderungen für Schule und Bildung in Japan: Ungewissheit und Destabilisierung von Tradition



Lernumgebungen für Globales Lernen gestalten

Lerngelegenheiten für Globales Lernen werden auch durch sogenannte „Lernumgebungen“ geprägt. In dieser ZEP-Ausgabe stehen zum ersten Mal Fragen der Gestaltung von Lernumgebungen im Mittelpunkt: Kontexte, in die Lerngelegenheiten eingebettet sind. Die empirische Wende in der Unterrichtsforschung hat deutlich gemacht, wie wichtig diese Lernumgebungen für das komplexe Verständnis lernförderlicher Angebote sind. Neben dem unmittelbaren didaktischen Angebot sind eben auch weitere Einflüsse, wie die räumlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen, in die ein Lernangebot eingebettet ist, von Bedeutung.

Die vorliegende Ausgabe der ZEP schließt an diese Forschung an und widmet sich der Frage, welche Gestaltungsmerkmale Lernumgebungen des Globalen Lernens lernförderlich und -effektiv werden lassen. In vier Beiträgen wird das Thema bearbeitet.

Im Rekurs auf Whole School Approaches nehmen *Ingrid Hemmer, Armin Lude et al.* (BNE-)Schullabels in den Blick (BNE = Bildung für nachhaltige Entwicklung). Sie gehen der Frage nach, ob diese geeignete Indikatoren sind, um die Implementierung von BNE ins schulische Bildungssystem zu messen. Die Autorengruppe reagiert mit ihrer Untersuchung auf die Vielzahl unterschiedlicher BNE-Schullabels, die mittlerweile im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland entwickelt wurden (z.B. BNE-Schule Rheinland-Pfalz, Nachhaltige

Schule Rheinland-Pfalz, Schuljahr der Nachhaltigkeit/Schule der Nachhaltigkeit Hessen, Umweltschule – Lernen und Handeln für unsere Zukunft/Hessen usw.). Im Rückgriff auf eigene empirische Untersuchungen unterbreiten sie einen Indikatorvorschlag, den sie als Bildungsindikator Schullabel (BiSchuLa) eingeführt haben. Damit leisten sie einen Beitrag für die Etablierung von Qualitätsentwicklungsprozessen von (Einzel-)Schulen als Lernort und von Handlungsfeldern in Schulentwicklungsprozessen im Kontext von BNE.

Max Nachbauer widmet sich der Wirksamkeit von Umweltbildung. In der Zusammenschau von Meta-Analysen bzw. im Rahmen eines Second-Order Reviews legt er dar, welche Effekte besonders lernförderlich für die Ausbildung von ökologischem Wissen, von ökologischen Einstellungen und Verhaltensweisen sind. So seien beispielsweise für die Förderung der Naturverbundenheit insbesondere reine Achtsamkeitstrainings sowie Achtsamkeitstrainings in Kombination mit echten Naturerfahrungen wirksam.

Louise Ohlig knüpft mit ihrer explorativen quantitativen Studie an Lehrkräfteprofessionalität in Nord-Süd-Schulpartnerschaften an: Sie führt aus, welche Perspektiven tansanische Lehrkräfte auf Partnerschaften einnehmen und welche Lernpotenziale sie ihnen zuschreiben. Mit ihren Untersuchungsergebnissen bietet die Autorin eine inhaltliche Orientierung für eine stärker zielgruppenspezifische Gestaltung von Lernsettings. Die Au-

torin spricht sich dafür aus, dass die Sichtweisen der tansanischen Lehrkräfte (bzw. des Globalen Südens) auf die inhaltliche Gestaltung von Lernsettings im Kontext der politischen und demokratischen Bildung deutlich stärker berücksichtigt werden sollten.

Masashi Urabe erläutert, dass die Untersuchung von Bildungsqualität und die Gestaltung von Lernumgebungen von einer Dichotomie geprägt sind, die sich entlang nationaler schulischer Besonderheiten und internationaler Herausforderungen dimensioniert. Er konkretisiert seine Überlegungen anhand des japanischen Schulsystems: Auf der einen Seite könne Bildungsqualität an den Erfordernissen des japanischen Bildungssystems gemessen werden. So kommt in den Blick, wie in formalen Lernsettings „Örtliche Gemeinschaftsentwicklung“, „Harmonisch kollektive Disziplinierung“, „Synchrone Biographieentwicklung“ und „Vermittlung von Wissen“ ermöglicht werden. Auf der anderen Seite argumentiert der Autor, dass die Bildungsqualität des japanischen Bildungssystems auch auf die Problemzusammenhänge fokussiert werden müsse, die sich angesichts des gesellschaftlichen Wandels bzw. der digitalisierten Weltgesellschaft herauskristallisieren.

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre!

Caroline Rau & Annette Scheunpflug

Bamberg, im Juni 2024

doi.org/10.31244/zep.2024.02.01

Impressum:

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-Christine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

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

Begründet von: Alfred K. Tremel mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

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

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

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

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

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

Titelbild: © Brian A Jackson / © Wright Studio | shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

2/2024
47. Jahrgang

[https://doi.org/10.31244/
zep.2024.02](https://doi.org/10.31244/zep.2024.02)

Inhalt

Themen	4	Ingrid Hemmer, Armin Lude, Steven Mainka, Veronika Schwarz, Péter Bagoly-Simó, Mark Ullrich, Rafael Labanino & Marc Winter Sind (BNE-)Schullabels geeignete Indikatoren, um die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ins schulische Bildungssystem zu messen? Ergebnisse eines empirischen Projektes
	12	Max Nachbauer Wirksamkeit von Umweltbildung: Ein Überblick über internationale Meta-Analysen
	20	Louise Ohlig Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften
	28	Masashi Urabe Herausforderungen für Schule und Bildung in Japan: Ungewissheit und Destabilisierung von Tradition
VENRO	34	„An einem Strang ziehen“ – neue VENRO-Publikation zur internationalen Zusammenarbeit in der Bildung
VIE/BNE	35	Verabschiedung des UNESCO-Rahmenprogramms für kulturelle und künstlerische Bildung
	37	Rezensionen
	39	Schlaglichter

WAXMANN

Ingrid Hemmer, Armin Lude, Steven Mainka, Veronika Schwarz,
 Péter Bagoly-Simó, Mark Ullrich, Rafael Labanino & Marc Winter

Sind (BNE-)Schullabels geeignete Indikatoren, um die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ins schulische Bildungssystem zu messen? Ergebnisse eines empirischen Projektes

Zusammenfassung

Untersucht wurde im Projekt E-I-BNEs, mit welchen Indikatoren die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ins schulische System gemessen werden kann. Nach einem kurzen Überblick über das Gesamtprojekt fokussiert der Beitrag auf das Teilprojekt zum Indikator für den Lernort Schule. Auf der Grundlage von Interviews und Konsultationen, unter Berücksichtigung der allgemeinen Anforderungen, die an Indikatoren gestellt werden, und durch Anwendungserprobungen zeigte sich, dass der Anteil der Schulen mit einem BNE-Schullabel an der Gesamtzahl der Schulen ein gut geeigneter Indikator ist. Da die Schullabels unterschiedlich sind (verschiedene Anforderungen und Schwerpunkte), werden ein Bewertungsraster und daraus abgeleitete Mindestanforderungen vorgeschlagen. Diese führen zu einer Gesamtbewertung der Schullabels, die in drei Qualitätsstufen (A- bis C-Liste) bezüglich eines ganzheitlichen BNE-Whole School Approach unterteilt werden.

Schlüsselworte: *BNE-Indikator, Schullabels, Whole School Approach*

Abstract

The project E-I-BNEs aimed to examine the viable indicators for assessing the integration of Education for Sustainable Development (ESD) within the educational system. Following a concise overview of the overarching project, the article narrows its focus onto the sub-project concerning an indicator for the learning location school. Drawing upon interviews, consultations, and considering the broader criteria set for indicators, along with application testing, it has been found that the proportion of schools with an ESD school label out of the total number of schools is a well-suitable indicator. As the school labels are different (different requirements and focuses), an evaluation grid and minimum requirements derived from it are proposed, culminating in a three-tiered assessment of school labels reflecting a holistic ESD-whole school approach.

Keywords: *ESD-Indicator, School Labels, Whole School Approach*

Einleitung

BNE ist ein Bildungsanliegen, das angesichts drängender globaler Herausforderungen, wie Klimawandel, Hunger, Biodiversitätsverlust und Migration, immer bedeutsamer wird. Sie wird verstanden als ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung und ist unabdingbar, um die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN-Agenda 2030 zu erreichen (UNESCO, 2021, S. 14). Damit einhergehend fordern das Weltaktionsprogramm ESD for 2030 und der Nationale Aktionsplan BNE (Nationale Plattform, 2017, S. 9) die strukturelle Implementierung von BNE in die verschiedenen Bildungsbereiche, so auch in die Schule. Um Fortschritte bei der BNE-Implementierung messen zu können, ist es für den Staat, aber auch die BNE-Akteur/-innen notwendig, geeignete Indikatoren zu finden, denn bislang ist BNE in den Nachhaltigkeits- und Bildungsberichten nicht enthalten. Erst mit Hilfe von Indikatoren kann erkannt werden, ob getroffene Maßnahmen, die eine Implementierung fördern sollen, wirklich greifen. Im Beitrag wird beschrieben, wie im Rahmen eines Forschungsprojektes für den Teilbereich Lernort Schule verschiedene Indikatoren auf ihre Eignung hin analysiert wurden. Der Indikatorvorschlag zum BNE-Schullabel hat sich als der am besten geeignete erwiesen. Es wird erläutert, was unter diesem Indikatorvorschlag zu verstehen ist, bevor abschließend Vor- und Nachteile diskutiert werden.

Das Gesamtprojekt im Überblick

Das Projekt *Entwicklung von Indikatoren zur Erfassung von BNE für den schulischen Bildungsbereich (E-I-BNEs)* war ein BMBF-gefördertes Verbundprojekt von vier Hochschulen (2018–2021). Ziel war es, Indikatoren für den Bildungsbereich der allgemeinbildenden Schulen zu entwickeln – und zwar für die Indikatorbereiche Input und Output. Auf der Grundlage des Input-Prozess-Wirkungsmodells (Maaz & Kühne, 2018, S. 382) wurden sechs Indikatorbereiche der schulischen Bildung (Ressourcen, Rahmenbedingungen, Curriculum, Lehrkräftebildung 1. Phase, Lehrkräftebildung 2. Phase, Lernort Schule) ausdifferenziert. Diese entsprechen den Handlungsfeldern des Weltaktionsprogramms (WAP; UNESCO, 2020, S. 8) sowie des Nationalen

Aktionsplans (NAP; Nationale Plattform, 2017, S. 32) im Bereich Schule. Die theoretischen Grundlagen und die erste sondernde Expert/-innenkonsultation zu möglichen Indikatoren wurden ausführlich in Hemmer et al. (2021) dargestellt und Labanino et al. (2022) diskutieren einen Vorschlag für den Indikatorbereich Ressourcen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen und der daraus resultierende Indikatorvorschlag für den Teilbereich Lernort Schule erläutert.

Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Für die Bearbeitung der Fragestellung ist ein operationalisiertes BNE-Verständnis wichtig. BNE steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen soll (Nationale Plattform, 2017, S. 7). Es werden der Aufbau von Wissen und Fähigkeiten zur Entwicklung von Lösungsansätzen gefördert, um beitragen zu können, Problemen einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu begegnen. Umweltbildung und Globales Lernen werden als Teilbereiche einer BNE angesehen (Engagement Global, 2016, S. 23). In der Roadmap ESD for 2030 wird die Vernetzung des Nachhaltigkeitsverständnisses mit dem BNE-Verständnis sowie die Verbindung zwischen Inhalten und Kompetenzen, aber auch Einstellungen, ausbuchstabiert (UNESCO, 2020, S. 8).

„ESD empowers learners with knowledge, skills, values and attitudes to take informed decisions and make responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society empowering people of all genders, for present and future generations, while respecting cultural diversity. ESD is a lifelong

learning process and an integral part of quality education that enhances cognitive, social and emotional and behavioral dimensions of learning. It is holistic and transformational and encompasses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment itself“ (UNESCO, 2020, S. 8).

Auch, wenn dieses BNE-Verständnis im ersten Teil etwas instrumentalistisch formuliert ist, so ist die Definition sehr differenziert sowie gut zu operationalisieren. Auf der Grundlage dieser Definition wurden Kriterien zum BNE-Verständnis, zu den Dimensionen von Nachhaltigkeit und zum Whole School Approach abgeleitet, anhand derer man prüfen kann, ob es sich bei Bildungsangeboten wirklich um BNE handelt (vgl. nachstehend und Tab. 3 im Ergebnisteil). Für den Schulbereich bedeutet dies, dass BNE nicht nur den Unterricht betrifft, sondern auch die Schule als Lernort und somit die Schulentwicklung.

Lernort Schule – Schulentwicklung – Whole School Approach (WSA)

Die Implementierung von BNE im Lernort Schule ist im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung zu sehen (vgl. Steffens, Maag Merki & Fend, 2017, S. 9ff.). Altrichter und Maag Merki (2016, S. 15ff.) betonen, dass das Empowerment der Schulen neben der Curriculumentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen.

Die Implementierung von BNE im Lernort Schule wurde bereits zu Beginn der UN-Dekade BNE durch zwei Modellprogramme der Bund-Länder-Kommission (BLK) mit dem Ziel angestrebt, Schulen als Organisationen als nachhaltige Lernorte zu gestalten. Für die Evaluation wurden als Indikatoren drei Handlungsfelder genutzt: Verankerung von BNE in Schulprogrammen,

Quelle	Handlungsfelder				
Engagement Global (2016)	Lehren und Lernen	Steuerung/ Management	Schulprogramm	Schulgelände, Gebäude	Partnerschaften
Programm Transfer 21 (2007)	Lernkultur	Management	Schulkultur	Ressourcen	Öffnung von Schule
Altenbockum & Roncevic (2020)	Unterrichts-entwicklung	Schulmanagement		Ressourcen, Personal-entwicklung	Netzwerke
Müller, Lude & Hancock (2020)	Kernprozesse	Führungsprozesse		Unterstützungs-prozesse	Stakeholder
Holst (2022)	Curriculum	Governance, Kommunikation	Capacity building	Campus	Community
ISB (o.J.)	Unterricht	Schulleitung	Lebensraum und Schulkultur	Betrieb	Kooperationen
Hemmer et al. (2021)	Unterricht	Governance	Lern- und Schulkultur	Betrieb	Kooperationen

Tab. 1: Vergleich der Handlungsfelder eines BNE-WSA für die Schule, Quelle: eigene Darstellung

BNE als integraler Baustein des Unterrichts und Kooperation mit außerschulischen Partner/-innen (vgl. Rode, 2005, S. 15ff.).

In den letzten Jahren hat sich, politisch wie wissenschaftlich, für die auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Schulentwicklung der Begriff des Whole School Approachs etabliert. Er hat das Ziel, Bildungseinrichtungen glaubwürdig zu machen, denn er bedeutet eine „Transformation aller Aspekte der Lern- und Lehrumgebungen [...], um Lernende in die Lage zu versetzen, zu lernen, wie sie leben, und zu leben, was sie lernen“ (UNESCO, 2021, S. 14f.). Diese Zielsetzung erweitert die Handlungsfelder von Rode (2005, S. 15; vgl. auch Tab. 1).

Altenbockum & Roncevic (2020, S. 38f.) unterscheiden fünf übergeordnete Felder – Unterrichtsentwicklung, Schulmanagement, Ressourcen, Personalentwicklung und Öffnung von Schule/Netzwerke – in deren Ausdifferenzierung weitere Handlungsfelder auftauchen. Müller, Lude & Hancock (2020, S. 7) differenzieren zwischen Führungsprozessen, Kernprozessen (Unterricht), Unterstützungsprozessen (Ressourcen, Personalmanagement, ...) und Stakeholdern (Schüler/-innen, Eltern, Stadt, ...). Holst (2022) analysiert die bisherigen Ansätze über die Bildungsbereiche hinweg und weist neben bereits genannten Handlungsfeldern explizit den Bereich der Kommunikation aus, der aber nach Ansicht der Autor/-innen dieses Beitrags auch zu Governance oder zu Führungsprozessen gerechnet werden kann. Interessant ist die stärkere Aufmerksamkeit, die bei den jüngeren Ansätzen dem Handlungsfeld Betrieb zukommt. Es wird ebenfalls deutlich, dass die unterschiedenen Felder nicht immer deckungsgleich sind, da sie von verschiedenen Prämissen und Modellen ausgehend entwickelt wurden. In weitgehender Übereinstimmung der Quellen lassen sich jedoch fünf wesentliche Handlungsfelder bündeln (vgl. Tab. 1), denen hier die Formulierung von Hemmer et al. (2021) zugrunde gelegt wird. Der Bereich Lern- und Schulkultur umfasst dabei ebenfalls die Personalentwicklung, wie z.B. Fortbildung.

Für die einzelne Schule ergeben sich damit zur Umsetzung von BNE im WSA Entwicklungsaufgaben in allen fünf Feldern. Nach einer Bestandsaufnahme empfiehlt sich, eine Gesamtstrategie zu entwickeln, Nachhaltigkeit im Leitbild der Schule zu verankern, Verantwortlichkeiten zu benennen und für alle fünf Handlungsfelder für einen festgelegten Zeitraum realistische Ziele und Maßnahmen zu entwickeln (Hemmer et al., 2021, S. 93–98). Lude und Müller (2022) beschließen diese Abfolge mit einer Erfolgskontrolle und dem Feiern und Kommunizieren des Erreichten.

Copsey (2018, S. 134ff.) untersuchte Schulen, die BNE in einem WSA umsetzen. Durch die Auswertung von Interviews mit Expert/-innen wurde gezeigt, dass sich nicht nur Wissen, sondern ebenso kritisches Denken und soziale Fähigkeiten positiv entwickelten. Besonders hervorzuheben ist der Einfluss der Schulleitung, der in mehreren internationalen Studien (Bottery, Wright & James, 2012, S. 227ff.; Mogren & Gericke, 2017, S. 972ff.) auch für die Implementierung von BNE empirisch bestätigt wurde. Ein gestuftes Rahmenkonzept für Schulleitungen zur Verankerung von Nachhaltigkeit und BNE beschreiben Lude & Müller (2022, S. 15ff.) auf Grundlage eines Managementmodells. Hemmer et al. (2022, S. 70ff.) stellen auf der Grundlage von Interviews und Konsultationen die Bedeutung von BNE in der Aus- und Fortbildung von Schulleitungen heraus. Anhand der vorgestellten Quellen deutet sich an, dass für den Indikatorbereich Lernort Schule zwei Indikatoren sinnvoll sein können: ein

Indikator im Bereich Schulleitung (BNE in der Aus- bzw. Fortbildung) und ein Indikator zum Bereich Umsetzung eines WSA, bei der das Leitungshandeln einfließt.

Obwohl der Einfluss der Schulleitung wichtig zu sein scheint, sind die wissenschaftliche Analyse und Zugänglichkeit kaum gegeben und die Aus- bzw. Fortbildung selbst ist in den einzelnen Bundesländern und für die einzelnen Schularten sehr unterschiedlich aufgebaut. Schullabels hingegen sind als Mittel der Außendarstellung zugänglich und können Auskunft darüber geben, in welche Richtung sich eine Schule entwickelt und inwieweit sie einen Whole School Approach im Bereich BNE verfolgt.

Schullabels

Unter Schullabels werden Auszeichnungen verstanden, für die sich Schulen bewerben können. Es müssen festgelegte Anforderungen erfüllt werden, um das jeweilige Label (z.B. Umweltschule in Europa/Internationale Nachhaltigkeitsschule) zu erhalten. In Deutschland wurden im Rahmen des Projektes 24 nachhaltigkeitsbezogene Labels ermittelt. Es gibt darunter kein bundesländerübergreifendes nationales Label für Schulen, das explizit als BNE-Label bezeichnet wird:

- BNE-Schule Rheinland-Pfalz
- Club of Rome-Schulen
- Die Klimaköner-Waldköner
- EMAS-zertifizierte Schulen
- Faire Schule
- Fairtrade-School
- Grenzenlos-Schulen
- Klimaschule Bayern
- Klimaschule Hamburg
- Klimaschule Sachsen
- Nachhaltige Schule Rheinland-Pfalz
- Nationale Auszeichnung-BNE (Deutsche UNESCO Kommission/BMBF)
- Naturpark-Schule
- Partnerschule Verbraucherbildung Bayern
- Schule der Nachhaltigkeit Saarland
- Schule der Zukunft (Nordrhein-Westfalen)
- Schule ohne Rassismus
- Schuljahr der Nachhaltigkeit/Schule der Nachhaltigkeit Hessen
- Umweltschule – Lernen und Handeln für unsere Zukunft (Hessen)
- Umweltschule in Europa – Internationale Nachhaltigkeitsschule
- UNESCO-Projektschulen
- Verbraucherschule
- Weltethos-Schulen
- Zukunftsschule Schleswig-Holstein

Daneben gibt es BNE-Schulnetzwerke und regionale bzw. lokale Labels, wie z.B. Biosphären-Schulen. Diese wurden nicht in die Analyse mit einbezogen, weil sie im Regelfall den Anspruch auf Dynamik und/oder Zertifizierung nicht erfüllen. Die 24 Labels haben unterschiedliche Profile und nicht wenige haben Anforderungen, die in den Bereich BNE fallen, ohne dass sie aber einem umfassenden BNE-Verständnis (z.B. Mehrdimensionalität) ge-

recht werden. Weiterhin verfolgen nicht alle das Ziel eines WSA, BNE in allen Handlungsfeldern zu realisieren. Die 24 Labels werden im Regelfall zertifiziert und die meisten auch rezertifiziert. Die Rezertifizierung findet häufig – aber nicht immer – jährlich statt. Ein Nachteil der Anwendung von Schullabels als Indikator besteht also in ihrer Vielzahl, ihrer regionalen Differenziertheit und in ihren unterschiedlichen Ansprüchen. Schullabels haben aber den Vorteil, dass sie, wenn sie entsprechende Anforderungen stellen, Aussagen zur Schulentwicklung zulassen, Entwicklungsanreize setzen und Hilfestellungen beim Erreichen eines BNE-WSA bieten. Es wäre also zu prüfen, welche der vielen Labels den Anspruch erheben können, einen BNE-WSA anzustreben.

Um einen Indikatorvorschlag vorzulegen, müssen die Rahmenbedingungen der Indikatorforschung, die allgemeinen Ansprüche an Indikatoren sowie die Ergebnisse der bisherigen Indikatorvorschläge für die Implementierung von BNE in den schulischen Bereich analysiert werden. Dies geschieht nachfolgend.

Indikatorforschung

Als theoretischer Rahmen für die Indikatorforschung wurde im Projekt das Input-Prozess-Wirkungsmodell gewählt, weil es laut Döbert (2008, S. 71ff.) für das Bildungsmonitoring international eingeführt ist. In diesem Kontext werden Input- und Outputfaktoren des schulischen Systems analysiert, welche Einfluss auf das Outcome (die Schüler/-innenleistungen) haben. Die Schule als Lernort wird hier als ein Outputfaktor angesehen. Die Verankerung von BNE lässt sich über ein Indikatorenset operationalisieren, welches im besten Fall für jeden Faktor einen Indikatorvorschlag umfasst. Indikatoren sind quantitativ erfassbare Größen, die komplexe Zusammenhänge abbilden (Maaz & Kühne, 2018, S. 382). Sie sind immer normativ, weil sie sich auf Ziele von Bildung beziehen. Bei regelmäßiger Erhebung können Veränderungen dokumentiert werden (Di Giulio et al., 2011, S. 55ff.). Indikatoren sind grundsätzlich konzeptionell begründet und auf empirischer Basis meist mit statistischen Kennziffern dargestellt.

Di Giulio et al. (2011, S. 12f.) formulieren in Übereinstimmung mit Huckle (2006, S. 4) und Tilbury et al. (2007, S. 23ff.) folgende Ansprüche an Indikatoren im Bereich BNE: (1) Aufbau auf vorhandene Ergebnisse, (2) Validierung durch relevante Akteur/-innen, (3) Anschlussfähigkeit an die nationale und internationale Bildungsforschung und -berichterstattung, (4) Ermöglichung der Dokumentation eines Fortschritts sowie (5) Handhabbarkeit. In früheren Indikatorvorschlägen für das schulische System wird der Lernort Schule nur teilweise berücksichtigt. Während Huckle (2006, S. 2) zu dem Schluss kommt, dass „sustainable schools“ einen wesentlichen Indikator darstellen, fehlt ein Indikator zu diesem Bereich bei Di Giulio et al. (2011, S. 55ff.), die ein Indikatorenset von zehn Indikatoren für BNE im deutschsprachigen Raum für die Systeme Hochschule und Schule vorschlagen. Brock (2018, S. 67) stellt im Theorieteil ihrer Studie Indikatoren für den Bereich Schule vor und vergleicht sie mit den internationalen Indikatoren für diesen Bereich. Während die internationale Indikatorik (z.B. UNECE, 2014, S. 12) als einen von sieben Indikatoren vorschlägt: Bildungsinstitutionen folgen einem Whole-Institution-Approach (WIA) für NE/BNE, konkretisiert Brock (2018, S. 68f.) diesen Vorschlag für Deutschland wie folgt: Schulen, die im Rahmen der UN-Dekade BNE und des WAP BNE ausgezeichnet wurden. Weil es jedoch zu

wenig ausgezeichnete Schulen gab, verfolgt sie diesen Vorschlag nicht weiter. Im Indikatorenset der UN für das Nachhaltigkeitsziel 4.7 (UN, 2022) für den Input-Output-Bereich, das Rahmenbedingungen, Lehrkräftebildung 1. Phase und Curriculum umfasst, ist ein Indikator für den Bereich Lernort Schule entgegen früheren Vorschlägen der UN nicht enthalten. Der WIA erhält jedoch in den letzten Jahren international wieder verstärkte Aufmerksamkeit (UNESCO, 2020, S. 8).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein Indikator für den Indikatorbereich Lernort Schule sinnvoll sein könnte, um die Implementierung von BNE im schulischen Bildungssystem zu messen. Der internationale Vorschlag „Bildungsinstitutionen folgen einem Whole-Institution-Approach (WIA) für NE/BNE“ besticht auf den ersten Blick. Aber es stellen sich gerade für Deutschland mit seinem föderalen System und ohne ein nationales BNE-Schullabel die Fragen, wie man feststellen kann, dass Schulen einen WSA für NE/BNE verfolgen, ob die vorhandenen (länderspezifischen und regionalen oder internationalen) Schullabels hier weiterhelfen und ob ein solcher Vorschlag den Ansprüchen an einen Indikator genügen kann.

Methodik

Das Projekt E-I-BNEs berücksichtigte für die Analyse die eingangs genannten sechs Indikatorbereichen (Ressourcen, Rahmenbedingungen, Curriculum, Lehrkräftebildung 1. Phase, Lehrkräftebildung 2. Phase, Lernort Schule) in gleicher Weise. Die Entwicklung umfasste folgende Schritte: (1) Vorschläge für Indikatoren aus bereits existierenden Vorschlägen, Prüfung auf Relevanz für den Anwendungsbereich, (2) sondierende Expert/-inneninterviews, (3) Entwicklung eines begründeten Indikatorensets, (4) Datenbeschaffung, z.B. Internetrecherche zur Anzahl der Schulen, die mit diesem Label ausgezeichnet sind, und zu den Anforderungen, welche die Schule erfüllen muss, um die Auszeichnung zu erhalten, (5) erste Konsultation von Expert/-innen aus Forschung und Bildung, (6) Modifikationen des Indikatorensets, (7) zweite Expert/-innen-Konsultation, (8) finales Indikatorenset, (9) Anwendung. Die zweite Konsultation wurde durch eine dritte mit vier ausgewählten Expert/-innen ergänzt (10), um noch weiter in die Tiefe gehen zu können.

Ziel der sondierenden Expert/-inneninterviews (Schritt 2) war es, zu ermitteln, welche Indikatoren genannt werden und ob diese die Literaturrecherche ergänzen können. Die Zielgruppe umfasste 14 Personen aus dem Bereich der Wissenschaft, Bildungsadministration und Schulpraxis. Der Leitfaden orientierte sich maßgeblich an den theoretisch abgeleiteten Indikatorbereichen. Die Interviews wurden zwischen Januar 2019 und Juli 2019 durchgeführt. Das Material wurde transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 10ff.) ausgewertet.

Auf der Grundlage der Auswertung der Interviews und der Literatur wurden Indikatorvorschläge zusammengestellt. Ziel der ersten Expert/-innen-Konsultation (Schritt 5) war es zu ermitteln, wie diese Vorschläge beurteilt werden. Der Fragebogen beinhaltete 19 Indikatoren und wurde per Mail über fachlich relevante Verteiler (Forum Schule, Fachforum Schule, Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung, BNE-Referent/-innen der Bundesländer) versendet (Dezember 2019 bis Februar 2020). Die Rücklaufquote betrug bei 37 ausgefüllten Bögen von insgesamt ca. 250 Personen

etwa 15 % und kommt somit einer anfallenden Stichprobe gleich. Von den ausgefüllten Fragebögen ließen sich 20 der Gruppe Bildungsadministration/Schule und 17 der Gruppe Wissenschaft zuordnen (Näheres in Hemmer et al., 2022, S. 62ff.).

Auf der Grundlage der Ergebnisse wurde nun für die zweite Konsultation (Schritt 7) der Indikatorvorschlag überarbeitet, anhand der allgemeinen Ansprüche an Indikatoren (s.o.) nochmals geprüft und ggf. präzisiert. Wie die erste Konsultation zeigte, waren die BNE-Referent/-innen der 16 Bundesländer eine besonders interessierte Expert/-innengruppe. Daher wurden diese per Mail kontaktiert (Februar bis März 2021). Die Rücklaufquote betrug (mit Erinnerungen) 100 %. Mit der gleichen Mail wurden diese Expert/-innen außerdem gebeten, die ausführlichen Angaben zu allen 24 Schullabels auf korrekte Wiedergabe zu prüfen.

Für die dritte Konsultation (Schritt 10) wurde wiederum eine überarbeitete Version des Indikatorvorschlags entwickelt und das Kriterienraster (Tab. 3) und das Bewertungsraster für die Kriterien (Tab. 4) erstellt. Es wurden je zwei im Bereich BNE besonders ausgewiesene Vertreter/-innen aus Bildungsadministration und Wissenschaft ausgewählt und mit ihnen die finalen Vorschläge diskutiert (je zweistündige Zoom-Meetings im Juli 2021).

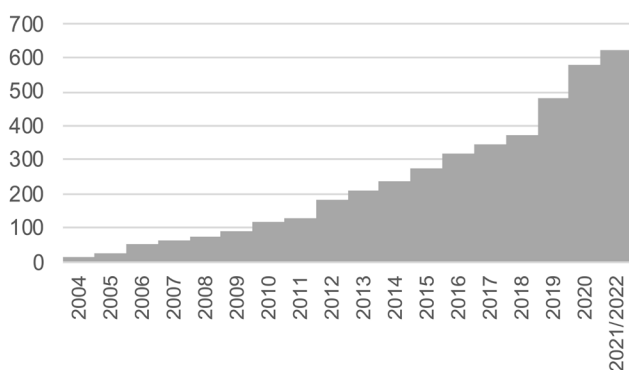


Abb. 1: Exemplarische Zeitreihe eines Schullabels, zunehmende Anzahl der Schulen in Bayern mit Label Umweltschule in Europa/Internationale Nachhaltigkeitsschule, Quelle: eigene Darstellung nach Zahlen von B. Feldmann (pers. Mitt.)

Ergebnisse

Ergebnisse der Interviews und Konsultationen

Für den Indikatorbereich Lernort Schule setzte sich der Indikatorvorschlag Zahl/Anteil von Schulen mit BNE-Label am Ende der Konsultationen als der am besten geeignete Vorschlag mit hoher

Zustimmung durch (vgl. Tab. 2). Hervorgehoben wurde, dass er den Ansprüchen an Indikatoren, wie z.B. Handhabbarkeit bei der Datengewinnung und Ermöglichung der Dokumentation eines Fortschritts (vgl. Kap. Indikatorforschung, Abb. 1), also der Nachzeichnung der Entwicklung (Zu- bzw. Abnahme) der Label-schulen am besten genüge. Der Anteil von BNE in der Schulleitungsausbildung wurde ebenfalls als sehr aussagekräftig eingestuft; die Daten sind hierzu aber kaum zugänglich und nur mit erheblichem Aufwand zu erheben. Die Zahl der außerschulischen Lernorte war ein Vorschlag eines Experten in der zweiten Konsultation, wurde aber wieder verworfen, weil er außerhalb des eigentlichen schulischen Systems liegt und durch das Handlungsfeld Kooperation im Rahmen des WSA abgedeckt ist.

Vorstellung des Indikatorvorschlags BNE-Schullabels

Der Indikatorvorschlag wurde Bildungsindikator Schullabel (BiSchuLa) genannt. Um den Prozess der Implementierung von BNE präziser abbilden zu können, wurde der Anteil von Schulen mit BNE-relevanten Labels an der Gesamtzahl der Schulen berechnet:

$$\frac{\sum \text{Schulen mit BNE-Label}}{\sum \text{allgemein- und berufsbildende Schulen}}$$

Die Herausforderung bestand darin, die Schullabels herauszufiltern, die einen BNE-WSA verfolgen (vgl. Brock, 2018, S. 68f.) und somit als BNE-Label bezeichnet werden können. Daher wurden die in Deutschland vorhandenen Schullabels mit einem Kriterienraster beurteilt, das theoriegeleitet entwickelt wurde (Tab. 3). Einerseits wurden Kriterien abgeleitet, die sich auf das jeweilige Nachhaltigkeits- und BNE-Verständnis beziehen (vgl. Kap. BNE), andererseits wurde der WSA in Handlungsfelder operationalisiert (vgl. Tab. 1). Außerdem wurde geprüft, ob das Label als Ziel einen BNE-WSA einfordert. In der dritten Konsultation stimmten die Expert/-innen diesem Kriterienraster fast vollständig zu. Lediglich die Kriterien „Vernetzung der Nachhaltigkeitsdimensionen“ und „externe Kontrolle bzw. Zertifizierung“ wurden noch ergänzt.

Für die Beurteilung der Labels mit Hilfe des Kriterienrasters waren die auf den Webseiten formulierten Zielsetzungen des Labels relevant sowie die Anforderungen, welche eine Schule erfüllen muss, um die Auszeichnung (das Label) zu erhalten. Die Qualität der Labels war unterschiedlich, auch musste teils die Frage offenbleiben, inwieweit ein jeweiliges Kriterium erfüllt wurde. Um

Interviews	Erste Konsultation	Zweite Konsultation	Dritte Konsultation
Außerschulische Angebote, Kooperationen, Labels, Schulleitungsausbildung, didaktische Konzepte, WIA, Partizipation, Überzeugung, Engagement	Zahl/Anteil von Schulen mit BNE-Label, Anteil von BNE in Schulleitungsausbildung	Zahl/Anteil von Schulen mit BNE-Label Zahl außerschulischer, zertifizierter BNE-Lernorte	Zahl/Anteil von Schulen mit BNE-Label

Tab. 2: Indikatoren für den Bereich Lernort Schule – Nennung in Interviews und Konsultationen, Quelle: eigene Darstellung

BNE-Verständnis	Dimensionen von Nachhaltigkeit						Ziel BNE-WSA	Handlungsfelder eines BNE-WSA					Externe Kontrolle
	ökologisch	ökonomisch	sozial	Vernetzung (ökol/ökon/soz)	Globale Gerechtigkeit	Generationengerechtigkeit		Governance	Unterricht	Lern- und Schulkultur	Betrieb	Kooperationen	

Tab. 3: Kriterienraster für Schullabels, Quelle: eigene Darstellung

	0 Punkte	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
BNE-Verständnis des Labels	Es gibt kein BNE-Verständnis. BNE wird nicht genannt.	BNE wird (implizit) genannt, ohne weitere Erklärung, ggf. Hinweis auf Bezugsdokument.	BNE-Verständnis wird erläutert, z.B. Hinweis auf Bezugsdokumente, und ist kompetenzorientiert.	BNE wird mehr perspektivisch mit vernetzten Dimensionen und kompetenzorientiert beschrieben.
Ziel/Anspruch des Labels (BNE-WSA)	Die Zielformulierung beinhaltet nichts über den WSA.	In der Zielformulierung tauchen einzelne Aspekte (Handlungsfelder) des WSA auf.	In der Zielformulierung werden mehrere Aspekte des WSA genannt.	Die Zielformulierung deckt alle Aspekte des WSA ab und dieser wird explizit als solcher benannt.
Externe Kontrolle/ Zertifizierung	Die Auszeichnung hat keine klaren Vorgaben und keine Kontrolle.	Die Auszeichnung hat klare Vorgabe, aber keine Kontrolle.	Die Auszeichnung hat klare Vorgaben und eine schulinterne Kontrolle.	Die Auszeichnung hat klare Vorgaben, eine Rezertifizierung und eine externe Jury.

Tab. 4: Bewertungsraster für die Kriterien BNE-Verständnis und Ziel/Anspruch des Labels hinsichtlich eines WSA, Quelle: eigene Darstellung

Kriterium	Mindestpunktzahl
Ziel/Anspruch BNE-WSA	2
BNE-Verständnis	2
3/5 Nachhaltigkeitsdimensionen	1 je Dimension
Externe Kontrolle/ Zertifizierung	3

Tab. 5: Mindestanforderungen hinsichtlich der wichtigsten Kriterien aus Tabelle 3 (A-Liste), Quelle: eigene Darstellung

diese Herausforderung valide zu lösen, wurde zusätzlich zu dem Kriterienraster ein Bewertungsraster mit Punkten erstellt für die noch nicht operationalisierten Kriterien BNE-Verständnis sowie Ziel/Anspruch BNE-WSA und externe Kontrolle (vgl. Tab. 4). Dieses Bewertungsraster wurde im Sechs-Augen-Prinzip entwickelt, im Forschungsverbund diskutiert und von zwei Expert/-innen aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung im Rahmen der dritten Konsultation validiert. Anschließend wurden Mindestanforderungen hinsichtlich der wichtigsten Kriterien formuliert (Tab. 5). Weil bei der Bewertung des Kriteriums Ziel/Anspruch des Labels (BNE-WSA) die Handlungsfelder miterfasst sind, war es nicht erforderlich, diese bei den Mindestanforderungen nochmals getrennt aufzuführen.

Anhand der Kriterien aus Tab. 3 und den Mindestanforderungen nach Tab. 5 wurden von den 24 Labels zunächst zehn Labels ausgewählt, die dem Anspruch, einen BNE-WSA zu realisieren, nahekommen und somit als BNE-Schullabel bezeichnet

werden können (A-Liste). Unter diesen waren sieben Labels, die in einzelnen Bundesländern entwickelt wurden, wie z.B. BNE-Schule, Schule der Nachhaltigkeit, Schule der Zukunft, aber auch drei bundesweite Labels, wie z.B. Umweltschulen in Europa-Internationale Nachhaltigkeitsschule. Die Anzahl der Schulen dieser zehn Labels fließen also beim Indikatorvorschlag in die oben genannte Formel mit ein. Daneben wurde eine B-Liste mit etwas reduzierten Anforderungen entwickelt. Die Anforderung wurde dabei hinsichtlich nur eines Kriteriums abgesenkt: Beim BNE-Verständnis wurde nur ein Punkt gefordert statt zwei Punkte wie bei der A-Liste. Die B-Liste umfasst vier Schullabel, die diese reduzierten Anforderungen erfüllen und somit noch nicht als BNE-Schullabel bezeichnet werden können, dies aber durch relativ geringfügige Optimierungen ihrer Anforderungen erreichen könnten. Übrig bleiben zehn Schullabel, welche auch die reduzierten Mindestanforderungen nicht erfüllen und damit auf der C-Liste platziert wurden. Aus (bildungs-)politischen Gründen und aus forschungsbezogenen Gründen (laufende Datenerhebungen) werden die Labels der A-, B- und C-Listen nicht genannt. Es ist zu betonen, dass es sich um offene Listen handelt, d.h. wenn ein neues Label entwickelt wird oder ein vorhandenes Label seine Anforderungen erhöht, kann es in die jeweils zutreffende Liste,

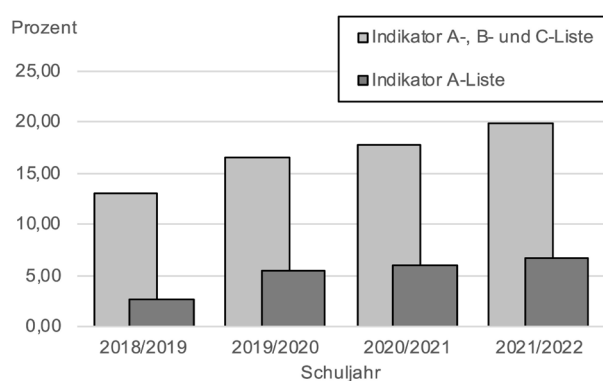


Abb. 2: Zeitreihe für den BNE-Schulindikator BiSchuLa (A-Liste) und für alle Labels (A-, B- und C-Liste), Quelle: eigene Darstellung

also z.B. von C nach B oder A wechseln. Dies setzt voraus, dass die Anforderungen der Labels regelmäßig geprüft werden müssen, wenn der Indikator in der Bildungsberichtserstattung verwendet werden sollte. Die Anwendung des Indikatorvorschlags wurde vom Projektteam mehrfach auf Praktikabilität geprüft.

Bezieht man nur die Labels der A-Liste in den Indikatorvorschlag ein, dann würde dies für das Schuljahr 2021/2022 bedeuten, dass bei einer Gesamtzahl der Schulen von 40.485 insgesamt 2.721 (= 6,72%) einen BNE-WSA verfolgen. Es ist derzeit jedoch bei den meisten Labels sowohl quantitativ als auch qualitativ eine sehr hohe Entwicklungsdynamik zu beobachten (Abb. 2).

Diskussion

Der Indikatorvorschlag BiSchuLa bietet viele Vorteile. Er entspricht dem Vorschlag von Huckle (2006, S. 2) und von der UNECE (2014) sustainable schools als Indikator einzubeziehen. Darüber hinaus erfüllt er die Anforderungen, die an Indikatoren gestellt werden, in hohem Maße: Er ist bildungszielorientiert und inhaltlich aussagekräftig, weil er dem Ziel des WAP und NAP folgt, einen

WSA zu fördern bzw. in seiner Bedeutung zu unterstreichen. Die Datenquellen sind grundsätzlich über das Internet verfügbar, teilweise müssen zusätzlich Auskünfte der Labelgeber/-innen erfolgen. Der Indikator ist in der Lage, eine Entwicklung abzubilden; die Zahl der BNE-Labelschulen stieg in den letzten Jahren, u.a. wohl bedingt durch die Fridays-for-Future-Bewegung, erfreulich an (Abb. 2). Nach Aussagen der Labelgeber/-innen und nach den uns übermittelten Zeitreihen, kam es in den Jahren der Coronavirus-Pandemie allerdings teilweise zu Stagnation oder Einbrüchen. Der Indikator erlaubt außerdem eine Steuerung (facilitated indicator), denn die Länder können – z.B. durch finanzielle Anreize, Begleitung, Schulleitungsausbildung – die Entwicklung positiv beeinflussen. Er kann darüber hinaus einen Qualitätsentwicklungsprozess bei den Labels anstoßen.

Der Indikatorvorschlag umfasst allerdings auch Herausforderungen. In Deutschland gibt es kein nationales explizit so benanntes BNE-Label und die vorhandenen Labels haben unterschiedliche Anforderungen, die sich obendrein im Laufe der Zeit verändern können. Bei der bisherigen Analyse wurden Netzwerke und lokale/regionale Labels zwar mit erhoben, aber wegen der häufig fehlenden Dynamik und/oder Zertifizierung zunächst nicht mit in den Indikatorvorschlag einbezogen. Die Anforderungen wurden primär den Labelbeschreibungen und den Bewerbungsunterlagen im Internet entnommen, ergänzt durch Auskünfte der Labelgeber/-innen; damit spielen auch die Qualität des Internetauftritts und die damit verbundenen Ressourcen eine Rolle. Mit dem Indikator ist es nicht möglich, auf feinere Abstufungen einzugehen, wie sie bei einigen Labels durch Qualitätsstufen bestehen: So kann eine Schule z.B. beim Label *Umweltschule in Europa – Internationale Nachhaltigkeitsschule (Bayern)* mit bis zu drei Sternen ausgezeichnet werden. Letztlich kann auf der Ebene eines Indikators die Realität der Umsetzung an der einzelnen Schule nicht erfasst werden. Bei der Anwendung ist darauf zu achten, welche Labels neu gegründet wurden und welche Qualitätsentwicklungsprozesse bei den einzelnen Labels stattfinden, weil dies die Anzahl der Schulen in der A-Liste erhöhen könnte. Es wäre zudem wichtig, eine Strategie zu entwickeln, um schneller an die relevanten Daten zu kommen. Unter Abwägung der Vor- und Nachteile kann gesagt werden, dass der Indikatorvorschlag einen derzeit brauchbaren Ansatz darstellt, um die Implementierung von BNE am Lernort Schule zu messen. Um die Verankerung im gesamten schulischen System beurteilen zu können, sollten weitere Indikatorvorschläge hinzukommen. Nach Ansicht der befragten Expert/-innen werden diese v.a. im Bereich Curriculum und Lehrkräfteaus- und -fortbildung liegen. Aufgrund des föderalen Systems, der heterogenen Organisation und Qualität der Aus- und Weiterbildung sowie der unterschiedlichen Schularten und Fächer sind Daten zu diesen Indikatoren jedoch derzeit nur mit sehr hohem Aufwand zu erheben.

Anmerkungen

1 Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Projektes (Förderkennzeichen: 01JJ17106 A-D).

Literatur

Altenbockum, J., & Roncevic, K. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv mit dem „Whole School Approach“ verankern – Beispiele aus der Grundschulpraxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 38–39. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.07>

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance* (7). 2. Aufl. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>

Bottery, M., Wright, N., & James, S. (2012). Personality, Moral Purpose, and the Leadership of an Education for Sustainable Development. *Education 3–13*, 40(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.512563>

Brock, A. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In A. Brock, G. de Haan, N. Erzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 67–115). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt7n.8>

Copsey, O. (2018). Eco-Schools Indian Ocean: Relating Contemporary ESD Theory to Real Change on the Ground. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 128–142. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0010>

Di Giulio, A., Ruesch Schweizer, C., Adomšent, M., Blaser, M., Bormann, I., Burandt, S., Fisch-Bach, R., Kaufmann-Hayoz, R., Krikser, T., Künzli David, C., Michelsen, G., Rammel, C., & Streissler, A. (2011). *Bildung auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. Vorschlag eines Indikatorensets zur Beurteilung von Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Schriftenreihe der Interfakultären Arbeitsstelle für Allgemeine Ökologie, 12). Bern: Selbstverlag.

Döbert, H. (2008). Die Bildungsberichterstattung in Deutschland. Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? In LISUM (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis* (S. 71–93). Berlin: WBV.

Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Stuttgart: Cornelsen.

Hemmer, I., Mainka, S., & Schöps, A. (2021). Wie können wir unsere Schulen nachhaltiger gestalten? Ein Whole Institution Approach. In G. Obermaier, M. Miosga, G. Schröder & K. Barthmann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit* (S. 19–31). Bayreuth: Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth.

Hemmer, I., Drognitz, M., Bagoly-Simó, P., Lude, A., Labanino, R., Mainka, S., & Ullrich, M. (2022). Welche Indikatoren sind geeignet, um die Verankerung von BNE im schulischen System zu messen? Ergebnisse einer Konsultation von Expertinnen und Experten aus Bildungsadministration und Wissenschaft. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 50(2), 62–81.

Holst, J. (2022). Towards Coherence on Sustainability in Education: A Systematic Review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>

Huckle, J. (2006). *A UK indicator of education for sustainable development: Report on consultative workshops*. Zugriff am 19.03.2023 <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/bitstream/handle/10023/2263/sdc-2006-education-for-sd-indicators.pdf?sequence=2>

ISB – Institut für Schulqualität und Bildungsforschung Grundsatzabteilung (o.J.). *Schulentwicklung und BNE – mit dem BNE-Navi zu mehr Nachhaltigkeit in der Schule*. Zugriff am 19.03.2023 <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/schulentwicklung/>

Labanino, R. P., Lude, A., Winter, M., Mainka, S., Hemmer, I., Bagoly-Simó, P., Hartmann, J., & Ullrich, M. (2022). Measuring Financial, Personnel and Material Resources for Education for Sustainable Development in the German School System: A Proposal for the German Educational Monitoring and Reporting. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1–2), 42–60. Zugriff am 19.03.2023 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09734082221117603>

Lude, A., & Müller, U. (2022). Schulentwicklung für Nachhaltigkeit. *Lernende Schule*, 99, 15–17.

Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_15

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

Mogren, A., & Gericke, N. (2017). ESD Implementation at the School Organisation Level, Part 1 – Investigating the Quality Criteria Guiding School Leaders' Work at Recognized ESD Schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 972–992. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226265>

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, 12(7), 30–31. <https://doi.org/10.3390/su12073031>

NAP – Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Gütersloh: Bertelsmann.

Programm Transfer 21 (2007). *Qualitätsentwicklung „BNE-Schulen“. Qualitätsfelder, Leitsätze, Kriterien*. Berlin: Selbstverlag. Zugriff am 19.03.2023 www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Qualitaetskriterien.pdf

Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussequenz des BLK-Programms "21" 1999–2004*. Berlin: Selbstverlag

Institut Futur. Zugriff am 19.03.2023 www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Qualitaetskriterien.pdf

Steffens, U., Maag Merki, K., & Fend, H. (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

Tilbury, D., Janousek, S., Elias, D., & Bach, J. (2007). *Asia-Pacific Guidelines for the Development of National ESD Indicators*. UNESCO Bangkok. Zugriff am 19.03.2023 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155283>

UN – United Nations (2022). *SDG Metadata 4.7*. Zugriff am 19.03.2023 <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf>

UNECE – United Nations Commission for Europe (2014). *Format for Reporting on Implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development Phase III: 2011–2015. National Implementation Report*. <https://unece.org/2014-national-reporting>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap. ESD for 2030*. Zugriff am 14.01.2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>

Prof. Dr. Ingrid Hemmer

Professorin für Didaktik der Geographie und Nachhaltigkeitsbeauftragte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt bis 3/2020, derzeit ehrenamtlich in den Bereichen BNE, Geographie und nachhaltige Entwicklung an Hochschulen tätig. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: BNE (Implementierung, Kompetenzentwicklung), Interessen von Schüler:innen an geographischen Themen, Räumen und Arbeitsweisen, Räumliche Orientierung.

Prof. Dr. Armin Lude

Professor für Biologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu BNE sowie zu Naturerfahrungen sowie ortsbezogenes mobiles Lernen im Schnittbereich von diesen Themenfeldern.

Steven Mainka

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt E-I-BNEs an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Veronika Schwarz

Projektmitarbeiterin an der Professur für Geographiedidaktik und BNE an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt bis 12/2022, derzeit Mitarbeiterin bei der Initiative Schule im Aufbruch gGmbH. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Whole School Approach und Schultransformationsprozesse im Sinne einer BNE.

Prof. Dr. Péter Bagoly-Simó

Lehrstuhlinhaber für Didaktik der Geographie am Geographischen Institut der Humboldt-Universität zu Berlin. Wissenschaftliche Schwerpunkte: BNE im Fachunterricht, Fachlichkeit, Bildungsmedien, Lehrpläne und Curricula.

Dr. Mark Ullrich

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich pädagogische Psychologie der Goethe Universität Frankfurt. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Large Scale Assessments, Kognitive Modellierung und Indikatorenentwicklung.

Rafael Labanino

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Politik- und Verwaltungswissenschaft an der Universität Konstanz. Zwischen 2019 und 2022 war er auch als Projektmitarbeiter des Instituts für Biologie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in den Bereich BNE Indikatorenentwicklung tätig.

Marc Winter

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich pädagogische Psychologie der Goethe Universität Frankfurt. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: eLearning, human-machine-interaction und Indikatorenentwicklung.

Max Nachbauer

Wirksamkeit von Umweltbildung: Ein Überblick über internationale Meta-Analysen

Zusammenfassung

Der Erfolg von Umweltbildung hängt wesentlich davon ab, welche pädagogischen Methoden verwendet werden. Um geeignete pädagogische Methoden zu ermitteln, erscheint eine evidenzbasierte Vorgehensweise aussichtsreich, bei der Befunde aus empirischen Wirksamkeitsstudien genutzt werden. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit ein Überblick über internationale Meta-Analysen gegeben, die die Wirksamkeit von Umweltbildung untersuchen. Im Rahmen der Literaturrecherche wurden fünf Meta-Analysen identifiziert, die Effekte auf ökologisches Wissen, Einstellungen oder Verhalten der Adressat/-innen überprüfen. Die Befunde der Meta-Analysen sprechen dafür, dass aktives Lernen/handlungsorientiertes Lernen, Modellieren durch ein Vorbild, Anregen zum Ziele setzen, Selbstverpflichtungen, Erzeugen von kognitiven Dissonanzen, vielfältige Lernaktivitäten, Naturerfahrungen und Achtsamkeitstrainings lernförderliche Effekte haben. Diese Befunde werden abschließend vor dem Hintergrund von Stärken und Limitationen der Forschungsübersicht diskutiert.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Klimabildung*

Abstract

The success of environmental education substantially depends on the educational methods that are applied. In order to identify appropriate educational methods, an evidence-based strategy that makes use of empirical effectiveness studies seems promising. Therefore, the current study provides a review of international meta-analyses that investigate the effectiveness of environmental education. The literature search yielded five meta-analyses that examine effects on environmental knowledge, attitudes, or behaviors. The results of the meta-analyses suggest that active learning/action-based learning, modelling, encouraging goal setting, self-commitment, stimulating cognitive dissonances, variety of learning activities, nature experiences and mindfulness trainings promote learning outcomes. The results are discussed in the light of strengths and weaknesses of the research review.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Global Learning, Climate Education*

Einleitung

Vor dem Hintergrund anhaltender ökologischer Probleme ist nachhaltige Entwicklung zu einem zentralen gesellschaftlichen Leitbild geworden. Für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft wird Bildung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Unter dem Gesichtspunkt der zunehmenden Evidenzbasierung im Bildungsbereich (Tillmann, 2016, S. 12ff.) stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Wirksamkeit von Bildung zu ökologischen Themen durch empirische Studien bestätigt werden kann. Forschungsbefunde darüber, ob und unter welchen Bedingungen Bildung zu ökologischen Themen die erwünschten Effekte hat, stellen für die Bildungspraxis und Bildungspolitik ein relevantes Orientierungswissen dar. Im deutschsprachigen Diskurs um Bildung zu ökologischen Themen ist empirische Forschung fest etabliert (Gräsel, 2010; Lang et al., 2018). Es liegen auch einige deutschsprachige Studien vor, die spezifisch die Wirksamkeit von Bildung zu ökologischen Themen untersuchen (z.B. Baur & Haase, 2015; Grund & Brock, 2020; Scharenberg et al., 2021), aber der Forschungsstand zu Wirksamkeit ist insgesamt als ausbaufähig anzusehen (Gräsel, 2010, S. 856). Demgegenüber ist in der internationalen Forschung eine beträchtliche Anzahl an Wirksamkeitsstudien vorhanden, welche in mehreren Meta Analysen synthetisiert werden (z.B. Arik & Yilmaz, 2020; van de Wetering et al., 2022; Zelezny, 1999). An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an und gibt einen systematischen Überblick über internationale Meta Analysen, die die Wirksamkeit von Bildung zu ökologischen Themen untersuchen.

Theoretischer Hintergrund

Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit ökologischen Themen erfolgt unter verschiedenen Begriffen bzw. in verschiedenen Ansätzen wie Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globalem Lernen, Klimabildung oder Transformativer Bildung. Die einzelnen pädagogischen Ansätze weisen unterschiedliche Profile und Perspektiven auf, bedingt durch unterschiedliche Entwicklungslinien (siehe Künzli David et al., 2010; Rost, 2002; Singer Brodowski, 2016). Gleichwohl gibt es zahlreiche inhaltliche Überschneidungen. Eine Gemeinsamkeit aller Ansätze ist darin zu sehen, dass sie sich (auch) mit der Frage

befassen, wie Bildungsprozesse zu ökologischen Themen gestaltet werden sollten. Insofern sind empirische Befunde zur Wirksamkeit solcher Bildungsprozesse für alle genannten Ansätze von Relevanz.

Bildungsziele im Bereich der Bildung zu ökologischen Themen

Die Ermittlung von pädagogischer Wirksamkeit verweist auf die angestrebten Bildungsziele als normative Grundlage: eine pädagogische Intervention wird als umso wirksamer angesehen, je mehr die bei den Adressat/-innen entstandenen Lernwirkungen den Zielen entsprechen (Nachbauer, 2023, S. 23). Bei Bildung zu ökologischen Themen besteht diesbezüglich die Schwierigkeit, dass in der Fachwelt keine Einigkeit über die Zielsetzungen besteht (Gräsel, 2010, S. 851). Eine zentrale Kontroverse bezieht sich auf die Frage, ob es wünschenswert ist, das Verhalten und die Einstellungen der Adressat/-innen aktiv in Richtung ökologischer Ideale zu beeinflussen (Überblick bei Michelsen & Fischer, 2016, S. 331ff.). Die Vermittlung von klar definierten Verhaltensweisen und Einstellungen wird von einem Teil der Fachwelt kritisch beurteilt. Als Argumente werden z.B. angeführt, dass Adressat/-innen nicht indoktriniert bzw. nicht für politische Steuerungsziele vereinnahmt werden sollten (siehe Gräsel, 2010, S. 851; Michelsen & Fischer, 2016, S. 331). Ein anderer Teil der Fachwelt befürwortet eine aktive Vermittlung von ökologischen Verhaltensweisen und Einstellungen. Argumentativ wird dies z.B. damit begründet, dass Bildung nur dann einen Beitrag zur Bewältigung von ökologischen Problemen leistet, wenn Adressat/-innen entsprechende Verhaltensweisen entwickeln und dass Wertneutralität in der Bildung dazu führe, dass vorherrschende Machtverhältnisse und Einstellungen reproduziert würden (siehe Michelsen & Fischer, 2016, S. 332; van de Wetering et al., 2022, S. 10).

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf eine empirische Forschungsübersicht und nicht auf die Erörterung normativer Zielfragen. Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Kontroverse ist an dieser Stelle aber darauf hinzuweisen, dass in der internationalen Forschung regelmäßig auch Effekte auf Verhaltensweisen und Einstellungen untersucht werden (Osaldiston & Schott, 2012; van de Wetering et al., 2022; Zelezny, 1999). Hervorzuheben ist hierbei, dass empirische Forschung nicht normative Zielfragen untersucht, sondern Ziel-Mittel-Zusammenhänge (nach dem Schema „Um Ziel X zu erreichen, ist Mittel Y wirksam“, siehe Nachbauer, 2023, S. 272). Empirische Forschung liefert also ein Orientierungswissen, welches es den Entscheidungsträger/-innen in Bildungspraxis und Bildungspolitik ermöglicht, Vorgehensweisen auszuwählen, die für die von ihnen angestrebten Zielsetzungen geeignet sind.

Die Behandlung von Bildungszielen konzentriert sich nachfolgend darauf, eine theoretische Grundlage für die Forschungsübersicht zu schaffen, indem eine Systematik möglicher Zielsetzungen vorgestellt wird. Im deutschsprachigen Diskurs um Zielsetzungen spielt das Konzept der Kompetenzen eine zentrale Rolle. Es liegen inzwischen mehrere Kompetenzmodelle vor, unter Begriffen wie Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008), Bewertungskompetenz (Bögeholz, 2007) oder Nachhaltigkeitskompetenz (Rieß et al., 2018). Die nachfolgende Systematik orientiert sich grob am Modell der Nachhaltigkeitskompetenz von Rieß et al. (2018). Dieses Modell wird als

Grundlage verwendet, weil es anschlussfähig sowohl an den deutschsprachigen Diskurs als auch an internationale Wirksamkeitsstudien ist: Es bezieht sich auf das im deutschsprachigen Diskurs wichtige Konzept der Kompetenzen und berücksichtigt hierbei eine verhaltensbezogene Facette, wodurch eine gute Passung zur internationalen Forschung gegeben ist. In dem Modell von Rieß et al. (2018) werden kognitive, motivational-affektive und verhaltensbezogene Kompetenzfacetten unterschieden. Diese Facetten werden hier auf die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit zugeschnitten. Die kognitive Facette umfasst *Wissen über ökologische Themen* (z.B. Ursachen von ökologischen Problemen, mögliche Lösungsstrategien). Derartige Kenntnisse ermöglichen es, ökologische Zusammenhänge zu verstehen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Die motivational-affektive Facette äußert sich insbesondere in *ökologischen Einstellungen*. Damit sind Haltungen gemeint, bei denen ökologische Themen als persönlich wichtig angesehen werden (z.B. Befürwortung von Umweltschutz). In diesem Kontext betonen einige Autor/-innen die Bedeutung von Haltungen mit emotionaler Komponente, beispielsweise das Erleben von Naturverbundenheit (Barragan-Jason et al., 2022, S. 5). Die verhaltensbezogene Facette verweist auf die praktische Handlungsebene und bezieht sich darauf, inwieweit Personen *ökologische Verhaltensweisen* zeigen. Zu ökologischem Verhalten werden beispielsweise Energie-/Wassersparen, Müll trennen/recyclen, umweltchonende Mobilität und nachhaltige Ernährung gezählt.

Pädagogische Methoden im Bereich der Bildung zu ökologischen Themen

In Abhängigkeit von den angestrebten Bildungszielen (Wissen, Einstellungen, Verhalten) erscheinen unterschiedliche pädagogische Methoden als geeignet. Der Begriff *pädagogische Methode* bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf bewusst eingesetzte Maßnahmen, durch die Lernprozesse angeregt werden sollen. Die Ermittlung von geeigneten pädagogischen Methoden kann entweder theoretisch oder evidenzbasiert erfolgen (Nachbauer, 2023, S. 39). Die *theoretische Vorgehensweise* basiert auf theoretischen Argumenten und plausiblen Schlussfolgerungen. In der deutschsprachigen Literatur zu ökologischer Bildung finden sich mehrfach didaktische Überlegungen auf theoretischer Grundlage (z.B. Künzli David et al., 2010, S. 217ff.; Rost, 2002, S. 10; Scheunpflug, 2001, S. 8ff.). Die *evidenzbasierte Vorgehensweise* ist demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass geeignete pädagogische Methoden auf der Grundlage von Wirksamkeitsstudien ermittelt werden. Der zentrale Vorteil der evidenzbasierten Vorgehensweise gegenüber der theoretischen Vorgehensweise wird darin gesehen, dass ein höheres Maß an Gewissheit darüber besteht, dass die ermittelten Methoden tatsächlich den Lernerfolg fördern. Evidenzbasierung spielt im Diskurs um Bildung zu ökologischen Themen bisher eher eine untergeordnete Rolle (Rieß et al., 2022, S. 1f.). Dies steht im Kontrast zur zunehmenden Bedeutung von Evidenzbasierung im Bildungsbereich (Tillmann, 2016, S. 12ff.). Vor diesem Hintergrund soll mit der vorliegenden Arbeit ein stärker empirisch orientierter Beitrag zum Diskurs um Bildung zu ökologischen Themen geleistet werden.

Hierfür erfolgt zunächst eine begriffliche Klärung von pädagogischen Methoden, die in internationalen Studien untersucht wurden. Auf Bezüge zur deutschsprachigen Litera-

tur wird knapp hingewiesen. Bei dem Überblick handelt es sich nicht um eine theoretisch hergeleitete und in sich konsistente Systematik, sondern um eine pragmatische Zusammenstellung basierend auf den nachfolgend vorgestellten Meta-Analysen. Da Bildungsprozesse zu ökologischen Themen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten und in unterschiedlichen Altersstufen erfolgen, sind die untersuchten pädagogischen Methoden durch eine große Vielfalt gekennzeichnet.

Ein Teil der in der internationalen Forschungsliteratur behandelten pädagogischen Methoden ist dem Bereich der Unterrichtsmethoden zuzuordnen. Eine Unterrichtsmethode, die als geeignet für ökologische Themen angesehen wird, ist aktives Lernen (Arik & Yilmaz, 2020, S. 45). Aktives Lernen bedeutet, dass sich die Adressat/-innen eigentätig mit den Lerninhalten auseinandersetzen (also z.B. nicht nur einem Vortrag zuhören). Hiervon erhofft man sich eine besonders tiefe Verarbeitung der Lerninhalte. Aktives Lernen hat konzeptuelle Überschneidungen mit konstruktivistischem Lernen (gekennzeichnet durch eine entdecken-lassende Vorgehensweise) und mit handlungsorientiertem Lernen (gekennzeichnet durch praktische Handlungssituationen und das Erarbeiten konkreter Handlungsprodukte; für Bezüge zur deutschsprachigen Literatur siehe z.B. Gräsel, 2010, S. 855). Eine weitere als aussichtsreich angesehene Unterrichtsmethode, die den Schwerpunkt auf soziale Interaktionen zwischen den Adressat/-innen legt, ist *Gruppenarbeit* (van de Wetering et al., 2022, S. 2). Gruppenarbeit bezieht sich darauf, dass Adressat/-innen in Kleingruppen gemeinsam lernen, indem sie kooperativ Aufgabenstellungen bearbeiten. Vorzüge von Gruppenarbeit werden darin gesehen, dass sich die Adressat/-innen gegenseitig unterstützen können, z.B. durch das Modellieren von Lernprozessen (van de Wetering et al., 2022, S. 2).

Weitere in der internationalen Forschungsliteratur behandelte Methoden haben ihren Hintergrund in psychologischen Theorien. Diese Theorien sind für Bildung zu ökologischen Themen insofern relevant, als sie Ansatzpunkte aufzeigen, wie Motivation für ökologisches Verhalten gefördert werden kann. Da Menschen neue Verhaltensweisen durch die Beobachtung anderer Menschen entwickeln, sind *Vorbilder*, die ökologisches Verhalten modellieren, von zentraler Bedeutung (Osaldiston & Schott, 2012, S. 272f.).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Entstehung von Motivation sind persönliche Ziele. Im Rahmen von Bildungsangeboten können Adressat/-innen dazu angeregt werden, sich selbst *Ziele zu setzen*. Als motivierend werden insbesondere spezifische und anspruchsvolle Ziele angesehen (Locke & Latham, 2002, S. 705f.). Schließlich spielen auch kognitive Dissonanzen eine Rolle für Motivation, da Menschen Widersprüche zwischen ihren Einstellungen und ihrem Verhalten als unangenehm empfinden. Das *Bewusstmachen von kognitiven Dissonanzen* kann daher dazu genutzt werden, um Menschen zu einer Verhaltensänderung zu motivieren (Osaldiston & Schott, 2012, S. 272f.; für eine entsprechende deutschsprachige Studie siehe Bentler et al., 2023).

Neben den zuvor beschriebenen pädagogischen Methoden, die primär auf der kognitiven Ebene wirken, werden in der internationalen Forschungsliteratur auch pädagogische Methoden behandelt, die eher sinnlich und erfahrungsbasiert ausgerichtet sind. Eine zentrale Methode besteht im Ermögli-

chen von *Naturerfahrungen* (van de Wetering et al., 2022, S. 2; für den deutschsprachigen Diskurs siehe z.B. Bögeholz, 1999). Naturerfahrungen werden als günstig angesehen, da sie emotionale Lernprozesse anregen (van de Wetering et al., 2022, S. 2). Echte Naturerfahrungen können in unterschiedlicher Form in Bildungsangebote integriert werden, z.B. durch Gärten, Ausflüge oder Zeltlager. Da echte Naturerfahrungen teilweise nur schwer realisierbar sind (z.B. in Großstädten), wird auch das Potenzial von virtuellen Naturerfahrungen in Form von Fotos oder Videos diskutiert (Barragan-Jason et al., 2022, S. 3).

Schließlich wird in der internationalen Forschungsliteratur auch das aus dem klinischen Bereich stammende Konzept der *Achtsamkeit* aufgegriffen (Barragan-Jason et al., 2022, S. 3; Bezüge in der deutschsprachigen Literatur finden sich z.B. bei Richter & Hunecke, 2022). Achtsamkeit beschreibt einen Bewusstseinszustand, bei dem die Aufmerksamkeit gänzlich auf das aktuelle Erleben gerichtet und hierbei eine offene und akzeptierende Grundhaltung eingenommen wird. Es wird angenommen, dass dieser Bewusstseinszustand eine günstige Grundlage für ökologisches Denken und Empfinden darstellt. Insofern erhofft man sich von der Förderung von Achtsamkeit auch positive Effekte auf ökologische Einstellungen und Verhaltensweisen.

Ziele der vorliegenden Arbeit

Der Erfolg von Bildungsangeboten zu ökologischen Themen hängt wesentlich davon, welche pädagogischen Methoden verwendet werden. Um geeignete pädagogische Methoden zu ermitteln, erscheint eine evidenzbasierte Vorgehensweise sinnvoll. Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten, indem ein systematischer Überblick über internationale Forschungsbefunde gegeben wird.

Forschungsmethoden

Der internationale Forschungsstand zur Wirksamkeit von Bildung zu ökologischen Themen ist so umfangreich, dass mittlerweile mehrere Meta-Analysen vorliegen. Eine *Meta-Analyse* ist eine Forschungssynthese, in der die Ergebnisse mehrerer Primärstudien zur gleichen Thematik statistisch zusammengefasst werden. Wesentliche Vorteile von Meta-Analysen sind, 1) dass eine systematische Literaturrecherche zugrunde liegt, 2) dass eine große Informationsmenge berücksichtigt wird, wodurch fundierte Schlussfolgerungen möglich sind und 3) dass Moderationseffekte analysiert werden können (d.h., es kann untersucht werden, welche Faktoren die Wirksamkeit beeinflussen). Angesichts dieser Vorteile wird in der vorliegenden Arbeit ein Überblick über vorhandene Meta-Analysen gegeben (was als Second-Order Review oder Overview bezeichnet wird).

Um geeignete Meta-Analysen zu identifizieren, wurde eine *systematische Literaturrecherche* durchgeführt. Eine Darstellung der Literaturrecherche in Form eines PRISMA-Flussdiagramms (Moher et al., 2009) findet sich in Abbildung 1. Es kamen drei Datenbanken zum Einsatz. In der Datenbank Fachportal Pädagogik wurden deutsche Suchbegriffe verwendet (Suchbegriffe: [Umweltbildung oder Umwelterziehung oder Umweltpädagogik oder Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Bildung für Nachhaltigkeit oder Globales Lernen oder Klimabildung oder Klimawandelbildung oder transformative Bildung oder transformatives Lernen] und [Meta-Analyse oder

meta-analytisch oder Meta-Synthese) und in den Datenbanken Education Resources Information Center und Web of Science englische Suchbegriffe (Suchbegriffe: [environmental education or conservation education or education for sustainable development or sustainability education or global learning or climate education or climate change education or transformative education or transformative learning] and [meta-analysis or meta-analytical or meta-synthesis]). Die Suche mit den Datenbanken ergab insgesamt 105 Treffer. Zusätzlich wurde das Literaturverzeichnis der ermittelten Studien auf weitere relevante Studien überprüft (Schneeballsystem). Die im Rahmen der Literaturrecherche ermittelten Studien wurden unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten beurteilt. Berücksichtigt wurden Studien, die die folgenden *Einschlusskriterien* erfüllen:

- Forschungsmethodisch handelt es sich um eine Meta-Analyse (im Sinne einer quantitativen Synthese mehrerer Primärstudien).
- Mindestens eine unabhängige Variable bezieht sich auf eine Maßnahme, die als pädagogische Methode im Kontext von Bildung zu ökologischen Themen verwendet werden kann.
- Mindestens eine abhängige Variable bezieht sich auf ökologisches Wissen, Einstellungen oder Verhalten.

Es wurden fünf geeignete Meta-Analysen identifiziert (alle englischsprachig). Drei Meta-Analysen betrachten explizit pädagogische Kontexte und verwenden hierbei den Begriff „environmental education“ (Arik & Yilmaz, 2020; van de Wetering et al., 2022; Zelezny, 1999). Zwei weitere Meta-Analysen (Barragan-Jason et al., 2022; Osbaldiston & Schott, 2012) beziehen sich zwar nicht spezifisch auf pädagogische Kontexte, aber untersuchen Interventionen, die im Rahmen von Bildungsangeboten als pädagogische Methoden eingesetzt werden kön-

nen (z.B. Anleitungen, Naturerfahrungen). Da diese Meta-Analysen relevante Erkenntnisse darüber liefern, wie ökologische Zielsetzungen erreicht werden können, werden sie in der vorliegenden Forschungsübersicht ebenfalls berücksichtigt.

In den Meta-Analysen wird vorwiegend der Begriff „environmental education“ verwendet. Daher wird im nachfolgenden Ergebnisteil der Begriff „Umweltbildung“ benutzt. Gleichwohl sind die nachfolgend berichteten Befunde auch für die ökologische Dimension anderer pädagogischer Ansätze von Bedeutung (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen).

In den einzelnen Meta-Analysen werden verschiedene statistische Effektstärken berichtet. Für eine einheitliche Ergebnisdarstellung werden nachfolgend alle Effekte in der Form von standardisierten Mittelwertdifferenzen (SMD) angegeben. Eine SMD gibt an, wie stark der Unterschied zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe bezüglich einer bestimmten Lernwirkung ausfällt. Bei einer üblichen, eher konservativen Einordnung gilt, dass SMD = 0.2 als kleiner Effekt, SMD = 0.5 als mittlerer Effekt und SMD = 0.8 als starker Effekt zu interpretieren ist.

Ergebnisse

Im Weiteren werden die einzelnen Meta-Analysen dargestellt, wobei die Reihenfolge von inhaltlich breiten Analysen zu inhaltlich spezifischen Analysen verläuft. Die Meta-Analysen von Zelezny (1999) und van de Wetering et al. (2022) befassen sich mit Umweltbildung im Allgemeinen. Die Meta-Analyse von Arik und Yilmaz (2020) behandelt eine bestimmte Oberkategorie, die eine größere Anzahl an pädagogischen Methoden umfasst. Die Meta-Analysen von Osbaldiston und Schott (2012) sowie Barragan-Jason et al. (2020) untersuchen jeweils eine kleinere Anzahl an pädagogischen Methoden.

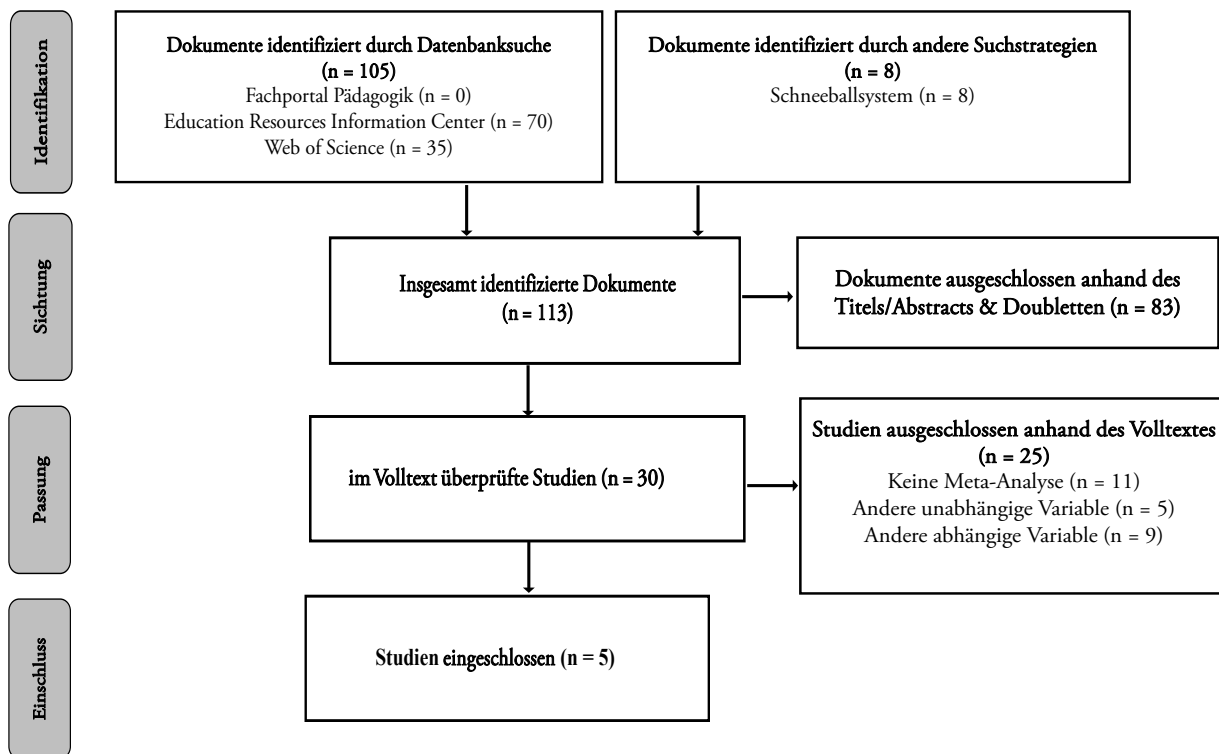


Abb. 1: PRISMA-Flussdiagramm, Quelle: eigene Darstellung

Die Meta-Analyse von Zelezny (1999)

Die Meta-Analyse von Zelezny (1999) ist die erste Meta-Analyse zu Umweltbildung, die veröffentlicht wurde. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff Umweltbildung auf geplante Strategien, die Informationen und/oder Training bereitstellen und auf ökologische Lernwirkungen abzielen. Als abhängige Variable wird ausschließlich ökologisches Verhalten betrachtet. Es werden insgesamt 18 Studien synthetisiert. Bei den Adressat/-innen handelt es sich um Kinder/Jugendliche (44.4%), Studierende (22.2%) und Erwachsene (33.3%). In der Meta-Analyse wird ermittelt, dass Umweltbildung im Durchschnitt einen starken Effekt auf ökologisches Verhalten hat ($SMD = 0.96$). Weiterhin werden die Effekte verschiedener pädagogischer Methoden überprüft. Gegenübergestellt werden Interventionen mit aktiver Beteiligung der Adressat/-innen (z.B. Anlegen eines Gemüsegartens, Experimentieren mit biologischem Material) und ohne aktive Beteiligung. Konzeptuell weist aktive Beteiligung eine große Ähnlichkeit zu aktivem Lernen und handlungsorientiertem Lernen auf. Es zeigt sich, dass Interventionen mit aktiver Beteiligung der Adressat/-innen deutlich stärkere Effekte haben ($SMD = 1.32$) als Interventionen ohne aktive Beteiligung der Adressat/-innen ($SMD = 0.37$).

Die Meta-Analyse von van de Wetering et al. (2022)

Eine deutlich umfangreichere Meta-Analyse legen van de Wetering et al. (2022) vor. Die Autor/-innen definieren Umweltbildung als Programme, die Informationen und/oder Training bereitstellen und auf ökologische Lernwirkungen abzielen. Abhängige Variablen sind Wissen über ökologische Themen, Einstellungen zu ökologischen Themen, Absichten zu ökologischem Verhalten und tatsächliches ökologisches Verhalten (z.B. Energie-/Wassersparen, Recycling). Insgesamt werden in der Meta-Analyse 169 Studien berücksichtigt. Bei den Adressat/-innen handelt es sich um Kinder/Jugendliche im Alter zwischen 3 und 19 Jahren. Die Effekte von Umweltbildung auf Wissen ($SMD = 0.95$) fallen deutlich stärker aus als die Effekte auf Einstellungen ($SMD = 0.38$), auf Absichten ($SMD = 0.26$) und auf Verhalten ($SMD = 0.41$). Bezüglich der verwendeten pädagogischen Methoden wird festgestellt, dass die Effekte von Interventionen mit Gruppenarbeiten und Interventionen ohne Gruppenarbeiten ähnlich ausfallen. Ebenso haben Interventionen mit Naturerfahrungen und Interventionen ohne Naturerfahrungen weitestgehend ähnliche Effekte. Es werden auch spezifische Aktivitäten miteinander verglichen (traditioneller Unterricht, forschendes Lernen, Ausflüge, Zeltlager, multimodale Aktivitäten). Die Effekte fallen insgesamt recht ähnlich aus (d.h., die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant). Tendenziell legen die Ergebnisse aber nahe, dass der stärkste Effekt bei multimodalen Aktivitäten auftritt (also vielfältigen Aktivitäten, bei denen die Vermittlung von Informationen mit kreativen, spielerischen und forschenden Komponenten verbunden wird) und der schwächste Effekt bei Zeltlagern.

Die Meta-Analyse von Arik und Yilmaz (2020)

Arik und Yilmaz (2020) konzentrieren sich in ihrer Meta-Analyse auf Umweltbildung mit Methoden des aktiven und konstruktivistischen Lernens. Hierunter verstehen die Autor/-innen Lernaktivitäten, bei denen die Adressat/-innen selbstreguliert lernen, Verantwortung für den Lernprozess tragen und Ent-

scheidungsmöglichkeiten haben. Es ist hervorzuheben, dass aktives und konstruktivistisches Lernen in dieser Arbeit als eine sehr weit gefasste Kategorie verstanden wird, welche zahlreiche pädagogische Methoden umfasst (z.B. forschendes Lernen, computergestütztes Lernen, Gruppenarbeit). Als abhängige Variablen werden Leistungen im Themenbereich Ökologie (was am ehesten als Wissen interpretiert werden kann) und Einstellungen zu ökologischen Themen betrachtet. Die beiden abhängigen Variablen werden hierbei zu einer Kategorie zusammengefasst. Die Meta-Analyse berücksichtigt 57 Studien. Bezüglich der Adressat/-innen ist festzuhalten, dass die Studien in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden (49.1% Grundschule, 14.0% Sekundarschule, 29.8% Hochschule, Rest gemischt oder unbekannt). Die Meta-Analyse ergibt, dass aktives und konstruktivistisches Lernen im Durchschnitt einen starken Effekt auf Wissen/Einstellungen hat ($SMD = 1.18$). Weiterhin werden die Effekte verschiedener pädagogischer Methoden miteinander verglichen (problembasiertes Lernen, forschendes Lernen, computergestütztes Lernen, Gruppenarbeit, Projektunterricht, Erlebnispädagogik, Schulgärten, Ausflüge/Zeltlager). Die Effekte fallen insgesamt recht ähnlich aus (d.h., die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant). In der Tendenz fallen die Effekte bei problembasiertem Lernen und Erlebnispädagogik eher stärker aus und bei forschendem Lernen und Ausflügen/Zeltlagern eher niedriger.

Die Meta-Analyse von Osbaldiston und Schott (2012)

Eine weitere Meta-Analyse stammt von Osbaldiston und Schott (2012). Die Autor/-innen untersuchen verhaltenswissenschaftliche Interventionen, die darauf abzielen, ökologisches Verhalten wie Recycling, Energie-/Wassersparen oder umweltfreundliche Mobilität zu fördern. Einige der untersuchten Interventionen können auch in pädagogischen Kontexten als Methoden eingesetzt werden, weshalb sie für die vorliegende Forschungsübersicht von Interesse sind. Die pädagogisch relevanten Interventionen umfassen zwei Kategorien: Informationen (Anleitungen und Begründungen) und sozial-psychologische Prozesse (Modellieren durch ein Vorbild, Ziele setzen, Selbstverpflichtungen und kognitive Dissonanzen). In die Meta-Analyse fließen 87 Studien ein, wobei keine konkreten Angaben zu den Adressat/-innen gemacht werden.

Bezüglich des Bereitstellens von Informationen wird festgestellt, dass Anleitungen (Wie sollte ein bestimmtes Verhalten ausgeführt werden?) nur einen schwachen Effekt auf ökologisches Verhalten haben ($SMD = 0.31$). Von allen in der Meta-Analyse untersuchten Methoden ist dies der schwächste Effekt. Begründungen (Warum ist ein bestimmtes Verhalten wichtig?) haben demgegenüber einen etwas stärkeren Effekt ($SMD = 0.43$). Bezüglich sozial-psychologischer Prozesse erweisen sich das Modellieren von ökologischem Verhalten durch ein Vorbild ($SMD = 0.63$), das Anregen der Adressat/-innen zum Ziele setzen ($SMD = 0.69$) und das Erzeugen von kognitiven Dissonanzen ($SMD = 0.93$) als hoch wirksam. Methoden, bei denen Adressat/-innen sich mündlich oder schriftlich zu einem bestimmten Verhalten verpflichten, haben demgegenüber einen etwas schwächeren Effekt ($SMD = 0.40$). Es wird auch überprüft, inwieweit sich Kombinationen unterschiedlicher Methoden als wirksam erweisen. Besonders hohe Effekte werden durch

folgende Kombinationen erreicht: Anleitungen und kognitive Dissonanzen (SMD = 1.23), Anleitungen und Ziele setzen (SMD = 1.31) sowie Begründungen und kognitive Dissonanzen (SMD = 0.81).

Die Meta-Analyse von Barragan-Jason et al. (2022)

Barragan-Jason et al. (2022) legen eine Meta-Analyse zum Konzept der Naturverbundenheit vor. Naturverbundenheit beschreibt das Ausmaß, in dem sich Menschen selbst als Teil der Natur ansehen. In der Meta-Analyse werden verschiedene Methoden zur Förderung von Naturverbundenheit überprüft. Zu den untersuchten Methoden gehört auch Umweltbildung, wobei diese begrifflich sehr eng verstanden wird als Vermittlung von Wissen über die Natur. Weitere untersuchte Methoden sind echte Naturerfahrungen, virtuelle Naturerfahrungen (durch Fotos oder Videos) und Achtsamkeitstrainings. Es werden insgesamt 35 Interventionsstudien berücksichtigt. Bei den Adressat/-innen handelt es sich um Personen in unterschiedlichen Altersstufen (überwiegend junge Erwachsene und Erwachsene).

Bezüglich der Wirksamkeit der einzelnen Methoden zeigt sich, dass echte Naturerfahrungen einen positiven Effekt auf die Naturverbundenheit haben (SMD = 0.43) und in abgeschwächter Form auch virtuelle Naturerfahrungen (SMD = 0.24). Wissensvermittlung im Rahmen von Umweltbildung hat dagegen keinen Effekt auf die Naturverbundenheit. Wird Wissensvermittlung allerdings mit echten Naturerfahrungen kombiniert, besteht ein positiver Effekt (SMD = 0.20). Weiterhin zeigt sich, dass Achtsamkeitstrainings einen starken Effekt auf die Naturverbundenheit haben (SMD = 0.95), auch in Kombination mit echten Naturerfahrungen (SMD = 0.72).

Diskussion

In der abschließenden Diskussion wird erörtert, was aus den Ergebnissen für die Gestaltung von Bildungsangeboten zu ökologischen Themen geschlussfolgert werden kann und welche Stärken und Limitationen die vorliegende Forschungsübersicht aufweist.

Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsangeboten zu ökologischen Themen

Grundsätzlich sprechen die Befunde der Meta-Analysen dafür, dass Bildung zu ökologischen Themen wirksam ist. In allen Meta-Analysen werden positive und bedeutsame Effekte festgestellt. Demnach ist es möglich, durch Bildungsprozesse ökologisches Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern. Die Befunde von van de Wetering et al. (2022) sprechen dafür, dass die Effekte auf Wissen stärker ausfallen als auf Einstellungen und Verhalten. Dies ist insofern plausibel, als Wissensvermittlung in Bildungsprozessen typischerweise eine zentrale Komponente darstellt. Bezüglich der Effekte einzelner pädagogischer Methoden besteht eine wichtige Einsicht darin, dass *unterschiedliche pädagogische Methoden wirksam* sind. Hierfür sprechen die vergleichenden Analysen sowohl von van de Wetering et al. (2022) als auch von Arik und Yilmaz (2020). Aus empirischer Sicht haben sowohl traditioneller Unterricht als auch forschendes Lernen oder erlebnispädagogische Methoden ihre Berechtigung. Es gibt demnach nicht den einen „Königsweg“ für Bildung zu ökologischen Themen, sondern vielmehr führen verschiedene Wege ans Ziel.

Gleichwohl liegen bei einigen pädagogischen Methoden Anhaltspunkte dafür vor, dass sie mit stärkeren oder schwächeren Effekten verbunden sind. In den Meta-Analysen finden sich Hinweise auf die Wirksamkeit von pädagogischen Methoden, die auf *aktives Lernen und handlungsorientiertes Lernen* setzen. Die Befunde von Zelezny (1999) sowie Arik und Yilmaz (2020) sprechen dafür, dass Methoden, bei denen sich Adressat/-innen eigenständig mit den Lerninhalten auseinandersetzen und praktische Handlungssituationen bearbeiten, den Lernerfolg fördern (über verschiedene Zielkriterien hinweg). Günstige Effekte von aktivem und handlungsorientiertem Lernen werden auch in einer deutschen Studie ermittelt (Baur & Haase, 2015). Diese generell positiven Befunde sollten allerdings ins Verhältnis zu anderen Studien gesetzt werden. Es erscheint nur wenig aussichtsreich, Eigentätigkeit beim Lernen so zu gestalten, dass Adressat/-innen *vollständig selbstreguliert* lernen. Aus der Lehr-Lern-Forschung ist bekannt, dass Unterricht, in dem Lernende kaum Steuerung durch die Lehrkraft erhalten, wenig wirksam ist (Überblick bei Kirschner et al., 2006, S. 79ff.) und dass insbesondere benachteiligte Lernende hierdurch überfordert werden (Überblick bei Nachbauer, 2023, S. 128f.). Auch im Bereich der Bildung zu ökologischen Themen liegen Befunde vor, wonach Adressat/-innen von Steuerung durch die pädagogische Fachkraft profitieren (Rieß et al., 2022, S. 11f.). Vor diesem Hintergrund erscheint es empfehlenswert, auf ein *angemessenes Verhältnis* zwischen Selbstregulation der Adressat/-innen und Steuerung durch die pädagogische Fachkraft zu achten (unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernvoraussetzungen der Adressat/-innen).

Als weitere wirksame pädagogische Methoden erweisen sich verschiedene *Methoden auf psychologischer Grundlage*. In der Meta-Analyse von Osbaldiston und Schott (2012) haben das Modellieren durch ein Vorbild, das Anregen zum Ziele setzen, Selbstverpflichtungen und das Erzeugen von kognitiven Dissonanzen jeweils bedeutsame Effekte auf ökologisches Verhalten (siehe hierzu auch Bentler et al., 2023). Für Bildungsangebote, die auf ökologisches Verhalten abzielen, stellen diese pädagogischen Methoden aussichtsreiche Vorgehensweisen dar.

Mehrere Befunde legen außerdem nahe, dass Vorgehensweisen, die sich auf das *reine Bereitstellen von Informationen* beschränken, weniger wirksam sind. Dies deckt sich mit Befunden der Umweltbewusstseinsforschung, wonach zwischen Wissen und Verhalten nur ein mäßiger Zusammenhang besteht (Gräsel, 2010, S. 851). Als aussichtsreichere Vorgehensweise erweist sich das Kombinieren von Informationen mit anderen Lernerfahrungen. Osbaldiston und Schott (2012) berichten, dass Anleitungen nur einen schwachen Effekt auf ökologisches Verhalten haben. Werden Anleitungen dagegen mit kognitiven Dissonanzen oder mit Zielsetzungen verbunden, ergeben sich starke Effekte auf ökologisches Verhalten. In ähnlicher Weise ermitteln Barragan-Jason et al. (2022), dass reine Wissensvermittlung keinen Effekt auf die Naturverbundenheit hat, während sich Wissensvermittlung kombiniert mit echten Naturerfahrungen günstig auf die Naturverbundenheit auswirkt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass *vielfältige Lernaktivitäten* förderlich sind, bei denen unterschiedliche Erfahrungen miteinander kombiniert werden (z.B. kognitive und emotionale Prozesse, Befähigungs- und Motivierungsprozesse).

Bei *Naturerfahrungen* scheint die Wirksamkeit zwischen verschiedenen Zielkriterien zu variieren. Van de Wetering et al. (2022) ermitteln, dass Interventionen mit und ohne Naturerfahrungen vergleichbare Effekte auf Wissen und Verhalten haben. Barragan-Jason et al. (2022) zeigen demgegenüber, dass echte Naturerfahrungen, und in abgeschwächter Form auch virtuelle Naturerfahrungen, bedeutsame Effekte auf die Naturverbundenheit haben. Vor diesem Hintergrund erscheint der Einsatz von Naturerfahrungen insbesondere dann aussichtsreich, wenn positive emotionale Haltungen zur Natur gefördert werden sollen (siehe hierzu auch Grund & Brock, 2020, S. 12ff.).

Eine weitere wirksame pädagogische Methode zur Förderung von Naturverbundenheit stellen *Achtsamkeitstrainings* dar. Barragan-Jason et al. (2022) berichten einen positiven Effekt, sowohl von reinen Achtsamkeitstrainings als auch von Achtsamkeitstrainings kombiniert mit echten Naturerfahrungen. In ähnlicher Weise ermittelt eine deutsche Studie, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und Naturverbundenheit besteht (Richter & Hunecke, 2022).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass für *Gruppenarbeiten* keine besonders starken Effekte festgestellt werden können (aber auch keine besonders schwachen Effekte). Arik und Yilmaz (2020) ermitteln für Gruppenarbeiten nur durchschnittliche Effekte. In ähnlicher Weise berichten van de Wetering et al. (2022), dass Interventionen mit und ohne Gruppenarbeiten ähnliche Effekte haben. Die letztgenannten Autor/-innen vermuten, dass lernförderliche Effekte durch soziale Normen in Gleichaltrigen Gruppen, die im Konflikt zu ökologischen Werten stehen, neutralisiert werden (S. 9). Möglicherweise könnten positive Effekte eher erzielt werden, wenn strukturierte Gruppenarbeiten verwendet werden, bei denen der Austausch zwischen den Adressat/-innen stärker pädagogisch gesteuert wird.

Stärken und Limitationen der Forschungsübersicht

Der zentrale Beitrag der vorliegenden Arbeit zum deutschsprachigen Diskurs um Bildung zu ökologischen Themen ist das Einbringen internationaler Forschungsbefunde. Es wird ein systematischer Überblick darüber gegeben, bei welchen pädagogischen Methoden günstige Effekte empirisch bestätigt werden können (und bei welchen nicht). Da sich die Forschungsübersicht auf Meta-Analysen konzentriert, basieren die Ergebnisse auf einer beträchtlichen Anzahl an Primärstudien. Diese umfangreiche Informationsgrundlage stellt eine wesentliche Stärke der Forschungsübersicht dar.

Gleichwohl ist auf gewisse Limitationen der Forschungsübersicht hinzuweisen. Zunächst ist hervorzuheben, dass in der Forschungsübersicht nur meta-analytisch untersuchte Variablen berücksichtigt werden. Daneben existieren weitere Konzepte, welche in der Diskussion um Bildung zu ökologischen Themen eine Rolle spielen, sowohl im Bereich der Bildungsziele (z.B. Gestaltungskompetenz, Bewertungskompetenz, kritisches Denken) als auch im Bereich der pädagogischen Methoden (z.B. partizipatives Lernen, Planspiele, Whole Institution Approach). Dass diese relevanten Konzepte in der vorliegenden Forschungsübersicht nicht berücksichtigt werden, ist dem Umstand geschuldet, dass keine entsprechenden Meta-Analysen ermittelt werden konnten.

Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten ist zu beachten, dass ein Teil der in den Meta-Analysen enthaltenen Primärstudien Forschungsdesigns verwendet, die nicht als optimal anzusehen sind. Einige enthaltene Primärstudien berücksichtigen keine Kontrollgruppe (Barragan-Jason et al., 2022; Osbaldiston & Schott, 2012; van de Wetering et al., 2022) oder stellen die Vergleichbarkeit der Kontrollgruppe mit der Interventionsgruppe nicht angemessen sicher (Arik & Yilmaz, 2020; Osbaldiston & Schott, 2012; van de Wetering et al., 2022; Zelezny, 1999). Bei solchen Forschungsdesigns kann die Genauigkeit, mit der Kausaleffekte geschätzt werden, beeinträchtigt sein (d.h., es kann zu einer Über- oder Unterschätzung von Effekten kommen). Van de Wetering et al. (2022) überprüfen, inwieweit sich die in den Primärstudien verwendeten Forschungsdesigns auf die ermittelten Effektstärken auswirken, aber stellen keine Moderation fest. Dass ein Teil der Primärstudien ungünstige Forschungsdesigns verwendet, scheint demnach die meta-analytischen Effektschätzungen zumindest nicht systematisch zu verzerren.

Bezüglich des Beitrags der Forschungsübersicht zum deutschsprachigen Diskurs wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Befunde aus internationalen Meta-Analysen auf den Kontext von Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum übertragen werden können. Hinsichtlich der gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen in den untersuchten Ländern ist festzuhalten, dass bei vier der fünf Meta-Analysen jeweils die Mehrheit der enthaltenen Primärstudien aus westlichen Ländern stammt (Barragan-Jason et al., 2020; Osbaldiston & Schott, 2012; van de Wetering et al., 2022; Zelezny, 1999). Bei den untersuchten Ländern sind also durchaus kulturelle Ähnlichkeiten zum deutschsprachigen Raum gegeben. Auch die untersuchten pädagogischen Methoden entstammen größtenteils institutionellen Kontexten, die vergleichbar mit Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum sind. Insofern erscheint es bei den meisten Befunden plausibel, von einer Übertragbarkeit auszugehen. Bei bestimmten Befunden ist allerdings eine gewisse Vorsicht angezeigt. Erstens stammt in der Meta-Analyse von Arik und Yilmaz (2020) die Mehrheit der Studien aus der Türkei. Im Rahmen von Moderationsanalysen zeigt sich, dass in türkischsprachigen Studien stärkere Effekte von aktivem Lernen ermittelt werden als in englischsprachigen Studien. Bei einer Übertragung auf den deutschsprachigen Raum ist daher anzunehmen, dass die Effekte von aktivem Lernen tendenziell etwas schwächer ausfallen. Zweitens haben einige der untersuchten Methoden keinen explizit pädagogischen Hintergrund und sind daher nicht unbedingt typisch für Bildungseinrichtungen. Dies gilt insbesondere für Achtsamkeitstrainings, Selbstverpflichtungen und kognitive Dissonanzen. Bei diesen Methoden erscheint es denkbar, dass sie im Kontext von Bildungseinrichtungen etwas schwächere Effekte haben.

Fazit

Auf empirischer Grundlage können folgende Methoden als geeignet für Bildung zu ökologischen Themen angesehen werden: Aktives und handlungsorientiertes Lernen (bei dem ein ausreichendes Maß an Anleitung durch die pädagogische Fachkraft gegeben ist), Modellieren durch ein Vorbild, Anregen zum Ziele setzen, Selbstverpflichtungen, Erzeugen von kognitiven Dissonanzen, vielfältige Lernaktivitäten (im Sinne eines Kombinierens von unterschiedlichen Lernerfahrungen), Naturerfahrungen und

Achtsamkeitstrainings. Es besteht weiterer Forschungsbedarf, damit der Kenntnisstand zu wirksamen Methoden erweitert und vertieft werden kann. Aussichtsreich erscheinen insbesondere Wirksamkeitsstudien mit Forschungsdesigns, die eine präzise Schätzung von Kausaleffekten erlauben (z.B. experimentelles Design, Prä-Post-Kontrollgruppendesign). Ebenfalls relevant erscheinen Wirksamkeitsstudien, in denen Bildungsziele und Methoden untersucht werden, die bisher nur unzureichend erforscht wurden.

Literatur

- Arik, S., & Yilmaz, M. (2020). The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 44–84.
- Baur, A., & Haase, H.-M. (2015). The influence of active participation and organization in environmental protection activities on the environmental behaviour of pupils: study of a teaching technique. *Environmental Education Research*, 21(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.843645>
- Barragan-Jason, G., Mazancourt, C. de, Parmesan, C., Singer, M. C., & Loreau, M. (2022). Human-nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis. *Conservation Letters*, 15(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/conl.12852>
- Bentler, D., Kadi, G., & Maier, G. W. (2023). Increasing pro-environmental behavior in the home and work contexts through cognitive dissonance and autonomy. *Frontiers in Psychology*, 14(1199363). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1199363>
- Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bögeholz, S. (2007). Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 209–220). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_19
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Gräsel, C. (2010). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 845–860). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_44
- Grund, J., & Brock, A. (2020). Education for sustainable development in Germany: Not just desired but also effective for transformative action. *Sustainability*, 12(7), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su12072838>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Künzli David, C., Bertschy, F., & Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(2), 213–231. <https://doi.org/10.25656/01:8598>
- Lang, S., Scheunpflug, A., & Lang-Wojtasik, G. (2018). Empirische Bildungsforschung zum Globalen Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1). <https://doi.org/10.31244/zep.2018.03.13>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *The American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In K. Ott, J. Dierks & L. Voget-Kleschin (Hrsg.), *Handbuch Umweltehtik* (S. 330–334). Stuttgart: JB Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05193-6_50
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nachbauer, M. (2023). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Eine Längsschnittstudie zu Ursachen von und Maßnahmen gegen Bildungsungleichheiten* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 83). Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997320>
- Osbaldiston, R., & Schott, J. P. (2012). Environmental sustainability and behavioral science. *Environment and Behavior*, 44(2), 257–299. <https://doi.org/10.1177/0013916511402673>
- Richter, N., & Hunecke, M. (2022). Mindfulness, connectedness to nature, personal ecological norm and pro-environmental behavior: A daily diary study. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3(100038). <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100038>
- Rieß, W., Martin, M., Mischo, C., Kotthoff, H.-G., & Waltner, E. M. (2022). How can education for sustainable development (ESD) be effectively implemented in teaching and learning? An analysis of educational science recommendations of methods and procedures to promote ESD goals. *Sustainability*, 14(3708). <https://doi.org/10.3390/su14073708>
- Rieß, W., Mischo, C. & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule: Auf dem Weg zu empirisch überprüfbareren Kompetenzen. *GAI – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(3), 298–305. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.3.10>
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 7–12. <https://doi.org/10.25656/01:6176>
- Scharenberg, K., Waltner, E.-M., Mischo, C., & Rieß, W. (2021). Development of students' sustainability competencies: Do teachers make a difference? *Sustainability*, 13(22), 1–22. <https://doi.org/10.3390/su132212594>
- Scheunpflug, A. (2001). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 87–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0_7
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0705-3>
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81(2), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/00958969909598627>

Max Nachbauer

ist assoziierter Wissenschaftler am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wirksamkeit von Unterricht und Schule, Unterrichts- und Schulentwicklung, Bildungsungleichheiten und Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Louise Ohlig

Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Zusammenfassung

Die vorliegende explorative quantitative Studie adressiert die Forschungslücke hinsichtlich der Perspektiven des Globalen Südens auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Konkret beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Erwartungen von tansanischen Schulleitungen und Lehrkräften an das Von- und Miteinanderlernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften, welche mittels Fragebögen erhoben wurden. Damit knüpft dieser Beitrag theoretisch an Diskurse zum Globalen Lernen an. Es zeigt sich zum einen, dass die Befragten den Nord-Süd-Dialog zu bestimmten Themen als besonders gewinnbringend für die eigenen Schüler/-innen bzw. die der deutschen Partnerschule ansehen und zum anderen sie gerade im Bereich der politischen Bildung ein großes Potenzial für gegenseitiges Lernen verorten. Die Ergebnisse werden dann im Hinblick auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen, trotz der unterschiedlichen Kontextbedingungen demokratische Bildung in und durch Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu fördern, diskutiert.

Schlüsselworte: *Nord-Süd-Schulpartnerschaften, Lehrkräfte, Tansania*

Abstract

This exploratory quantitative study addresses the research gap regarding the Global South's perspectives on North-South school partnerships. Specifically, this article focuses on the expectations of Tanzanian school principals and teachers regarding learning from and with each other in North-South school partnerships, which were explored through questionnaires. In doing so, the article is theoretically linked to global learning discourses. The study shows that the respondents identified certain subject areas in which one side can learn more from the other, while they also see great potential for mutual learning, particularly in the area of civic education. The results are then discussed with regard to the possibilities and preconditions for promoting democratic education in and through North-South school partnerships despite the different contextual conditions.

Keywords: *North-South School Partnerships, Teachers, Tanzania*

Einleitung

Die vorliegende explorative quantitative Studie¹ verortet sich im Diskurs um das Potenzial Globalen Lernens in Nord-Süd-

Schulpartnerschaften (N/S-SP). Dabei wird im Allgemeinen angenommen, dass N/S-SP und Begegnungen die mit dem Globalen Lernen verbundenen Kompetenzen fördern können (Asbrand, 2007, S. 8). Wie eine Reihe von Studien belegen, können N/S-SP aber auch Stereotypen und Paternalismus verfestigen (Scheunpflug, 2017; Adick, 2023). Die Lehrkraft wird dabei als zentraler Faktor für den tatsächlichen Erfolg identifiziert (Bourn & Cara, 2012, S. 22). Dennoch gibt es wenig Forschung dazu, was Lehrkräfte dazu befähigt, dies zu leisten. Insbesondere fehlen Studien zur Perspektive von Süd-Lehrkräften. Hieran knüpft dieser Beitrag an, indem er der Frage nachgeht, in welchen Themenbereichen tansanische Lehrkräfte glauben, dass ihre Schüler/-innen und die der Partnerschule von- bzw. miteinander etwas lernen können. Damit versucht dieser Beitrag auch, der (finanziell begründeten) Dominanz des Globalen Nordens in der Ausgestaltung von N/S-SP (Adick, 2023, S. 32) etwas entgegenzusetzen.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird noch einmal auf den theoretischen Rahmen eingegangen. Dabei wird basierend auf dem „situierten Lernen“ das Potenzial der N/S-SP und Begegnungen für das Globale Lernen begründet und das dieser Studie zugrunde gelegte Verständnis Globalen Lernens auf Basis des Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ erläutert. Anschließend wird der Forschungsstand zu N/S-SP und Begegnungen in deren Zusammenhang (Kapitel 3) sowie das Forschungsdesign (Kapitel 4) vorgestellt. Basierend auf den Ergebnissen (Kapitel 5) folgt dann deren Diskussion im Hinblick auf drei Perspektiven (Kapitel 6). Im letzten Kapitel werden die Limitationen der Studie offengelegt, weiterer Forschungsbedarf abgeleitet sowie die Implikationen für die Praxis aufgezeigt.

Theoretischer Rahmen: Globales Lernen in Schulpartnerschaften und Begegnungen

Internationale SP stellen eine Möglichkeit dar, Fremdsprachenkenntnisse zu fördern. Durch den unmittelbaren Kontakt und persönliche Beziehungen zu Menschen aus verschiedenen Ländern soll aber auch das Verständnis für fremde Kulturen und interkulturelles Lernen gefördert werden können (Asbrand, 2007, S. 8). Über das reguläre Unterrichtsangebot hinaus können SP zudem einen Raum bieten, in dem die Globalisierung aktiv bearbeitet werden kann (Schwarz, 2015, S. 201) und Welt-

gesellschaft erfahrbar wird (Scheunpflug, 2017, S. 13). Daher gelten gerade N/S-SP auch als „geeignetes Lernarrangement, um globale Fragestellungen wie etwa die Themen sozialer Gerechtigkeit oder interkulturelle Fragen Lernenden [...] begreiflich und verstehbar zu machen“ (Asbrand, 2007, S. 8). Insbesondere „die Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext kann als Methode globalen Lernens verstanden“ (Krogull, 2017, S. 21) werden.

Begründen lässt sich dies unter anderem aus lerntheoretischer Sicht: So kann der direkte Kontakt von Schüler/-innen aus dem Globalen Norden und dem Globalen Süden sowie die Auslandserfahrung bei Begegnungsreisen laut Krogull (2018, S. 217) als „authentische Anforderungssituationen“ verstanden werden, durch die Dinge, die zu Hause nur abstrakt vermittelt werden können, konkret erfahrbar und entsprechende Lernprozesse angeregt werden. Dabei zeichnen sich diese Anforderungssituationen durch die Erfahrung von Differenzen aus, deren praktische Bearbeitung sowohl für die Situation selbst als auch für den größeren gesellschaftlichen Kontext gelernt werden kann (ebd., S. 219). Speziell die Begegnung trägt laut Krogull (2018) somit zu einer „Situierung [bei], in der weltgesellschaftliches Lernen stattfinden soll“ (S. 218). Im Sinne einer „community of practice“ (ebd.) könne weiter auch die SP als eine solche, wenn auch weniger intensive, Möglichkeit situierten Lernens verstanden werden. So können eben auch im Rahmen der schulpartnerschaftlichen Kooperation ebenfalls Differenzenerfahrungen ermöglicht werden, sofern die Praxis der Partnerschaft tatsächliche Kontakte und Austausch auf Ebene der Lernenden umfasst. Während das Konzept situierten Lernens plausibel macht, warum N/S-SP und Begegnungen es prinzipiell ermöglichen können, Lernprozesse in Bezug auf Weltgesellschaft und Globalität anzustoßen, befasst sich der Diskurs um das Globale Lernen selbst seit Ende der 1970er-Jahre/Anfang der 1980er-Jahre unter anderem damit, welche Lernziele Bildung im Kontext von Globalität verfolgen kann bzw. sollte. Ein Überblick über die verschiedenen Diskurse findet man beispielsweise bei Asbrand & Scheunpflug (2014, 402ff.). Mit dem Aufkommen der Kompetenzorientierung Mitte der 2000er-Jahre wurden schließlich verschiedene Versuche unternommen, auch für das Globale Lernen Kompetenzen zu definieren (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005, S. 2). Dazu zählt auch das Kompetenzmodell der KMK und das BMZ (2007, 2016), das dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ zugrunde liegt. Neben diesem umfasst der Orientierungsrahmen aber auch eine Liste von 21 Themenbereichen, welche sich besonders dafür eignen sollen, Lernen im globalen Horizont im Unterricht zu fördern. So sollen diese Themen insbesondere auch die Anschlussfähigkeit an fächerspezifische Curricula und die Nutzbarkeit in der Schulpraxis gewähren (Overwien, 2011, S. 41).

Forschungsstand: Die Rolle der Lehrkraft und ihrer Perspektive in der Gestaltung von Schulpartnerschaften

Bisherige Forschungsarbeiten zu SP und Begegnungen in Verbindung mit Fragen des Globalen Lernens haben sich vor allem mit den tatsächlichen Effekten der SP auf das Lernen der Beteiligten beschäftigt. Hier zeigte sich, dass neben den im Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Potenzialen auch die Gefahr be-

steht, dass Schüler/-innen im Globalen Norden in einer dezidiert unpolitischen Sichtweise auf das Fremde verharren, sie die Lebenswelt der Süd-Schule als defizitär kategorisieren (Asbrand, 2007, S. 11), und paternalistische und rassistische Ansichten verstärkt werden (Krogull & Scheunpflug, 2013). Grund dafür ist unter anderem, dass sich viele N/S-SP in einzelnen karitativen Projekten erschöpfen und gar nicht erst ein tatsächlicher Dialog aufgebaut wird (Asbrand, 2007, S. 11; Ager, 2022). Zudem sind es in vielen Fällen von SP nur einzelne Lehrkräfte, die die gesamte Verantwortung für die Anbahnung, Ausgestaltung und Aufrechterhaltung tragen, während sowohl Schulleitung als auch die Verwaltung und das restliche Kollegium den hohen organisatorischen Aufwand scheuen. Dazu zeigt sich, dass viele Lehrkräfte selbst nur wenig mehr über zentrale Themen des Globalen Lernens als ihre Schüler/-innen wissen, was ein weiteres Engagement ihrerseits hemmt (Salanga & Berger, 2017, S. 35f.). Findet im Rahmen der N/S-SP der persönliche Austausch zwischen Lernenden allerdings tatsächlich statt, ist jedoch auch dieser kein Selbstläufer zur Förderung Globalen Lernens. So wurde mehrfach festgestellt, dass vor allem der pädagogischen Begleitung der Begegnung und der SP eine Schlüsselfunktion zukommt. Infolgedessen wurden verschiedene Empfehlungen für die pädagogische Gestaltung herausgegeben, insbesondere in den Beiträgen im Sammelband von Richter & Krogull (2017). Gleichzeitig liegen bisher allerdings nur sehr wenige empirische Befunde zu den Perspektiven von Lehrkräften auf N/S-SP vor (Martin & Wyness, 2013, S. 15). Dies gilt in besonderem Maße für Lehrkräfte aus dem Globalen Süden (Leonard, 2014, S. 143).

Zu den wenigen Ausnahmen, die diese Forschungslücke rahmen, gehören u.a. die Studien, die im Rahmen des britischen Projekts „Connecting Classrooms“ durchgeführt wurden (vgl. British Council, 2023). In diesem Zusammenhang zeigte beispielsweise Roots (2022), dass ghanaische Lehrkräfte globale SP als wirksames Instrument zur Unterstützung antirassistischer und inklusiver Ansätze betrachten. Reid (2022) untersucht ebenfalls die Perspektive ghanaischer Lehrkräfte auf die N/S-SP und fand heraus, dass diese die Bedeutung der SP für Global Citizenship Education zwar betonen, jedoch den größten Mehrwert auf der Ebene persönlicher Beziehungen sehen. Im Unterschied zu den schottischen Lehrkräften bewertete die ghanaischen Lehrkräfte „Fragen stellen und kritisches Denken entwickeln“ jedoch als weniger wichtig. Leonard (2014) führte eine qualitative Studie zu den Auswirkungen von N/S-SP auf die Lehrkräfte an Schulen in Ghana, Uganda und Tansania durch. Die Autorin berichtet, dass Lehrkräfte ihren Nord-Kolleg/-innen aus dem Globalen Norden die Rolle der traditionellen Geber zuschrieben, womit auch entsprechende Erwartungen verknüpft seien. Wie Martin & Griffiths (2012), Edge et al. (2012, S. 8) und Bourn & Cara (2012) zeigt die Autorin aber auch, dass die befragten Süd-Lehrkräfte glaubten, ihre pädagogischen Kenntnisse durch die Zusammenarbeit mit britischen Kollegen weiterentwickelt zu haben. Bourn & Cara (2012) verweisen zudem darauf, dass die Lehrkräfte am häufigsten Umwelt und Gesundheit, nicht aber Armut als Themen für die SP wählten (2012, S. 28) und einen Lernzuwachs auf Seiten der afrikanischen Schüler/-innen vor allem im Hinblick auf den Umgang mit der lokalen Umwelt und einen gesunden Lebensstil feststellten.

Zusammengefasst beantworten die vorliegenden Studien zur Perspektive von Süd-Akteur/-innen auf N/S-SP also eine Reihe unterschiedlicher Aspekte. Daraus lassen sich Vermutungen darüber, was Lehrkräfte im Globalen Süden vom den N/S-SP im Hinblick erwarten, ableiten. Was fehlt ist jedoch eine explizite Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen, insbesondere im Hinblick auf die möglichen Lernerfolge. Hieran knüpft diese Studie an.

Methoden

Die vorliegende quantitative Studie ist im positivistische Paradigma verortet und verfolgte das Ziel, die Voraussetzungen von Globalem Lernen, insbesondere der politischen Dimension, im Rahmen von N/S-SP zu beforschen. Dafür wurde ein umfangreicher Fragebogen entwickelt, der die Perspektiven von schulischen Akteur/-innen aus Tansania auf Demokratie und politische Bildung einerseits (vgl. Ohlig, under review) und die Erwartungen N/S-SP andererseits untersucht sowie verschiedene Hintergrundinformationen wie das Alter, Geschlecht, die Schulform, etc. erfragt. Im Folgenden werden insbesondere die zwei Fragen nach den potenziell interessantesten bzw. lehrreichsten Themenbereichen für tansanische und deutsche Schüler/-innen im Nord-Süd-Austausch im Detail ausgewertet werden. Die möglichen Antworten bestanden aus einer Liste von insgesamt 25 Themenbereichen, aus welcher die befragten Lehrkräfte jeweils die drei auswählen sollten, über welche ein Austausch aus ihrer Perspektive für die eigenen bzw. die deutschen Partnerschüler/-innen potenziell am lehrreichsten sein könnte. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Befragten in ihren Antworten differenzieren und gleichzeitig konkrete Hinweise auf Themen zur Bearbeitung in N/S-SP gewonnen werden können.

Entwickelt wurden diese bzw. die Liste der möglichen Antworten auf Basis der Themenliste des obengenannten Orientierungsrahmens, welche laut der Autor/-innen unter Berücksichtigung der Basiskonzepte verschiedener Fächer und Lernziele sowie des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung zusammengestellt wurde und das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen verkörpern sowie einen lebensweltlichen Bezug in Verbindung mit einer globalen Weltsicht ermöglichen soll (Overwien, 2011, S. 41). Wie Asbrand (2014, S. 10) herausstellt, ist die Auswahl der Themen jedoch gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Lebensweltbezüge sowie angesichts der Standortgebundenheit kritisch zu hinterfragen. Weil die hier berichtete Studie sich nicht an deutsche Lehrkräfte richtete, für die der Orientierungsrahmen primär entwickelt wurde, wurde der Katalog für die Erhebung daher durch weitere Themen ergänzt. Durch die Einbindung der von den UN-Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) abgebildeten Themen wurde damit eine Loslösung vom deutschen Bildungskontext ermöglicht. Wie jeder Katalog stellt auch der erweiterte Katalog eine Auswahl dar. Die Anzahl der Auswahlmöglichkeiten wurde so gewählt, dass eine differenzierte Antwort möglich ist, gleichzeitig jedoch übersichtlich bleibt, damit die Befragten eine Priorisierung vornehmen können. Doppelte oder ähnliche Themen wurden zusammengefasst, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen. Die Datenerhebung erfolgte über das Netzwerk einer deutsch-tansanischen Non-Profit Organisation², zu welchem nur Schulen in der Kilimanjaro Region oder Daressalam gehören³. Im Sinne einer „convenience sampling“-Strategie (vgl. Leavy, 2017,

S. 110) wurden zunächst die Schulleitungen angesprochen und gebeten, Fragebogen unabhängig vom Fach an mehrere Lehrkräfte zu verteilen. So wurden insbesondere nicht nur die Partnerschaftsverantwortlichen befragt. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, weil auch nicht direkt in die Partnerschaft involvierte Lehrkräfte die Wahrnehmung und Bedeutung der SP beeinflussen können, z.B. indem sie die Verankerung der Partnerschaft beispielsweise in den Schulcurricula und der Unterrichtsstruktur (nicht) unterstützen (Schwarz, 2015, S. 10f.).

Insgesamt lagen gültige Fragebögen von 74 Personen (davon 34% Frauen und 18% (stellv.) Schulleitungen) von 21 Schulen (davon 18% Grundschulen bis Klasse 6, 72% Sekundarschulen) vor. Aus organisatorischen Gründen wurde zudem zu zwei Zeitpunkten (Oktober–Dezember 2021, Februar–April 2023) erhoben. Da der Erhebungszeitpunkt für die Fragestellung jedoch irrelevant ist und folglich kein Gruppenvergleich angestrebt wurde, wurden die Gruppe für die Analyse zusammengefasst. Sowohl die Dauer der Partnerschaft als auch die der Anstellung der Lehrkraft an den Schulen sowie die Eingebundenheit der Lehrkräfte in die Partnerschaft (zwischen 0 und über 20 Jahren) variieren innerhalb des Datensatzes. Aufgrund der Größe und Zusammensetzung der Stichprobe erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Die Datenaufbereitung erfolgte anschließend per SPSS. Weitere Fragebögen, welche zu weniger als 50% bearbeitet wurden oder ein offensichtliches optisches Muster in den Antworten zeigten, wurden zuvor ausgeschlossen. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis deskriptiver Statistiken. Dafür wurden zunächst Häufigkeitstabellen für die jeweiligen Fragen erstellt und die Häufigkeiten für die jeweiligen Antwortkategorien, die als Dummy-Variablen angelegt wurden, verglichen. Um eine Abhängigkeit des Antwortverhaltens von den Merkmalen Geschlecht, Alter und unterrichtete(s) Fach/Fächer sowie zwischen zwei verschiedenen Items innerhalb einer Frage zu ermitteln, wurden Chi²-Tests durchgeführt. Lag die erwartete Zellohligkeit unter dem Wert 5, wurde der exakte Test nach Fisher angewendet, um die statistische (Un-)Abhängigkeit zu beurteilen. Schließlich wurde die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse im Rahmen einer Interpretationsgruppe⁴ validiert.

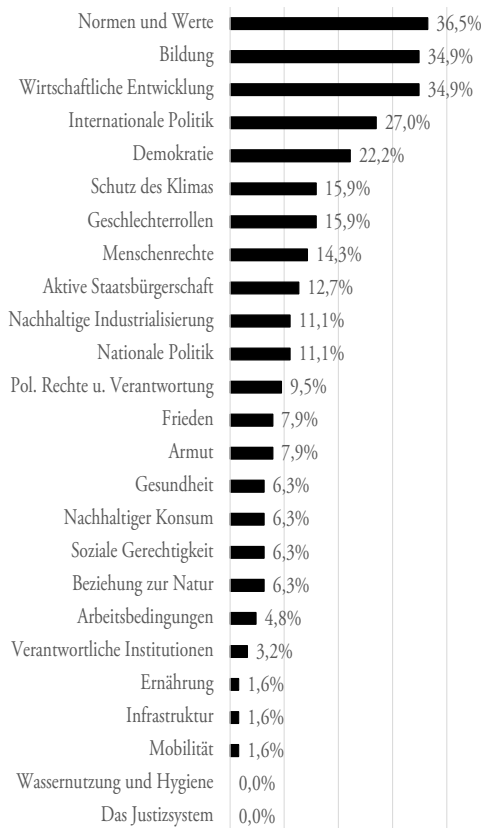
Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Fragen nach den Themenbereichen, in welchen deutsche Schüler/-innen aus Sicht der Befragten am meisten von tansanischen Schüler/-innen lernen können (und vice versa), zunächst getrennt voneinander (5.1) und dann im Vergleich (5.2) deskriptiv berichtet.

Voneinander Lernen

Es zeigt sich, dass die meisten tansanischen Lehrkräfte (36,5%) davon ausgehen, dass für ihre eigenen Schüler/-innen der Austausch mit den deutschen Schüler/-innen über das Thema „Werte und Normen in der Gesellschaft“ gewinnbringend sein könnten. Die Themen „Bildung“ und „Wirtschaftliche Entwicklung“ wurden von etwa einem Drittel der Befragten gewählt, aber auch in den Bereichen „Internationale Politik“ (27,0%) sowie „Demokratie“ (22,0%) identifizieren etwa ein Viertel der Befragten ein Lernpotenzial für ihre Schüler/-innen durch den Austausch mit deutschen Schüler/-innen. Ökologische Themen wie „Schutz des Klimas“ (15,9%) und die „Beziehung zur Natur“

... gehört zu den drei Themenbereichen, in denen tansanische Schüler/-innen am meisten von deutschen Schüler/-innen lernen können (% von gültige n = 63)



... gehört zu den drei Themenbereichen, in denen deutsche Schüler/-innen am meisten von tansanischen Schüler/-innen lernen können (% von gültige n = 65)

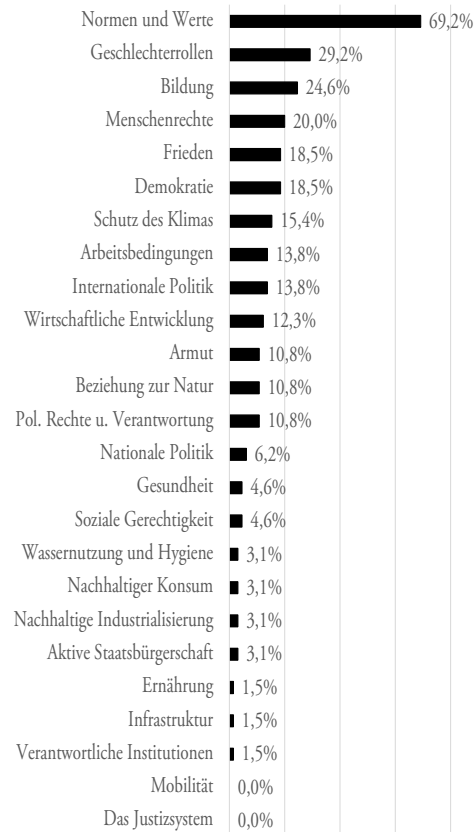


Abb. 1: Austausch über Themenbereiche mit höchstem Lernpotenzial, Quelle: eigene Darstellung⁵

(6,3%) werden seltener als solche Themenbereiche ausgezeichnet. Keine Lehrkraft hält den Austausch über „Wassernutzung und Hygiene“ oder „das Justizsystem“ für besonders fruchtbar für die eigenen Schüler/-innen. Die Untersuchung auf statistische Abhängigkeit ergab dabei, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, dem Alter oder dem unterrichteten Fach und der Wahl der Themen vorliegt⁶. Die häufigste Themenkombination, welche von vier Lehrkräften gewählt wurde, ist „Werte und Normen“, „Geschlechterrollen“, „Klimaschutz“, was bei 2.300 möglichen Kombinationen und nur n=63 sehr unwahrscheinlich ist ($=4,77 \cdot e^{-5}$).

Die Vorstellungen der Befragten darüber, zu welchen Themenbereichen der Austausch für die deutschen Schüler/-innen hingegen besonders ergiebig sein könnte, sind auf weniger Bereiche fokussiert. Dies äußert sich insbesondere in dem besonders hohen Anteil von Lehrkräften, die auch bei dieser Frage „Werte und Normen“ ausgewählt haben (ca. 69,2%). Dahinter rangieren die Themen „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Menschenrechte“, welche von noch knapp einem Viertel bis einem Fünftel der Befragten unter die Top 3 der potenziell lehrreichsten Themen für deutsche Schüler/-innen im Austausch mit den tansanischen Partnerschüler/-innen gewählt wurden. 18,5% der Lehrkräfte wählten zudem das Thema „Demokratie“, während sowohl „aktive Staatsbürgerin/-innenschaft“ als auch „Verantwortliche Institutionen“ von nur zwei bzw. einer sowie „Das Justizsystem“ von

keiner befragten Lehrkraft gewählt wurden. Im Unterschied zur umgekehrten Fragerichtung wird keine der Themenkombination von mehr als einer Lehrkraft gewählt. Dabei ergab die Analyse auf statistische Abhängigkeit, dass ein statistisch signifikanter (positiver) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (=männlich) und der Tatsache, dass eine Lehrkraft glaubt, dass die deutschen Schüler/-innen am meisten von den tansanischen in den Bereichen „Normen und Werte“ ($\text{Chi}^2 \text{ p}=0,033$) lernen könnten. Insbesondere der Zusammenhang zwischen der Wahl des Themas „Geschlechterrollen“ und der Geschlechtszuordnung der Befragten ist jedoch auch hier nicht signifikant. Ebenfalls kann kein Zusammenhang zwischen dem Alter oder Unterrichtsfach und der Themenwahl festgestellt werden⁷. Zusammengefasst zeigen sich also für beide Fragen, dass die Befragten bestimmte Themenbereiche als besonders ergiebig für das Lernen in N/S-SP betrachten. Dabei werden jedoch auch einige Überschneidungen deutlich. Diese thematisiert das folgende Kapitel.

Miteinander Lernen

Vergleicht man die gewählten Themenbereiche beider Fragestellungen zeigt sich, dass insgesamt kaum eine bzw. keine Lehrkraft glaubt, dass die deutschen oder ihre eigenen Schüler/-innen durch den Austausch etwas über „verantwortliche Institutionen“, „Infrastruktur“, „Ernährung“ und „Wassernutzung und Hygiene“, „das Justizsystem“ und „Mobilität“ voneinander

lernen könnten. Die Themen „Werte und Normen“ sowie „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Demokratie“ liegen hingegen für beide Fragen unter den Top 5. Folglich werden sie von den meisten Lehrkräften als Themen identifiziert, über welche ein Austausch hingegen für sowohl die tansanischen als auch die deutschen Schüler/-innen besonders gewinnbringend erscheint. Die fallweise Analyse zeigt schließlich, dass 18,0% der Befragten das Thema „Bildung“ in beiden Fragen gewählt haben. Wenn auch das Thema „Geschlechterrollen“ von etwas weniger Befragten überhaupt ausgewählt wurde, waren es hier immerhin 11,5%, die das Thema bei beiden Fragerichtungen angekreuzt haben. Das Thema „Normen und Werte“ stellt schließlich für 31,1% der Befragten ein Thema dar, bei welchem beide Schüler/-innengruppen voneinander lernen könnten.

Lehrkräfte, die „Werte und Normen“ als Bereich, in dem tansanische von deutschem Schüler/-innen lernen können, ausgewählt haben, haben am häufigsten dazu „Demokratie“ oder „Wirtschaftliche Entwicklung“, „Bildung“ oder „Aktive Bürger/-innenschaft“ ausgewählt (wenn auch kein statistisch signifikanter Zusammenhang nachweisbar ist)⁸. Lehrkräfte, die wiederum „Werte und Normen“ als Bereich, in dem deutsche von tansanischen Schüler/-innen lernen können ausgewählt haben, haben am häufigsten auch „Frieden“ oder „Geschlechterrollen“ ausgewählt (auch hier kein statistisch signifikanter Zusammenhang nachweisbar)⁹. Insgesamt fällt auch auf, dass es deutlich mehr Befragte gibt, die den Austausch über „Werte und Normen in der Gesellschaft“ als für die deutschen Schüler/-innen als potenziell am gewinnbringendsten sehen, als Lehrkräfte, die glauben, dass ihre eigenen Schüler/-innen zu diesem Thema etwas von den deutschen Schüler/-innen lernen könnten (69,2%/36,5%). Ein ähnliches eindeutiges Verhältnis zugunsten des Lernens deutscher Schüler/-innen von tansanischen Schüler/-innen zeigt sich auch für die Themen „Frieden“, „Geschlechterrollen“ und „Arbeitsbedingungen“. Diese Themen wählten etwa doppelt so viele Lehrkräfte bei der entsprechenden Frage. Ein umgekehrtes Verhältnis weisen die Themen „Internationale Politik“, „Aktive Bürger/-innenschaft“, „Nachhaltige Industrialisierung“, „Verantwortungsvoller und nachhaltiger Konsum“ sowie vor allem „wirtschaftliche Entwicklung“ auf. Diese Themen haben mehr Lehrkräfte für die Frage, wozu ihre eigenen Schüler/-innen etwas von den deutschen Schüler/-innen lernen könnten, ausgewählt als für die umgekehrte Fragerichtung.

Diskussion

Im Folgenden werden diese Ergebnisse im Hinblick auf ihre verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten diskutiert. Zunächst wird dabei auf die Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext von schulbezogenen Nord-Süd-Kooperationen eingegangen, bevor darauf aufbauend Schlüsse über die Notwendigkeiten der pädagogischen Ausgestaltung gezogen werden. Schließlich wird das Potenzial von N/S-SP für die politische Dimension Globalen Lernens diskutiert.

Die Rolle von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Nord-Süd-Dialog

Die Beantwortung der Frage, was tansanische Schüler/-innen von Schüler/-innen ihrer deutschen Partnerschule lernen können und vice versa, kann zunächst als Hinweis darauf verstanden werden, wo die Befragten hinreichend Gemeinsamkeiten sehen,

um überhaupt miteinander ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig zeigen die unterschiedlichen Tendenzen in den beiden Fragerichtungen auch, dass die Lehrkräfte durchaus eine differenzierte Vorstellung von Deutschland und Tansania sowie den „Stärken und Schwächen“ der beiden Länder haben, was ein Von- und Miteinanderlernen in unterschiedlichen Bereichen begründen kann. Dies weist auf die Bedeutung von Selbst- und Fremdbild als Grundlage von Lernprozessen im Rahmen von N/S-SP hin. Fasst man die Themenbereiche zusammen, scheinen die Lehrkräfte den Nord-Süd-Transfer vor allem in wirtschaftlichen und politischen Feldern als gewinnbringend zu erachten, während sich der Süd-Nord-Transfer sich auf stärker normativ-gesellschaftliche Fragen fokussiert. Dies legt nahe, dass die Lehrkräfte eine Stärke ihres gesellschaftlichen Werte- und Normensystem gegenüber den vermeintlich deutschen Werten und Normen sehen. Dies wird insbesondere durch die stärkere Polarisierung des Antwortverhaltens bei der Frage danach unterstrichen, wozu die deutschen Schüler/-innen mehr von den tansanischen lernen könnten. So kreuzten über zwei Drittel der Lehrkräfte „Werte und Normen“ an, während alles anderen Item nur noch von maximal knapp einem Drittel unter die Top 3 der potenziell lehrreichsten Themen für die deutschen Schüler/-innen im Nord-Süd-Austausch gewählt wurden.

Eine solche Interpretation knüpft an den Befund der World Value Survey an, wonach sich die in verschiedenen Ländern vorherrschenden Werte- und Normensystem grundsätzlich voneinander unterscheiden und sich bestimmte Länder dadurch gruppieren ließen. Konkret werden basierend auf einem zweidimensionalen Modell acht Ländergruppen identifiziert, darunter auch die der afrikanisch-islamischen oder orthodox-europäischen Länder. Laut der Studienergebnisse unterscheidet sich die erstgenannte Gruppe von der zweitgenannten insofern, als sie stärker traditionelle als sekular-rationale Werte sowie stärker die ökonomische und physische Sicherheit als die Selbstverwirklichung und -bestimmung betonten (vgl. World Values Survey, 2023). Auch wenn dieser Befund als kulturessentialistisch und potenziell rassistisch (Simpson, 2020, S. 51) kritisiert wird, haben eine Vielzahl weitere Studien ebenfalls gezeigt, dass sich kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens empirisch nachweisen lassen (vgl. Punnett et al., 2019). Aktuell zeigt sich ein entsprechender Unterschied besonders plakativ in der Debatte um das gesetzliche Verbot von Homosexualität in vielen ostafrikanischen Ländern, darunter auch Tansania, in dessen Kontext auch darüber diskutiert wird, dass westliche Einflüsse Homosexualität bewerben würden (vgl. Seco, 2023; BBC news, 2023). Insofern lässt sich gerade auch angesichts der Tatsache, dass viele Lehrkräfte sowohl „Normen und Werte“ als auch „Geschlechterrollen“ gleichzeitig unter den Top 3 der Themen sehen, über welche deutsche am ehesten von tansanischen Schüler/-innen lernen könnten, durchaus davon ausgehen, dass die Lehrkräfte nicht nur eine eigene Stärke in diesem Bereich sehen, sondern sogar von einer normativen Überlegenheit ausgehen. Umgekehrt aber bewerten die Befragten gerade in ökonomischen und politischen Fragen den Nord-Süd Transfer als wertvoll. Gleichwohl macht die deutlich stärkere Verteilung auf mehrere Antwortmöglichkeiten bei dieser Frage auch deutlich, dass das Fremdbild von Deutschland weniger ausdifferenziert ist als das Selbstbild.

Durch den Vergleich der Fragerichtungen wird insgesamt deutlich, dass die Lehrkräfte in unterschiedlichen Bereichen ein höheres Potenzial des Voneinander-Lernens und keine grundsätzliche Unter- oder Überlegenheit der Länder sehen. Dies entspricht auch der Leitidee der UN Sustainable Development Goals (vgl. UN Generalversammlung, 2016), wonach alle Länder sogenannte Entwicklungsländer sind, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen. Offen bleibt allerdings, inwiefern diese Zuschreibungsmuster auf SP mit Schulen in anderen Ländern des Globalen Norden übertragbar wären oder ob es sich explizit um Eigenschaften handelt, die mit Deutschland in Verbindung gebracht werden.

Nord-Süd-Perspektiven von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Dialog

Welche Erwartungen die deutschen Kolleg/-innen an das Globale Lernen in N/S-SP haben, kann durch diese Studie nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse anderer Studien legen jedoch nahe, dass gerade Lehrkräfte aus dem Globalen Norden häufig von einem hierarchischen Gefälle zwischen Nord und Süd ausgehen (Krogull, 2017, S. 22). Darüber hinaus haben verschiedene Studien gezeigt, dass Nord-Lehrkräfte meist die Ausgestaltung der SP dominieren und ein Überlegenheitsgefühl gegenüber ihren Süd-Kolleg/-innen verspüren (Bryan & Bracken, 2011, S. 28; Morrison, 2020, S. 307). Wie die hier vorgestellte Studie sichtbar macht, sehen die tansanischen Lehrkräfte ein solches Gefälle hingegen nur bedingt bzw. vermutlich nur in bestimmten Bereichen (z.B. ökonomische Entwicklung). Auf Basis des Dreiklangs aus „Frieden“, „Geschlechterrollen“ und „Arbeitsbedingungen“, welche die Bereiche darstellen, in welchen die deutschen Schüler/-innen laut der Befragten der vorliegenden Studie relativ betrachtet mehr von tansanischen Schüler/-innen lernen können als umgekehrt, lässt sich zudem vermuten, dass insbesondere der sozialistische Hintergrund Tansanias tief in den für die Befragten wichtigen Werte und Normen verankert ist.

Das vermeintliche Überlegenheitsgefühl von Nord-Lehrkräften birgt nun grundsätzlich die Gefahr, dass der für Nord-Süd-Kooperationen als essenziell betrachtete „Dialog auf Augenhöhe“ in der SP-Praxis vernachlässigt wird. Die Ergebnisse dieser Studie bereiten jedoch einen Anlass zur Sorge, dass diese potenzielle Divergenz zwischen der zugeschriebenen Unterlegenheit und der selbst wahrgenommen Überlegenheit der tansanischen Lehrkräfte zu Unverständnis oder gar Ablehnung bei den Südlehrkräften im Kontakt mit den Partnerschulen führt und damit die SP sowie ihr Lernpotenzial gefährdet werden. Aus Sicht dieser Studie lässt sich daher die Bedeutung der Kooperation auf Ebene der Lehrkräfte in der Vorbereitung von Begegnungen und in der Umsetzung der N/S-SP noch einmal unterstreichen. Insbesondere sollte eine (im besten Fall gemeinsame) Reflexion des Selbst- und des Fremdbildes und der damit verbundenen Erwartungen stattfinden. Nicht nur Mobilitätskonzepte, Wirtschaftssysteme, Ernährungsgewohnheiten, die Gesundheitsversorgung oder der Zugang zu sauberem Wasser unterscheiden sich in Nord und Süd. Vielmehr werden durch N/S-SP auch Differenzen in Normen und Werte deutlich und können auf Grund ihrer engen Verbindung mit Identitätsfragen sowohl Chancen als auch Risiken für weltgesellschaftliches bzw. Globales Lernen bieten. Statt diese Themen eher „mitlaufen“ zu

lassen, weist diese Studie daraufhin, dass – zumindest aus Sicht der tansanischen Befragten – die Auseinandersetzung mit Normen und Werten und dem Lern- bzw. Vermittlungsanspruch beider Seiten bereits ein zentrales Element der N/S-SP und dementsprechender Vorbereitung bedürfen. Dabei sollte sowohl die „wertthematische Auseinandersetzung, in der Werte als Sachverhalte analysiert werden“, als auch die „normative [...] Debatte, in der Wertorientierungen für das eigene Verhalten überprüft und eventuell übernommen werden“ (BMZ & KMK, 2016, S. 78), geführt werden. Nur so können die in Nord-Süd-Dialogen ermöglichten Differenzenerfahrung auch tatsächlich gewinnbringend für Globales Lernen und im Sinne der Entwicklung „globalverträglicher und globalverantwortlicher [...] Wertvorstellungen“ (Forghani-Arani, 2004, S. 1) genutzt werden. Eine besondere Bedeutung im Kontext der Diskussion von Werten und Normen kommt dabei der Frage zu, inwiefern diese demokratisch sind. Die Möglichkeiten und Voraussetzungen für Demokratiebildung in und durch N/S-SP wird im Folgenden diskutiert.

Demokratiebildung und die Relevanz von Außenperspektiven

Angesichts der hohen Zustimmung für das Lernen über Demokratie (immerhin rund 20% der Befragten wählten dieses Thema als eines der Top 3 für den Austausch in beide Richtungen) sowie andere politische Themen (z.B. „internationale Politik“, „Menschenrechte“, „aktive Staatsbürger/-innenschaft“), ist zu diskutieren, inwiefern N/S-SP trotz (oder gerade wegen) der unterschiedlichen politischen Kontextbedingungen tatsächlich ein Raum für Demokratieförderung im Rahmen Globalen Lernens darstellen.

Mit Culp (2021) lässt sich argumentieren, dass jede (schulische) Demokratieerziehung nicht ohne einen globalen Horizont gedacht werden kann, da die Ursachen der Krise der (repräsentativen) Demokratie wie wir sie beispielsweise auch in Deutschland erlebten auf inter-, supra- und transnationalen Ebenen angesiedelt seien. Jede demokratische Bildung ohne globale Bezüge würde daher in ihrem eigenen Anspruch unvollständig bleiben. N/S-SP erscheinen vor diesem Hintergrund nun als ein probates Mittel, eine über nationalstaatliche Grenzen hinausgehende Demokratiebildung zu ermöglichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich dahingehend als ein Indiz für ein Bewusstsein über die internationalen Abhängigkeiten nationaler Politik sowie die Offenheit gegenüber einem Austausch über möglicherweise unterschiedliche Verständnisse und Praxen von Demokratie werten.

Dieses Potenzial zu nutzen, ist jedoch keineswegs trivial. So zeigen verschiedene Studien (z.B. Zagrebina, 2020), dass es auf der Welt im Allgemeinen ganz unterschiedliche Demokratieverständnisse gibt. Für Tansania im Speziellen, arbeiten Lu & Chu (2022, S. 52f.) hingegen die Besonderheiten heraus: Selbst im innerafrikanischen Vergleich würden Tansanier/-innen besonders die prozeduralen instrumentellen Aspekte einer demokratischen Ordnung betonen. Ähnliches zeigte auch die Auswertung der Fragen zum Demokratieverständnis im Rahmen der hier vorgestellten Studie (vgl. Ohlig, under review). Dabei wurde deutlich, dass die Befragten besonders den elektoralen Charakter der Demokratie befürworteten, aktive Bürger/-innenschaft jedoch weniger konventionell und auf das politische Sys-

tem bezogen verstehen. Stattdessen geben sie an, dass sich gute Bürger/-innenschaft vorwiegend im Engagement im Bereich Umweltschutz sowie in der Gemeinde/Zivilgesellschaft und in ökonomische Tätigkeiten ausdrückt. Dies unterscheidet sich beispielsweise von einer starken Betonung der „conventional citizenship behaviors“ von deutschen Lehrkräften (Schulz et al., 2023, S. 178).

Darüber hinaus zeigt das Afrobarometer von 2021, dass circa drei Viertel der befragten Tansanier/-innen mindestens einigermaßen zufrieden mit der Demokratie in Tansania sind (Afrobarometer, 2023), obwohl das Land von verschiedenen Demokratieindizes als nicht demokratisch eingestuft wird, was ebenfalls auf ein spezifisches Demokratieverständnis hinweist, das von denen den Indizes zugrunde gelegten Konzepten abweichen könnte. Vor diesem Hintergrund zeigen die Ergebnisse dieser Studie zwar, dass N/S-SP einen „transnationalen Bildungsraum“ (vgl. Adick, 2008) bieten, indem Demokratieverständnisse in einem thematisiert und praktiziert werden können sowie die Auseinandersetzung mit Außenperspektiven möglich wird. Gleichwohl ist zu vermuten, dass sich die subjektiven Demokratieverständnisse der Lehrkräfte und Schüler/-innen in Nord und Süd voneinander unterscheiden, was einen entsprechenden Austausch gleichermaßen spannend und herausfordernd macht.

Demokratiebildung allerdings umfasst mehr als nur zu klären, was eigentlich Demokratie definitorisch ausmacht. Da eine Demokratie nur überleben kann, wenn es auch eine demokratische Kultur gibt, kann Demokratiebildung nicht nur auf die Vermittlung von Wissen abzielen. Vielmehr sollen Lernende in die Lage versetzt werden, „das bestehende demokratische System zu analysieren, zu reflektieren, zu kritisieren und so zu gestalten, dass sie selbst darin ein glückliches Leben führen können“ (Gloe, 2022, S. 326). Dies erfordert entsprechend demokratiepädagogische Konzepte (Widmaier, 2020, S. 71). Verschiedene Studien zu den Vorstellungen über politische Bildung von Lehrkräften aus dem Globalen Süden (z.B. Boadu, 2013; Segkulu, 2022) und aus dem Globalen Norden (z.B. Estellés et al., 2021; Große Prues, 2022) sowie die International Civic and Citizenship Education Study (Schulz u.a. 2018; 2023) verweisen jedoch auf grundlegende Unterschiede zwischen Ländern und Weltregionen im Hinblick auf die Umsetzung demokratiepädagogischer Elemente an den Schulen. Damit N/S-SP als auch für Demokratiebildung in diesem Sinne fruchtbar sind, müssen die beteiligten Lehrkräfte also auch ein gemeinsames Verständnis von der demokratiepädagogischen Gestaltung der N/S-SP herstellen.

Limitation und weitere Forschungsbedarf

Die vorgestellten Ergebnisse sind vor allem in ihrem explorativen und hypothesengenerierenden Charakter zu verstehen. So zeigt diese Studie einerseits Unterschiede zu vorherigen Forschungsergebnissen auf und liefert andererseits Hinweise, die für die konkrete Ausgestaltung von N/S-SP Relevanz haben. Beispielsweise werden N/S-SP in der Regel von der verantwortlichen Lehrkraft der Nord-Schule dominiert (Salanga & Berger, 2017, S. 35), wodurch deren Weltansicht in der Ausgestaltung nahezu zwangsläufig mehr Beachtung erfährt (England, 2022, S. 8). Diese Studie trägt nun dazu bei, der Süd-Perspektive stärkere Gewichtung zu geben, indem sie die Perspektive von tan-

sanischen Lehrkräften auf die Möglichkeiten des Voneinander und Miteinander Lernens in N/S-SP in den Fokus rückt.

Da der Studie jedoch keine zufällige Stichprobe zugrunde liegt, kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die hier vorgelegten Ergebnisse repräsentativ für Tansania oder gar den Globalen Süden sind. Aufgrund fehlender Daten ist über die Grundpopulation tansanischer Schulen mit einer deutschen/Nord-Partnerschule zu wenig bekannt, um die Repräsentativität zu beurteilen. Gleichwohl zeigen sich in den Antworten jedoch Muster, die besonders für den tansanischen Kontext schlüssig erscheinen und welche Anregungen für weitere Forschung zu den Süd-Perspektiven auf N/S-SP bieten. Insbesondere könnte qualitative Forschung das Verständnis der jeweiligen Themen sowie insbesondere des Demokratiebegriffs erhellen. Dies würde gleichermaßen einen Beitrag zur internationalen vergleichenden Demokratieforschung im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit von Demokratieverständnissen leisten als auch die Behandlung politischer Themen in der Praxis der N/S-SP informieren. Darüber hinaus scheint die Durchführung einer vergleichbaren Studie im Globalen Norden besonders spannend, um die Erwartungen auf beiden Seiten der N/S-SP abzugleichen und daraus wiederum präzisere Praxis-Empfehlungen abzuleiten.

Anmerkungen

- 1 Die Studie ist Teil eines Promotionsprojekts zur entwicklungspolitischen Demokratie- und Bildungsförderung, das von der Studienstiftung des deutschen Volkes und der Bamberg Graduate School of Social Sciences gefördert wird. Beiden danke ich herzlichst.
- 2 Die NGO vermittelt und unterstützt Schulpartnerschaften zwischen Ostafrika und Deutschland und setzt an den ostafrikanischen Schulen verschiedene Entwicklungsprojekte um.
- 3 Die Verteilung und das spätere Einsammeln der Fragebögen wurden von zwei tansanischen Kollegen unterstützt, die aus Gründen ihrer Sicherheit anonym bleiben. Für ihre großartige Mithilfe bin ich aufrichtig dankbar.
- 4 Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, PD Dr. Matthias Borgstede und Dr. Mark Wenz für die großartige Unterstützung.
- 5 Die offene Antwortmöglichkeit „others: ...“ wurde von keinem/keiner Befragten gewählt. Die Summe der Prozente ergibt 300%, da jede Lehrkraft insgesamt drei Antworten auswählen konnte.
- 6 Ausgenommen davon sind einzig der (negative) Zusammenhang zwischen dem Fach „Mathematik“ und der Wahl des Themas „Normen und Werte“ ($p=0,11$ nach Fishers exaktem Test) sowie zwischen praktischen und technischen Fächern und der Wahl des Themas „Demokratie“ ($p=0,04$ nach Fishers exaktem Test).
- 7 Außer für die praktischen/technischen Fächer einerseits und die Themen „Demokratie“ ($p=0,018$ nach Fishers exaktem Test) und „Gesundheit“ ($p=0,01$ nach Fishers exaktem Test) andererseits.
- 8 Nach Fishers exaktem Test besteht jedoch ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zwischen „Klimaschutz“ und „Werte und Normen“, was auf zwei unabhängige Gruppen von inhaltlichen Schwerpunkten hindeuten kann.
- 9 Nach Fishers exaktem Test besteht jedoch ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zwischen „Demokratie“ bzw. „Menschenrechte“ einerseits und „Werte und Normen“ andererseits, was darauf hindeuten kann, dass das eine oder das andere als stellvertretend für denselben Wertekomplex gewählt wurde.

Literatur

- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14(2), 168–197.
- Adick, C. (2023). Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext: Fallstudie einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 32–38. <https://doi.org/10.31244/zip.2023.01.10>
- Afrobarometer (2023). *Afrobarometer (R9 2021/2023). Satisfaction with democracy*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.afrobarometer.org/online-data-analysis/>

- Ager, J. (2022). *Looking through Both Lenses: Exploring Long Term School Partnerships from the Perspectives of Both Cumbrian and Tanzanian Teachers*. London: UCL.
- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.
- Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 10–15.
- Asbrand, B., & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BBC news (2023). *Viewpoint: East Africa's battle over culture and homosexuality*. BBC, 12.04.2023. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.bbc.co.uk/news/world-africa-65239117>
- Boadu, K. (2013). Teachers' Perception on the Importance of Teaching Citizenship Education to Primary School Children in Cape Coast, Ghana. *Journal of Arts and Humanities*, 2(2), 137–147.
- Bourn, D., & Cara, O. (2012). *Evaluating partners in development: Contribution of international school partnerships to education and development*. London: Development Education Research Centre.
- British Council (2023). *Connecting Classrooms*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.britishcouncil.org/ib/en/programmes/education/connecting-classrooms>
- Bryan, A., & Bracken, M. (2011). *Learning to read the world? Teaching and learning about global citizenship and international development in post-primary schools*. Limerick.
- Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 528–524. <https://doi.org/10.3262/ZP2104528>
- Edge, K., Olatoye, M., Bourn, D., & Frayman, K. (2012). *North South School Partnership Toolkit: Charting the influence of partnership in the South*. Toolkit: UCL.
- England, R. (2022). *Exploring Historical Colonial Relationships in North-South School Partnerships*. London: UCL.
- Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. J. (2021). The Paradoxes of Citizenship Education: Frames and Factors Influencing Dispositions toward Discussing Political Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 78–99.
- Forghani-Arani, N. (2004). *Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?* Letzter Zugriff am 06.11.2023 <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>
- Gloe, M. (2022). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., akt. u. erw. Auflage, S. 320–328), Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krogull, S. (2017). Weltgesellschaftliches Lernen in Schulbegegnungen? Empirische Ergebnisse einer Studie zu Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext in Deutschland, Bolivien und Ruanda. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 21–23), Münster: Comenius-Institut.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22942-9>
- Krogull, S., & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G., & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 2–7.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches*. New York & London: The Guilford Press.
- Leonard, A. E. (2014). *School Linking: Southern Perspectives on the South/North Educational Linking Process: From Ghana, Uganda and Tanzania*. Dissertation.
- Lu, J., & Chu, Y. (2022). *Understandings of Democracy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197570401.001.0001>
- Martin, F., & Griffiths, H. (2012). Power and representation: a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North–South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.600438>
- Martin, F., & Wyness, L. (2013). Global Partnerships as Sites for Mutual Learning. *Policy and Practice*, 16(1), 13–40.
- Morrison, A. (2020). Global South–North School Linking. In D. Bourn (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (S. 292–313). <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0033>
- Ohlig, L. (under review). *Education for Democracy in Autocratic Settings. An Exploration of Tanzanian School Actors' Understandings*.
- Overwien, B. (2011). Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Gritschke, C. Metzner & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen Bewerten (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 24–49), Kassel: Kassel University Press.
- Punnett, B. J., Galperin, B., Lituchy, T., Melyoki, L., Michaud, J., & Mukanzi, C. (2019). Cultural Values and management in African Countries. *Current Politics and Economics of Africa*, 12(2–3), 131–177.
- Reid, K. (2022). *A global partnership from the perspective of the Southern school: Perceptions, pedagogies, and the power of love*. London: UCL.
- Richter, S., & Krogull, S. (Hrsg.) (2017). *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen*. Münster: Comenius-Institut.
- Roots, A. (2022). *Do Teachers See Global School Partnerships as a Tool to Deliver Anti-Racist and Inclusive Approaches?* London: UCL.
- Salanga, M. M., & Berger, U. (2017). Die Rolle von NRO in Süd-Nord-Schulpartnerschaften. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 35–37), Münster: Comenius-Institut.
- Scheunpflug, A. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12–15). Münster: Comenius-Institut.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrus, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schwarz, J. (2015). *Die Wiederentdeckung der Begegnung in der politischen Bildung. Globales Lernen am Beispiel internationaler Schulpartnerschaften*. Dissertation.
- Seco, R. (2023). *LGBTQI+ repression in East Africa: 'They say that Westerners are turning us gay'*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://english.elpais.com/international/2023-05-17/lgbtqi-repression-in-east-africa-they-say-that-westerners-are-turning-us-gay.html>
- Segkulu, L. (2022). Students and Teachers' Perception of Social Studies Subject: A Case of Selected Senior High Schools (SHS) in Tamale Metropolis of Northern Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(9), 21–34. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2022/v35i930454>
- Simpson, A. (2020). 'I with an[other]', otherness and discourse. In F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (Hrsg.), *Intercultural Competence in the Work of Teachers. Confronting Ideologies and Practices* (S. 42–56). Milton: Taylor & Francis Group.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung*. Bonn: Cornelsen.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., akt. u. erw. Auflage). Bonn: Cornelsen.
- UN Generalversammlung (2016). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Widmaier, B. (2020). Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_5
- World Values Survey (2023). *Findings and Insights*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp>
- Zagrebin, A. (2020). Concepts of democracy in democratic and nondemocratic countries. *International Political Science Review*, 41(2), 174–191. <https://doi.org/10.1177/0192512118820716>

Louise Ohlig

Abschluss des Studiums für Lehramt an Gymnasien (2018) und Masterstudiengangs International Studies/Peace and Conflict Studies (2022) an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.; gegenwärtig Promotionsstudentin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Schnittstelle von vergleichender Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft/Internationale Beziehungen, insbesondere der Zusammenhang zwischen (politischer) Bildung, externer Demokratieförderung und demokratischen Transformationsprozessen in Ländern des Globalen Südens (insbes. Ostafrika).

Masashi Urabe

Herausforderungen für Schule und Bildung in Japan: Ungewissheit und Destabilisierung von Tradition¹

Zusammenfassung

Von Schule wird in Japan üblicherweise erwartet, einerseits als lokales Gemeindezentrum zu fungieren, die Kinder kollektiv zu disziplinieren und Prüfungswissen zu vermitteln. Andererseits wird auch gefordert, den Kindern eine neue Welt zu eröffnen, sie zu Selbstständigkeit und Solidarität zu erziehen sowie Wissen und Werte vor dem Hintergrund weltgesellschaftlich pluraler Perspektiven zu vermitteln. Mit der zunehmenden Digitalisierung der Weltgesellschaft kommen weitere Herausforderungen auf die japanische Schule und Bildung zu. Traditionen geraten ins Wanken und die Zukunft wird unberechenbar. Deshalb ist Schule herausgefordert, auch mit den daraus resultierenden Widersprüchen umzugehen. Der Artikel skizziert das traditionelle Verständnis der japanischen Schule und zeichnet gleichzeitig nach, auf welche neue Entwicklungen das japanische Schulsystem zusteuert.

Schlüsselworte: *Schule, Japan, digitalisierte Weltgesellschaft, Zukunftsfähigkeit*

Abstract

In Japan, schools are generally expected to function as local community centers, to collectively discipline children, and to provide knowledge for exams. On the other hand, it is also expected to open a new world to children, teach them independence and solidarity, and impart knowledge and values in the context of a global society with pluralistic perspectives. The increasingly digitalized global society poses further challenges to schools and education in Japan. Traditions are being destabilized and the future is becoming unpredictable. Schools are therefore challenged to deal with the resulting contradictions. The article outlines the traditional understanding of schools in Japan, while also tracing the new developments towards which school systems in Japan are going.

Keywords: *School, Japan, Digitalized World Society, Sustainability*

Einleitung

In diesem Aufsatz werden die Problemzusammenhänge und Herausforderungen der japanischen Schule im Hinblick auf die digitalisierte Weltgesellschaft beschrieben. Aufgrund der inter-

national erfolgreichen Ergebnisse japanischer Schülerinnen und Schüler (z.B. PISA und TIMSS) und des allgemein höflichen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler wird die Schule in Japan positiv wahrgenommen. Während die japanische Schule aus internationaler und nicht japanischer Sicht mit dem Ausdruck „Bildungsganggesellschaft“ (gakurekishakai) als ein konkurrierendes Leistungssystem – vor allem mit Fokus auf die „Prüfungshölle“ einschließlich der Juku bzw. Paukerschule für die Aufnahmeprüfung an weiterführende Schulen – dargestellt wird (z.B. Teichler, 1998; Drinck & Schletter, 2016), handelt es sich bei der japanischen Schule insbesondere aus nationaler und japanischer Sicht eher um eine kollektive Gemeinschaft, die als „Inszenierung von Harmonie“ (Schubert, 1992) beschrieben wurde. Problematisiert wird im vorliegenden Beitrag, dass diese harmonische Inszenierung in der japanischen Gesellschaft allmählich gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt ist und bisherige Selbstverständlichkeiten gerade im Hinblick auf ihre Zukunftsfähigkeit destabilisiert werden und damit herausgefordert werden. Nicht zuletzt sind sie im Alltag so selbstverständlich, dass sie kaum reflektiert werden.

Ziel der Ausführungen in diesem Beitrag ist eine Darstellung dessen, inwieweit die latenten kulturellen Vorstellungen über Schule in Japan durch gesellschaftliche Veränderungen mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Zudem stellt sich die Frage, welche Herausforderungen sich angesichts gesellschaftlicher und zukünftiger Verunsicherungen für die schulische Bildung in Japan ergeben. Im Folgenden werden zunächst die latenten Selbstverständlichkeiten der japanischen Schulkultur expliziert, um sie reflektierbar zu machen. Im weiteren Verlauf werden gesellschaftliche Veränderungen durch die digitalisierte Weltgesellschaft dargelegt. Anschließend werden die Herausforderungen für die japanische Schule beschrieben, um bisher verborgen gebliebene grundlegende Widersprüche im Schul- und Bildungssystem aufzudecken und zu bearbeiten.

Konventionelle Erwartungen an die japanische Schule

Zuerst werden die latenten selbstverständlichen Alltagserwartungen an Schule in Japan sinndimensional (räumlich, sozial, zeitlich sowie sachlich) beschrieben (Tremml, 2000, S. 250ff.).

Davor wird das japanische Schulsystem in seinen Grundzügen kurz erläutert. In Japan müssen Kinder im Alter von sechs Jahren eingeschult werden. Danach besteht eine neunjährige Schulpflicht (sechs Jahre Grundschule und drei Jahre Mittelschule). Anschließend besuchen ca. 95% der Kinder für drei Jahre die Oberschule und danach für vier Jahre die Universität. Die Schulen in Japan werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich überwiegend als Ganztagschulen mit einer eingliedrigem bzw. einheitlichen Schullaufbahn geführt. Kurz vor Ende der neunten und zwölften Klasse werden die Aufnahmeprüfungen für die weiterführenden (Hoch-)Schulen abgelegt.

Örtliche Gemeinschaftsentwicklung

Von der Schule wird üblicherweise erwartet, ortsgemeinschaftliche Verbindungen zu etablieren. Sie wird raumbezüglich als ein lokales Gemeindezentrum und Nukleus der Gemeinschaftsentwicklung identifiziert. Ursprünglich wurden die Kinder und ihre Familien überwiegend durch religiöse Einrichtungen wie z.B. Tempel kommunal und gemeinschaftlich verbunden (Schubert, 2005, S. 93). Letzteres ersetzte nach der Säkularisierung weitgehend die Schule. Es wird ein räumliches Wechselverhältnis zwischen Schule und ihrer örtlichen Gemeinde konstruiert. Über die Schule konstituiert sich ein Ort und gleichzeitig konstituiert der Ort die Schule. Mit der Schule entwickelt sich eine lokale Gemeinschaft, die sich z.B. in der Zusammenarbeit mit der Elternvertretung, dem Schulbeirat oder Nachbarschaftsvereinen ausdrückt. Darüber hinaus hat die Schule die Funktion, einen Zugang zu einer außerheimatlichen Lebenswelt zu eröffnen. Schule wird dann als ein Eingangstor zur Gesellschaft verstanden. In Japan wird den Schüler/-innen besonders auf der Sekundarstufe empfohlen, neben dem Unterricht sich an freiwilliger Klubarbeit (sog. Bukatsudo) zu beteiligen (Buchholz, 1991, S. 19ff.). Diese außerunterrichtliche Tätigkeit wird in der Schule überwiegend unter der Leitung von Lehrkräften organisiert. Zudem kann an außerschulischen sportlichen oder kulturellen Veranstaltungen meist nur als Schulteam teilgenommen werden. Die Lebenswelt der Kinder ist in Japan fast ausschließlich in der Schule angesiedelt und wird durch sie orientiert. Da die Kinder allerdings in der Schule auch Neuem aus außerheimatlichen Kontexten begegnen, versuchen immer mehr Jugendliche nach Abschluss der Schule in eine größere Stadt zu ziehen (vgl. Takami, 2018), um einen angemessenen Studienplatz oder eine passende Arbeitsstelle unter mehr Auswahlmöglichkeiten zu finden. Im weiteren Lebenslauf werden sie als Eltern in ihre wohnörtliche Gemeinschaft durch ihre Schulkinder integriert. Auf diese Weise entwickelt sich eine lokale Gemeinschaft über die Schule kontinuierlich weiter.

Harmonisch-kollektive Disziplinierung

Das Gemeinschaftsleben ist in Japan ein langfristiges Fundament der Gesellschaft, deswegen gilt es als selbstverständlich, zwischenmenschliche Beziehungen möglichst harmonisch und kollektiv zu gestalten (Buchholz, 1991, S. 49ff.). Es wird davon ausgegangen, dass Schule Kinder gemeinschaftlich erzieht. Sozialbezüglich bedeutet dies letztlich eine harmonisch kollektive Disziplinierung durch die Schule.

Im Unterricht wird von den Kindern gefordert, in der kollektiven Zusammenarbeit Gruppenharmonie zu wahren. Bei

Gruppenarbeiten wird nahegelegt, dass Leistungsstärkere die Leistungsschwächeren wohlwollend unterstützen. Auch durch schulische Veranstaltungen, wie dem Sport- bzw. Kulturfest, wird eine gemeinsame Erledigung von Aufgaben in einer familiär gebundenen Schulklasse gefördert. Durch die harmonische Beschäftigung mit den kollektiven Aufgaben entwickeln sich empathische Verbindungen unter Klassenkamerad/-innen.

Jenseits dessen wird Harmonie in Japan als eine Form von einer anzustrebenden Ästhetik verstanden, die stark mit dem Kollektiv gekoppelt ist (vgl. Ackermann, 1990; Pörtner, 1999). Harmonie ist zwar eine Form der Sozialität, aber sie ist auch eine Form der Ästhetik. Diese Ästhetik muss performativ hervorgebracht werden, wozu es des Kollektivs als Sozialität bedarf. Dem entgegen steht Kritik in der Gruppe, die deswegen auch vermieden wird. Das führt zur Ästhetik der Homogenität, mit der alle in einer Gruppe zumindest oberflächlich gleichartig aussehen sollten. In der japanischen Schule wird von allen fast selbstverständlich erwartet, eine festgestellte Schuluniform zu tragen. Es herrscht in der Gruppe ein Konformitätsdruck, demnach sich alle gleichförmig verhalten sollen (Schubert, 1992, S. 221ff.). Andernfalls könnte man oft als egoistische harmoniezerstörende Person aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden. Um dieses Risiko zu minimieren, steht eine bloße Anpassung an die Gemeinschaft im Vordergrund: ein Konformitätsdruck, der individuell zur Vermeidung von Entscheidungen führt.

Synchrone Biographieentwicklung

Das harmonisch kollektive Gemeinschaftsleben stützt sich auf die synchrone Entwicklung seiner Mitglieder. Es wird vorausgesetzt, dass fast alle eine ähnliche Biographieentwicklung durchlaufen. Individuelle Entscheidungen werden vermieden und Unterschiede innerhalb der Entwicklung des Jugendalters werden kaum kultiviert.

Synchrone Entwicklungsschritte sind gesellschaftlich hochgeachtet. Es ist die implizite Vorstellung von Entwicklungsschritten, die nicht durch die innere individuelle Entwicklung, sondern durch den Verlauf nach einer bestimmten Zeit und die feststehende Idee von der Abfolge in den Biographien (METI, 2017) gekennzeichnet sind. Die Verankerung der Selbstverständlichkeit übernimmt die Schule als eine gemeinschaftliche Biographiemacherin, indem sie eine Zeitsynchronisation des Schullebens organisiert.

Der schulische Werdegang sieht in Japan eine neunjährige Schulpflicht (sechsjährige Grundschule und dreijährigen Mittelschule) und häufig einen dreijährigen Oberschulbesuch wie einen vierjährigen Hochschulbesuch vor, wenn man noch eine weiterführende Schule besuchen will. Dabei wird gesellschaftlich erwartet, das Studium innerhalb der Mindeststudienzeit (oft vier Jahre) und möglichst ohne Unterbrechung abzuschließen, um Zugang zu einer besseren Arbeitsstelle zu erhalten. Ein verspäteter Abschluss kann dagegen einen negativen Einfluss auf die Karriereentwicklung ausüben oder gar mit Stigmatisierung einhergehen.

Die zeitlich-synchronisierende Dominanz gilt für Schule noch in weiteren Hinsichten: Sie soll die Inhalte des staatlich verbindlichen Lehrplans bis zum Ende des Schuljahres vermitteln, damit sich die Absolventinnen und Absolventen mit ausreichend Zeit auf eine Aufnahmeprüfung vorbereiten können.

Zugleich soll Schule synchrones Lernen in gleichen Schritten gewähren. Zusätzlich werden Tempoabweichungen in den freiwilligen Privatunterricht (Juku) verlagert (vgl. Dierkes, 2009, S. 739ff.). Die Tendenz zur synchronen Biographieentwicklung führt in Japan zu der Idee, dass in der Schule keine Jahrgangsstufe wiederholt wird, da man in die Gemeinschaft als eine prägende Kraft eingebettet ist und synchron mit ihr bleiben muss. Zudem würde durch eine Klassenwiederholung der Fluss gemeinschaftlicher Erinnerungen unterbrochen werden.

Vermittlung von Wissen

Neben der harmonisch synchronen Anpassung in eine Gemeinschaft hat Schule die Aufgabe, umfangreiches Wissen genau zu vermitteln. In Japan wird Lernen als eine genaue Imitation eines Vorbildes verstanden, für das ausdauernder Fleiß vorausgesetzt wird: Anfänger/-innen sollen Fortgeschrittene nachmachen. Lernkompetenz wird in Japan als fleißige Nachahmung und Übefähigkeit verstanden, wobei Kreativität oft als Raffinesse erscheint, um Aufgaben möglichst effizient zu erledigen. Schule hat die Aufgabe, Grundfertigkeiten und Prüfungswissen zu üben. Schüler/-innen sind gefordert, das detaillierte Inhaltswissen auswendig zu lernen. Dies setzt voraus, fleißig und ausdauernd zu arbeiten. Schon für die Alphabetisierung mit abertausenden komplexen Schriftzeichen (Kanji: chinesische Schriftzeichen) ist ein dauerhafter Lernprozess erforderlich, was sich im anstrengenden Auswendiglernen für das System der wettbewerblichen Eingangsprüfung an weiterführenden Schulen fortsetzt.

Bei der Aufnahme an eine weiterführende Ober- und Hochschule werden die Schüler/-innenleistungen durch kompetitive Eingangsprüfungen erhoben. Für den Prüfungserfolg ist es wichtig, das vermittelte Inhaltswissen möglichst genau in der Prüfung zu reproduzieren. Dabei wird die Problemlösung im Lehren und Lernen nicht als kompetente Problemlösung behandelt, sondern als Prüfungswissen mit kausal orientierten Lösungstechniken vermittelt.

Mit dem Prüfungserfolg wird eine höhere Gedächtnisleistung der Prüflinge erwiesen, wobei ein detailliertes Auswendigwissen auch einen ausdauernden Fleiß impliziert. Damit führt der Erfolg bei einer Aufnahmeprüfung oft zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Wenn man einmal von einer besseren Ober- und Hochschule (z.B. schließlich von der Universität Tokyo, der besten Hochschule in Japan) aufgenommen worden ist, stellt sich der Glaube ein, auch künftig in der Karriereentwicklung bessere Chancen zu haben (Eswein, 2011, S. 230ff.).

Problemzusammenhänge angesichts gesellschaftlicher Veränderungen

Diese bisher üblichen Erwartungen an Schule in Japan können angesichts von Globalisierung und Digitalisierung nicht ungebrochen fortgesetzt werden. Diese These gewinnt zudem an Tragweite, wenn weitere gesellschaftliche Bezugnahmen in den Blick genommen werden, die beispielsweise u.a. als digitalisierte Weltgesellschaft zusammengefasst werden können. Eine weitere Herausforderung stellt die sinkende Kinderanzahl und Geburtenrate dar, die in Japan wie in anderen Ländern den demographischen Wandel konstituieren und zu einer Minimierung der Bevölkerungszahl führen (Wagner, 2018).

Die Globalisierung lässt sich besonders aus der Perspektive auf Weltgesellschaft verstehen, in der „das umfassendste System menschlichen Zusammenlebens (Gesellschaft) nur welteinheitlich gebildet werden kann, nachdem alle Menschen füreinander kommunikativ erreichbar sind und durch Folgen ihrer Handlungen betroffen werden“ (Luhmann, 1978, S. 857). Mit dieser global entgrenzenden Weltgesellschaft wird deutlich gemacht, dass Kommunikationshorizonte anders gedacht werden müssen (vgl. Scheunpflug, 1996). Die gesellschaftliche Digitalisierung führt zu Veränderungen der Lebenskultur, zu einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016), die durch Referenzialität (Nutzung bestehender kulturellen Materials für die eigene Produktion), Gemeinschaftlichkeit (Entstehung der gemeinschaftlichen Formationen für Hervorbringung der selbstbezogenen Welten und Modulation der unterschiedlichen Existenzdimensionen) und Algorithmizität (mechanisch automatisierte Entscheidungsverfahren als Grundlagen des menschlichen Handelns angesichts des Informationsüberflusses) charakterisiert wird (Stalder, 2016, S. 95ff.). Aus der Perspektive der digitalisierten Weltgesellschaft kann Japan nicht mehr als ein isolierter Inselstaat wahrgenommen werden. Das, was bislang in einer engen Kultur möglich war, existiert nicht mehr, und die mit einer engen Kultur verbundene Ästhetik scheint nicht mehr zukunftsfähig zu sein.

Ausdehnung der alltäglichen Lebenswelt

In der digitalisierten Weltgesellschaft wird der Lebensraum global entgrenzt. Die Differenz zwischen Nähe und Ferne ist fließend und nicht mehr trennscharf. Räumlich resultiert eine neue Differenz zwischen Globalem und Lokalen. Die räumliche Orientierung wird zudem durch eine problematische Grenzziehung zwischen Realem und Virtuellem komplexer. Durch weltgesellschaftliche Vernetzungen kann ein lokales Ereignis schnell unübersichtlich werden und weltweite Konsequenzen haben. Zum Beispiel kann eine lokale Infektionskrankheit (wie das neuartige Coronavirus bzw. COVID-19) zunächst nur eine Region betreffen, dann aber schnell zu einer globalen Pandemie führen. Globalisierung geht einher mit Lokalisierung: ein Phänomen, das als „Glokalisierung“ bezeichnet wird (vgl. Robertson, 1998; Lang-Wojtasik, 2008). Die bislang konstruierte Differenz zwischen Heimat und Fremde oder zwischen Nationalem und Internationalem wird durch ein wechselseitiges Differenzschema zwischen Lokalem und Globalem überlagert. Es entsteht eine neue Wahrnehmung der globalen Nachbarschaft. Die Lebenswelt wird zudem durch digitale Geräte zum Cyberspace erweitert. Obwohl eine Differenz zwischen Realem und Virtuellem konstruiert werden könnte, kann und muss die örtliche Nähe bzw. Distanz nicht mehr orientierend sein. Die Differenz zwischen Nähe und Ferne ist fließend und nicht mehr scharf zu trennen.

Pluralisierung sozialer Beziehungen

Mit der lebensweltlichen Erweiterung werden die Anschlussmöglichkeiten für soziale Beziehungen pluralisiert (Beck, 1986, S. 195). Das Verlassen der konservativen Herkunftsgemeinschaft wird leichter. Bedeutet dies einerseits vielfältige gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten, wird es aber andererseits problematischer. Gleichzeitig wird es herausfordernder, selbstständig das zu lösen, was zuvor durch die Gemeinschaft geregelt werden konnte. In der digitalisierten Weltgesellschaft findet die Interaktion nicht nur zwischen Menschen, sondern

auch zwischen Menschen und Maschinen statt. Immer mehr menschliche Aufgaben können durch selbstregulierende Maschinen ersetzt werden und das Alltagsleben bequemer machen. Smartisierte Roboter sollen angesichts der schrumpfenden Gesellschaft mehr menschliche Aufgaben mit den algorithmisierten Hochtechnologien übernehmen (Cabinet Office of Japan, 2016).

Dieser Wechsel dynamisiert den Arbeitsmarkt. Weil eine befristete Teilzeitstelle kein langfristiges Arbeitsleben garantieren kann, wird sich auch die gemeinschaftsgebundene Zugehörigkeit am Arbeitsplatz verändern. Wechselnde Arbeitsverhältnisse und mehr kinderlose oder alleinerziehende Familien führen dazu, dass die bisher gegebenen Gemeinschaften wie Familien, Kommunen und Firmen allmählich erodieren. Damit im Zusammenhang steht die Gefahr der Isolierung innerhalb der Gesellschaft. Das kann beispielsweise Hikikomori (vollständigen Rückzug aus dem sozialen Kontakt) sowie Kodokushi (einsamen Tod, den niemand für mehreren Monaten bemerkt) nach sich ziehen (vgl. Ito, 2011; Dahl, 2016; Wagner, 2018).

Zwar ist auf digitalen Plattformen ein virtuelles Treffen (wie z.B. in Computerspielen und Onlinegruppen) möglich. Aber ohne reale Begegnung werden Aspekte wie zwischenmenschliches Vertrauen erschüttert. Im Internet können Informationen zu einer Person je nach Zugangsbedarf bzw. Interaktionsform unterschiedlich mitgeteilt oder auch eine konstruierte Persönlichkeit entworfen werden. Nicht zuletzt kann das Profil existierender oder virtueller Personen schließlich auf der digitalen Plattform manipuliert werden (vgl. Himmelrath & Egbers, 2018). Dies stellt den Menschen gesellschaftlich vor die Herausforderung, selbstbestimmt und kritisch mit vielfältigen sozialen Beziehungen und Beziehungsformen umzugehen.

Entscheidungszwangs unter Zeitdruck

Neben der Pluralisierung sozialer Beziehungen sind zunehmend individualisierte und zeitlich diversifizierte Entscheidungen über Zeitpunkt und Dauer von Aktivitäten zu treffen. Die zeitliche Synchronität ist einer Rechtzeitigkeit, also der Wahl des richtigen Moments für den Einzelnen, gewichen. Das Alltagsleben wird zeitlich asynchronisiert. Die kollektive Zeitsynchronisation findet nur noch aus einer freiwilligen Solidarität oder als ein Ergebnis der Vermeidung von Entscheidungen statt. Mit der zunehmenden Individualisierung der Zeitverwendung ist die japanische Vorstellung von synchronisierten Lebensabläufen überholt und obsolet geworden. Damit wird die Gestaltung intergenerationeller Relationierungen vielfältiger. Zudem verliert das traditionelle Senioritätsprinzip an Bedeutung.

Steigerung der Komplexität und Kontingenz von Wissen

Durch die weltweite und jederzeitige Verfügbarkeit von Informationen aller Art im Cyberspace steigt die Menge des verfügbaren Wissens enorm an (Topsch, 2002, S. 123). Detailliertes Auswendiglernen von Wissen kann leicht durch eine Internetrecherche ersetzt werden. Gleichzeitig steigt die Komplexität und Kontingenz des Wissens. Menschen sind in sachbezoglicher Hinsicht aufgefordert, die Anwendungsfähigkeit von Wissen (Kompetenz) zu erwerben. Weil Englischkenntnisse als Weltsprache immer bedeutsamer werden, ist das Erlernen der Sprache auf einem Anfängerniveau ungenügend. Zudem können einfache Texte durch eine algorithmisierte App übersetzt wer-

den. Es bleibt aber die Herausforderung, kompliziertere Texte in unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten zu verstehen. Als weitere Herausforderung gilt auch die Fähigkeit zur Einordnung und Bewertung von Wissen. Allein durch eine Internetrecherche bleibt offen, ob die gesammelten Informationen richtig verstanden werden können. Informationen können sich widersprechen und einzelne Informationen könnten sogenannte Fake News sein (Himmelrath & Egbers, 2018). Deswegen sollte Wissen zuerst aus Informationen identifiziert und dann inhaltsbezogen aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden. Außerdem kann Wissen je nach Wertvorstellungen oder Normen unterschiedlich verstanden oder bewertet werden. Die damit verbundene Multiperspektivität könnte zu einer solchen Komplexität führen, dass Wissen eine verwirrende Kontingenz evokiert und sich Ratlosigkeit vor Bewertungen und Entscheidungen schiebt. Angesichts der Situiertheit und Multiperspektivität kann das Wissen im Unterricht nicht mehr einfach vermittelt werden, sondern muss unterschiedlich operationalisiert, produziert sowie reproduziert werden (vgl. Irion et al., 2018, S. 41).

Herausforderungen von Schule angesichts widersprüchlicher Anforderungen

In der digitalisierten Weltgesellschaft können die bisherigen Erwartungen an die Funktion von Schule in Japan nicht unverändert bleiben. Vielmehr steht Schule vor der Herausforderung, auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Allerdings bleiben die bisherigen Erwartungen dennoch zumeist unvereinbar mit den neuen Erwartungsanforderungen. Dadurch, dass die neuen und die bisherigen Anforderungen an Schule fast widersprüchlich zueinander sind, und diese Widersprüchlichkeit grundsätzlich nicht aufgelöst werden kann, ist die Schule in der digitalisierten Weltgesellschaft dazu herausgefordert, mit unauf lösbaren Aporien umzugehen.

Umgang mit der räumlichen Zuordnung

Während die Lebenswelt gesellschaftlich entgrenzt ist, entwickeln sich Schule und Gemeinde weiterhin in unmittelbarer Interdependenz. Einerseits setzen die lebensweltliche Wahrnehmung und Orientierung im Unterricht eine räumliche Abgrenzung von Innen und Außen voraus. Andererseits kann Schule nicht mehr monopolistisch als Gemeindezentrum oder Eingangstor zu einer neuen sozialen Welt fungieren, da räumliche Vorstellungen in einer globalen und digitalen Nachbarschaft je nach Bedarf flexibel konstruiert werden können.

Die Schule hat die Funktion, die Herausbildung eines lebensweltlichen Navigationssystems für eine räumliche Selbstzuordnung der Kinder zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wird von Schule in der digitalisierten Weltgesellschaft raumbezüglich gefordert, mit einer grundsätzlichen Widersprüchlichkeit zwischen Abgrenzung und Entgrenzung der Lebenswelt durch unterschiedliche Grenzziehungen (z.B.: innen/außen, lokal/global oder real/virtuell) umzugehen.

Umgang mit der Sozialisation

Im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierung werden Kinder nun so unterschiedlich sozialisiert, dass kaum noch von einer konformierenden Sozialisation auszugehen ist. Allerdings können Kinder vornehmlich in der Schule Fähigkeiten für Sozialbeziehungen jenseits der Familie einüben. Deswegen bleibt so-

zialbezüglich der Erwartungshaltung an Schule bestehen, die Kinder in einem pluralisierten Klassenzimmer kollektiv zu disziplinieren, um eine gemeinschaftliche Hilfsbereitschaft zu erhalten und eine emotional empathische Verbindung unter Klassenkamerad/-innen aufzubauen.

Gleichzeitig ist die japanische Schule bildungspolitisch darauf ausgerichtet, mit der Erneuerung des staatlich verpflichtenden Lehrplans die Selbständigkeit und Individualität der Kinder immer stärker zu fördern, da letztlich durch harmonisch kollektive Entscheidungen das Risiko des Scheiterns nicht mehr minimiert werden kann. Angesichts der abnehmenden Bedeutung von Gemeinschaften können Risiken nur noch durch individuelles und selbständiges Denken und Handeln bei gleichzeitiger solidarischer Partizipationsfähigkeit gegenüber dem Konformitätsdruck vermindert werden.

Sozialbezüglich ist Schule in der digitalisierten Weltgesellschaft dazu herausgefordert, die Kinder widersprüchlich zu sozialisieren, sowohl im Hinblick auf gemeinschaftlich anpassungsfähige Zugehörigkeit als auch für eine solidarisch selbständige Partizipation.

Umgang mit der Zeitlichkeit

Wenn das Lehren und Lernen auf einer digitalen Plattform asynchron im individuell angemessenen Tempo durchgeführt werden und fast alle digitalen Lernprozesse durch Apps kontrolliert und protokolliert werden können, kann sich jede(r) zeitflexibel entscheiden, wann und wie lange er oder sie lernt. Deswegen steht Schule schon allein im Hinblick auf den Zeitgebrauch vor der Herausforderung, mit abertausenden alternativen digitalen Lehr- und Lernmöglichkeiten umzugehen. Angesichts der allmählichen Auflösung der lebenslangen Festanstellung durch die Ausweitung der Teilzeitbeschäftigung (vgl. Mayer & Watanabe, 2011) wird das für Japan spezifische gesamtgesellschaftliche biographische Entwicklungsmuster in Frage gestellt. Damit ist Schule auch bildungspolitisch gefordert, die zeitliche Entscheidungsfähigkeit der Kinder zu trainieren und eine entsprechend wirksame pädagogische bzw. didaktische Theorie vorzubereiten. So wird insbesondere ab 2021 ein neues Konzept des „individuell optimalen Lernens“ (Kobetsu-saiteki-na-Manabi) verstärkt im Lehrplan gefördert (Nasu, 2021). Auch wenn der Zeitbezug individueller Entscheidungen in Bezug auf den richtigen Zeitpunkt häufig thematisiert wird, basiert die schulische Praxis nach wie vor auf einem synchronen Umgang mit Zeit, da der Schulbetrieb mit vielen Schüler/-innengruppen geplant werden muss. Dahinter steht die Annahme, dass Lebensrhythmen und Zukunftsperspektiven von Kindern nur in einer gemeinsamen Routine verankert und aufgebaut werden können.

Die Schule in der digitalisierten Weltgesellschaft steht zeitbezüglich vor der Herausforderung, mit der Widersprüchlichkeit zwischen den ritualisierten Routinen und einer Perspektive auf selbstständiges Zeitmanagement zukunftsfähig umzugehen. Es geht dabei um einen ausbalancierten Zeitgebrauch zwischen der synchron realisierten Ritualisierung und der asynchron bzw. zeitflexibel dauerhaften Entscheidungsübung.

Umgang mit Wissen

Der bedeutsamste Aspekt für Schule in der digitalisierten Weltgesellschaft liegt im Umgang mit Wissen. Da Schüler/-innen bis

hin zu Hausaufgabenlösungen im Internet Wissen recherchieren können, hat sich fleißiges Auswendiglernen erübrigt. Zwar werden die Informationen im Cyberspace oft unkontrolliert dargestellt, dennoch können die Kinder plausibel erscheinende Information im Cyberspace als eine richtige Lösung übernehmen, ohne sie wirklich zu verstehen. Angesichts dessen müsste in der Schule die Frage bearbeitet werden, wie Geltung für Wissen im Lehren und Lernen identifiziert und wie es in vielfältigen Perspektiven generiert und dann kritisch bewertet werden kann. Im Unterricht ginge es dann darum, Wissen nicht mehr nur zu vermitteln, sondern das selbige auch reflexiv zu konstruieren.

Dennoch behält das fleißige und ausdauernde Auswendiglernen seine Bedeutung, insbesondere für Grundfertigkeiten und Prüfungswissen. Grundfertigkeiten und Basiswissen sind die Voraussetzung für den Anschluss an weitere Wissensbestände. Um weitere Lernschritte zu erreichen, ist immer noch ausdauernder Fleiß gefordert, damit die Lernenden etwas Gelerntes möglichst genau richtig reproduzieren können. Dies schließt die anhaltende Kontrolle dessen ein, ob und inwieweit Grundfertigkeiten und Basiswissen erworben worden sind.

Die Schule steht in der digitalisierten Weltgesellschaft sachbezüglich vor der Herausforderung, sich auf eine widersprüchliche Wissensbehandlung zwischen Vermittlung und Produktion einzustellen. Im Unterricht soll einerseits Wissen quantitativ und detailliert vermittelt werden, dieses aber andererseits auch qualitativ und operativ produziert werden. Schüler/-innen müssen also der widersprüchlichen Erwartung begegnen, einerseits Lerninhalte detailliert auswendig zu lernen, und andererseits mit flexiblen Perspektivenwechseln zu operieren.

Schlussfolgerung

In diesem Beitrag wurden die Problemzusammenhänge und Herausforderungen für die japanische Schule im Hinblick auf die digitalisierte Weltgesellschaft und dem hieraus resultierenden Umgang mit grundsätzlichen Widersprüchlichkeiten beschrieben. Im Unterricht wird sachbezüglich gefordert, zugleich Wissen zu vermitteln und zu produzieren. Zeitbezüglich wird verlangt, dass das Lehren und Lernen synchron bzw. routiniert und daneben asynchron bzw. flexibel stattfindet. Die Schüler/-innen sind dazu angehalten, sich sozialbezüglich gleichzeitig gemeinschaftlich kollektiv zu verorten und individuell selbstständig zu partizipieren. Zudem müssen raumbezüglich verschiedene und widersprüchliche Grenzen wahrgenommen werden (z. B.: innen/außen, lokal/global oder real/virtuell).

Angesichts dieser Aporien stellt sich die Frage, wie ein neues Denken an Schulen entwickelt und durch welche Theorie des Lehrens und Lernens die Lehrkraft für den Umgang mit Aporien unterstützt werden kann. Dies verweist auf die offene Frage, welche Impulse eine Theorie bieten kann, in der digitalisierten Weltgesellschaft unterrichtliche Traditionen aufzugreifen und weiterzuführen.

Anmerkungen

- 1 Danksagung: Mein besonderer Dank gilt Annette Scheunpflug, Caroline Rau, Susanne Timm und Julian Müller für den fruchtbaren Austausch an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Dieser hat zur Entwicklung des Beitrags maßgeblich beigetragen. Ich danke der Alexander von Humboldt-Stiftung herzlich für das Forschungsstipendium, welches mir einen Forschungsaufenthalt an der Universität Bamberg ermöglichte.

Literatur

- Ackermann, P. (1990). Das Erziehungsziel des ‚guten Japaners‘. Zur Rolle der umstrittenen Fächer ‚Tugend‘ und ‚Gesellschaft‘ an japanischen Schulen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(4), 327–356.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchholz, P. (1991). *Der Ganztagsbetrieb im japanischen Schulsystem*. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Cabinet Office of Japan (2016). *The 5th Science and Technology Basic Plan*. Tokyo: Cabinet Office of Japan.
- Dahl, N. (2016). *Kodokushi – Lokale Netzwerke gegen Japans einsame Tode*. Bielefeld: transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839433072>
- Dierkes, J. (2009). Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan. Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 732–746.
- Drinck, B., & Schletter, L. (2016). Leistungserwartungen, Bildungserfolg und Jugend im japanischen Bildungssystem. *Bildung und Erziehung*, 69(2), 139–154. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0203>
- Eswein, M. (2011). Eliten, Meriten und Stratifizierung – die Rolle der Schule in der globalisierten Gesellschaft Japans. In M. Pilz (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen* (S. 216–273). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93475-4_10
- Himmelrath, A., & Egbers, J. (2018). *Fake News: Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. Bern: hep verlag.
- Irion, T., Ruber, C., & Schneider, M. (2018). Grundschulbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung*. (S. 39–57). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_3
- Ito, T. (2011). Freeter und NEET: Die Unterstützung marginalisierter Jugendlicher im Arbeitsmarkt Japans. In M. Pilz (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen* (S. 185–215). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93475-4_9
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim und München: Juventa.
- Luhmann, N. (1978). Stichwort: Weltgesellschaft. In W. Fuchs, R. Klima, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienhold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*. (2. Aufl., S. 857). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer O., & Watanabe H. (2011). Kontinuität und Wandel in der japanischen Arbeitswelt. In M. Pilz (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen* (S. 19–33). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93475-4_2
- METI (Ministerium für Wirtschaft, Handel und Industrie Japans) (2017). *Fuan-na Kojin, Tachisukumu-Kokka [Verunsicherte Individuen, schwankende Nation]. Projekt von jüngeren Generationen*. Tokyo: Bungeishunju.
- Nasu, M. (2021). *Kobestu-Saiteki-na-Manabi to Kyodoteki-na-Manabi [Individuell optimales Lernen und kollaboratives Lernen]*. Tokyo: Toyokan-Shuppansha.
- Pörtner, P. (1999). Notizen zur Ästhetik der Erziehung in Japan. Über einige Auffälligkeiten. In V. Schubert (Hrsg.), *Lernkultur: Das Beispiel Japan* (S. 284–291). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 9–15.
- Schubert, V. (1992). *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schubert, V. (2005). *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83390-7>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Takami, T. (2018). Challenges in Japan's "Regions" and Young People's Life Course: Focusing on Regional Disparities in Employment. *The Journal of Educational Sociology*, 102, 79–101. <https://doi.org/10.1111/eds.102.79>
- Teichler, U. (1998). Erziehung und Ausbildung. In M. Pohl & H. J. Mayer (Hrsg.), *Länderbericht Japan* (2. Aufl., S. 414–420). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Topsch, W. (2002). Neue Medien im Unterricht. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 122–133). Berlin: Cornelsen.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, W. (2018). *Japan – Abstieg in Würde*. München: Deutsche Verlag-Anstalt.

Prof. Dr. Masashi Urabe

ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Hiroshima City University, Japan. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Vom März 2019 bis März 2000 arbeitete er als Gastprofessor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit einem Forschungsstipendium der Alexander von Humboldt-Stiftung.

„An einem Strang ziehen“ – neue VENRO-Publikation zur internationalen Zusammenarbeit in der Bildung

Die internationale Zusammenarbeit mit Organisationen, Partner/-innen und Akteur/-innen aus dem Globalen Süden ist für die meisten der VENRO-Mitgliedsorganisationen als entwicklungspolitischer Dachverband Alltag. Die Inlands- und Bildungsarbeit ist davon manchmal ein wenig abgeschottet. In großen entwicklungspolitischen Organisationen sind die Inlandsbildungsarbeit und die Auslandsprojektarbeit oft in verschiedenen Bereichen organisiert. In kleineren Vereinen, die sich auf Bildungsarbeit konzentrieren, fehlen manchmal die Verbindungen zu internationalen Partner/-innen. Diese Trennung von Inlands- und Auslandsarbeit drückt sich auch in der Logik staatlicher Fördertitel aus.

Trotzdem wird es auch im Diskurs unter Praktiker/-innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als immer wichtiger wahrgenommen, international mit Expert/-innen aus dem Globalen Süden zusammenzuarbeiten, indem gemeinsam Projekte umgesetzt, Bildungsangebote gestaltet oder Bildungspartnerschaften gegründet werden. Nicht zuletzt postkoloniale Diskurse und die Bemühungen um eine Dekolonialisierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit haben das Bewusstsein gestärkt, dass Bildungspraktiker/-innen in ihren Angeboten in Deutschland nicht mehr länger über die Lebenssituationen von Menschen im Globalen Süden informieren sollten, ohne dass Expert/-innen selbst zu Wort kommen oder Bildungsangebote gemeinsam entwickelt werden. Der Austausch mit Bildungsexpert/-innen aus dem Globalen Süden ist auch ein zentraler Schlüssel, um neue Bildungskonzepte kennenzulernen und die eigenen (eingefahrenen) Wahrnehmungen von Lernen und Bildung zu reflektieren.

Aber die internationale Zusammenarbeit zwischen Bildungspraktiker/-innen bringt auch Herausforderungen mit sich. Diese können ganz praktischer Natur sein, wie Sprachbarrieren, Zeitverschiebungen oder technische Probleme, die die Kommunikation erschweren. Sie können aber auch tiefer gehen. Ähnlich wie in der klassischen Auslandsprojektarbeit spielen auch bei der internationalen Zusammenarbeit von Bildungspraktiker/-innen global ungleiche Machtverhältnisse eine große Rolle. Dadurch entstehen Machtasymmetrien zwischen Bildungspartner/-innen, die sich beispielsweise im ungleichen Zugang oder Entscheidungsmacht über Projektfinanzen ausdrücken und die Zusammenarbeit gefährden können.

VENRO hat sich in den letzten zwei Jahren vertieft mit dem Spannungsfeld der internationalen Zusammenarbeit zwischen Bildungspraktiker/-innen beschäftigt. Auf Grundlage einer Umfrage und eines Austauschseminars mit internationalen Bildungspraktiker/-innen, wurde die Handreichung „An einem Strang ziehen: wie wir in der Bildung für nachhaltige Entwicklung machtkritisch international zusammenarbeiten können“ erarbeitet, die in Kürze veröffentlicht wird. Die Erstellung der Publikation wurde von Bildungsexpert/-innen aus dem Globalen Süden als Critical Friends begleitet.

Die Publikation stellt Chancen und Herausforderungen internationaler Zusammenarbeit im Kontext entwicklungspolitischer Bildung dar und widmet sich der Frage, was Bildungspraktiker/-innen tun können, um sich durch das komplexe Feld internationaler Zusammenarbeit zu navigieren. Der Handreichung liegt die Annahme zugrunde, dass unsere globale Bildungsarbeit in einem durch Macht- und Ungleichverhältnisse geprägten Rahmen stattfindet, der unser globales Bildungs- und Wissenssystem prägt. Mit diesen Verhältnissen müssen sich Bildungspraktiker/-innen auseinandersetzen, wenn ihre Bildungsarbeit zu einem Abbau dieser Machtstrukturen und zu mehr globaler Gerechtigkeit beitragen soll.

Die Publikation stellt zehn Orientierungspunkte vor, die Bildungspraktiker/-innen dafür nutzen können, ihre Zusammenarbeit mit internationalen Partner/-innen machtkritischer zu gestalten. Die Orientierungspunkte sind nicht dazu gedacht, alle Probleme mit globalen Machtverhältnissen zu lösen, die Bildungspraktiker/-innen in internationalen Arbeitssettings begegnen können. Sie sind kein Geheimrezept, das garantiert zu gänzlich hierarchiefreien Kooperationsstrukturen führt. Sie können aber dahingehend Impulse geben, mit welchen Fragen, sich Bildungspraktiker/-innen beschäftigen können, wenn sie versuchen wollen, ihre Zusammenarbeit möglichst gleichberechtigt zu gestalten.

Die Publikation wird in Kürze in englischer und deutscher Sprache veröffentlicht und auf der VENRO-Webseite, www.venro.org, zur Verfügung stehen.

Lara Fedorchenko

doi.org/10.31244/zep.2024.02.06

Verabschiedung des UNESCO-Rahmenprogramms für kulturelle und künstlerische Bildung

Vom 13. bis zum 15. Februar 2024 fand in Abu Dhabi/Vereinigte Emirate die UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen und künstlerischen Bildung statt. Auf Einladung fanden sich 90 Kultur- und Bildungsminister/-innen sowie weitere hochrangige Vertreter/-innen aus 125 Mitgliedsstaaten und schließlich 1.000 weitere zivilgesellschaftliche und Bildungsakteur/-innen zusammen, um über kultur- und bildungspolitische Maßnahmen in Austausch zu treten und zur Stärkung kultureller Bildung beizutragen. Mit dem *UNESCO-Framework for Culture and Arts Education* (https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf) wurde ein internationales Rahmenwerk zur kulturellen und künstlerischen Bildung verabschiedet, welches das Papier der letzten Welt-Agenda aus dem Jahr 2010 unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen, wie der Globalisierung, dem Klimawandel, der Digitalisierung oder der Kriegssituationen, ablöst. In einem Online-Fachgespräch am 22. Februar 2024 informierte die Deutsche UNESCO-Kommission, die durch Dr. Roman Luckscheiter (Generalsekretär und Leiter der deutschen Delegation der Weltkonferenz) vertreten war, zusammen mit Prof. Dr. Susanne Keuchel als Expertin kultureller Bildung (Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW e.V.; Vorsitzende der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) und mit Michaela Günther als Vertreterin der Kultusministerkonferenz (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) über Inhalte und Eindrücke der UNESCO-Weltkonferenz und stellte die Bedeutung des Rahmenwerks für die kulturelle Bildung in Deutschland zur Diskussion.

Struktur des werteorientierten Frameworks

Das 10-seitige englischsprachige Rahmenwerk zur kulturellen und künstlerischen Bildung ist neben der Präambel und Einführung in sechs Teile untergliedert: Neben (I) Leitenden Prinzipien, (II) Zielsetzung und (III) Umfang werden (IV) Strategische Ziele, (V) Durchführungsmodalitäten sowie Aspekte der (VI) Überwachung, Follow-up und Überprüfung konkretisiert. Der Konsultationsprozess wurde von dem Ziel begleitet, dass das Papier „is meant to bolster a global consensus around the nexus between culture and education, fostering integrated policies and actions for the inclusive and holistic development of individuals and societies“ (<https://www.unesco.org/en/wccae2024-framework-consultation>). Das Rahmenwerk fungiert dabei auch als Brücke zwischen der kultur- und bildungspolitischen Ausrichtung der Mitgliedsstaaten und der im November 2023 verabschiedeten Überarbeitung der „Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms,

Global Citizenship and Sustainable Development“ (<https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>).

Inhaltliche Ausrichtung des Papiers

Mit Blick auf die (Neu-)Ausrichtung des Rahmenpapiers lässt sich ein Paradigmenwechsel beobachten, indem sich von einem engen – auf formalisierte Bildung und Hochkultur bezogenem – Verständnis kultureller Bildung losgelöst wird: Ausgangspunkt ist ein weites Bildungsverständnis, mit dem das lebenslange Lernen und der intergenerationelle Dialog als Auftrag kultureller Bildung umfassend anerkannt werden, und zwar nicht nur als Möglichkeit, sondern als Anspruch. Demnach ist kulturelle Bildung für alle Lebensalter zu ermöglichen. Das lebenslange Lernen ist als Kernperspektive fest in einer transformativen Bildung verankert und setzt das gleichberechtigte Zusammenspiel formaler, non-formaler und informeller Lernformen voraus. Bedeutsam ist, dass nicht nur die Förderung kultureller Vielfalt betont wird, sondern dass in das weite Kulturverständnis vielfältige Formen des immateriellen Kulturerbes explizit einbezogen werden.

Richtungsweisende Impulse gibt das Rahmenwerk, indem Möglichkeiten kultureller Bildung in einer globalen Welt konkretisiert werden. Der Anspruch mit und durch kulturelle Bildung Partizipation und kulturelle Diversität in einer Weltgemeinschaft zu ermöglichen, fokussiert dabei die gesellschaftliche Funktion kultureller Bildung. So werden der Innovationscharakter und das gesellschaftliche Veränderungspotenzial kultureller Bildung betont. Am Beispiel kreativ-orientierter Ansätze wurde auf der Weltkonferenz diskutiert, wie kulturelle Bildung kritisches und kreatives Denken befördern kann, um Menschen zu befähigen, mit einer pluralisierenden Welt umzugehen. Kultur wird dann als Ausdruck der konkreten Bearbeitung der Weltverhältnisse verstanden, die zur Entwicklung „resilienter“ Gesellschaften beitragen kann. Die Berichtenden setzten mit weiterführenden Überlegungen an, in welcher Weise sich Nachholbedarf für den deutschen Kontext zeigen würde. Dies wurde mit Blick auf das Thema Digitalisierung oder Künstliche Intelligenz als gestalterisches und emanzipatorisches Medium diskutiert und darauf verwiesen, dass es wichtig sei, von anderen (insbesondere nicht-europäischen) Ländern zu lernen. Die Berichtenden betonten auch die hohe Bedeutung, die Kooperationen über verschiedene Säulen („Bildung“, „Kultur“) hinweg und auf verschiedenen Ebenen zukommt.

Struktorentwicklung im (inter-)nationalen Kontext

Das werteorientierte Rahmenwerk hat als politische Positionierung der Mitgliedsstaaten Bedeutung: Seine Stärke liegt darin,

dass sich hinter ihm die UNESCO-Gemeinschaft jenseits politischer Unterschiede vereinigt und über Ziele kultureller Bildung verständigt. Eine potenzielle Schwachstelle des konsensualen Rahmenwerks ist, dass es ein breites Verständnis- und Interpretationsspektrum ermöglicht und nicht zur Umsetzung der Zielvereinbarungen verpflichtet. Vielmehr wurde auf die Freiwilligkeit von Staatenberichten verwiesen, die zwar inhaltliche Fragen und solche der Strukturbildung auf nationaler Ebene aufwerfen können, aber auf selbstgewählten Kriterien des Gebots der Selbstreflexion gründen.

In der Konsequenz kann mit dem Rahmenwerk für den deutschen Kontext der Impuls verbunden werden, dass sich Kultur- und Bildungspolitik ressortübergreifend an der Realisierung der Leitziele beteiligen. Im Sinne des Gebots der Selbstreflexion wären Strukturen des Monitorings auf lokaler, regionaler und (inter-)nationaler Ebene zu implementieren und Formen des Dialogs weiterzuentwickeln, die Akteur/-innen aus formalisierten, non-formalen und informellen Bereichen einschließen (z.B. Politik, Bildungspraxis, Initiativen). Deutschland kann dabei auf eine gute Infrastruktur aufbauen (z.B. immaterielles Kulturerbe, UNESCO-Schulen), hinsichtlich des Überschreitens der versäult angesiedelten kulturellen Bildung besteht gleichwohl Entwicklungsbedarf.

Weiterführende Diskussions- und Reflexionsimpulse

In der Gesamtschau des Berichts der Deutschen UNESCO-Kommission sind drei Beobachtungen für weiterführende Diskussionen im (inter-)nationalen Kontext besonders bedeutsam:

1. Es wurde betont, dass in pädagogischen Konzepten und Praxen die Bezugnahme auf Werte explizit werden muss, und zwar für alle Ebenen: von weltumspannenden Vereinbarungen über nationale Politik bis hin zu regionalen Ein-

zelinstitutionen und lokalen Initiativen. Dies bedeutet, dass Interessenunterschiede sichtbarer und Konflikte deutlicher werden: Angesichts der Spannbreite der Beteiligten wurde mit dem Papier die Anstrengung unternommen, im Weltmaßstab die Grundlagen und Perspektiven des Zusammenlebens in der Diskussion zu halten und breit aufzustellen.

2. Den berichtenden Teilnehmenden fiel auf, dass Stimmen aus dem Nicht-Westen und dem Nicht-Norden im Vorlauf wenig in den Beratungsprozess einbezogen waren und ihre Perspektiven nur in geringem Maß in das Papier Eingang gefunden haben. Zugleich seien Länder mit kolonialer Vorgeschichte selbstbewusst und mit der Präsentation eindrucksvoller Aktivitäten im „Markt der Möglichkeiten“ auf der Weltkonferenz aufgetreten. Eigene Defizite der Aufmerksamkeit und in der Ausrichtung von Lernen wurden sichtbar, deutlich traten Perspektiven des Voneinander-Lernens und die Notwendigkeit hervor, den eurozentrischen Blick postkolonial zu befragen.
3. Transformative Bildung ist ein Schlüsselbegriff im Rahmenwerk und wird als gesellschaftlicher Erwartungshorizont ausdifferenziert. Ist einerseits dem Zutrauen in die mögliche verändernde Kraft von Kultur und Bildung zuzustimmen, sollte andererseits die Grenze dessen, was sie leisten können, bedacht werden: Schließlich gilt es, die Zwecke von Kultur und Bildung in sich selbst zu verteidigen und offensiv zu problematisieren, wenn sie als gesellschaftlicher Reparaturmechanismus eingesetzt werden sollen.

Claudia Kühn & Susanne Timm
doi.org/10.31244/zep.2024.02.07

Rezensionen

Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2023). Differentiated Instruction Around the World. A Global Inclusive Insight. Münster: Waxmann. 37,90€

Der Sammelband von Verena Letzel-Alt und Marcela Pozas umfasst insgesamt 18 Beiträge zum didaktischen Konzept „Differentiated Instruction (DI)“ und versucht, das Verständnis dieses Konzepts sowie dessen Umsetzung im internationalen Kontext zusammenzutragen. Neben einem einführenden Beitrag, der die Leser/-innen mit den theoretischen Grundlagen von DI vertraut macht, gliedert sich der Band in sechs Beiträge zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept, neun Beiträge, die sowohl quantitative als auch qualitative Befunde beleuchten, einen praxisorientierten Beitrag zum Einsatz von DI in der Online-Lehre sowie einen Epilog, der die Herausforderungen des Konzepts verdichtet darstellt. Ziel des Sammelbandes ist es, nicht nur das Verständnis und die Umsetzung von DI seitens der Lehrkräfte abzubilden, sondern auch die Effekte von DI auf die Leistungen der Schüler/-innen sowie den Einfluss von Kontextfaktoren in den Blick zu nehmen. Dabei zeichnet sich in den Beiträgen eine breite methodische Herangehensweise ab, wobei beispielsweise auf Interviews oder Videoanalysen, aber auch auf Experience Sampling Method (ESM), Varianz- oder Kovarianzanalysen zurückgegriffen wurde. Diese Methodenvariation bietet ein breites Feld an Erkenntnissen über „Differentiated Instruction (DI)“ und öffnet darüber hinaus das Feld für Mixed-Methods-Ansätze im internationalen Kontext, um vertiefte Erkenntnisse über die Umsetzung von Differenzierung als Unterrichtsmethode im Schulsystem zu gewinnen.

Die theoretischen Beiträge des Sammelbandes stammen aus Australien, den USA, Neuseeland, Finnland, Russland und Österreich. In diesen Beiträgen wird das Konzept der Differenzierung nicht nur im Hinblick auf definitorische Unstimmigkeiten diskutiert, sondern es werden auch konkrete theoretische Ausführungen dazu gemacht, wie DI im Schulsystem umgesetzt werden könnte. Die empirischen Beiträge gliedern sich in qualitative Ansätze aus der Türkei, China, Schweiz/Österreich und Belgien und quantitative Ansätze aus Mexiko, Deutschland, Südafrika und Österreich. Innerhalb der qualitativen Beiträge stehen vor allem die Lehrkräfte im Fokus, wobei es einerseits um die Umsetzung von DI an sich, andererseits aber auch um die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte geht. Die quantitativen Beiträge fokussieren dagegen vor allem die Fragen der Effekte von DI auf die Leistungen der Schüler/-innen und deren Wahrnehmung von Differenzierung im Unterricht. Allerdings finden sich in den quantitativen Ansätzen auch Befunde zur Implementation und Wirksamkeit von DI sowie zum Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die unterrichtliche Praxis der Differenzierung. Innerhalb des Sammelbandes sticht ein Beitrag aus Kroatien besonders hervor, da es sich um den einzigen Ansatz handelt, der ein praktisches Beispiel für die Umsetzung von DI in der Online-Lehre darstellt. Abgerundet wird der Sammelband durch einen Epilog, der die Herausforderungen der Differenzierung als Unterrichtsmethode zusammenfasst und mit acht Statements endet, die zur weiteren Auseinandersetzung mit DI als inklusivem Ansatz anregen sollen. Insgesamt wird der Sammelband dem Anspruch der Autor/-innen gerecht und bietet einen

breiten Überblick über die heterogene Umsetzung von „Differentiated Instruction (DI)“. Darüber hinaus gelingt es, Differenzierung als Unterrichtsmethode in einen internationalen Kontext zu stellen und damit den Diskurs über best Practices von DI im Kontext inklusiver Bildung zu eröffnen.

Lea Markus

doi.org/10.31244/zep.2024.02.08

Krennerich, M., Lissowsky, M., & Schendel, M. (Hrsg.) (2023). Die Freiheit der Menschenrechte. Festschrift für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag. 48,99 €

Heiner Bielefeldt hat sich als Hochschullehrer, als ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin, als Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen für Religions- und Weltanschauungsfreiheit und mit zahllosen Fachbeiträgen vor allem zum Themenbereich Menschenrechte nicht nur national, sondern auch international einen Namen gemacht. Er wird zum 65. Geburtstag mit dieser Festschrift von Kolleg/-innen sowie Wegbegleiter/-innen geehrt. Der Band umfasst stattliche 446 Seiten und ist nicht nur wegen der Beiträge in Deutsch und Englisch, sondern auch wegen der fachlichen und wissenschaftlichen Diktion mit Fußnoten und zahlreichen Nachweisen und Belegen eine teilweise anspruchsvolle Lektüre. Das Thema Menschenrechte verdient in der aktuellen politischen Situation hohe Aufmerksamkeit und öffentliches Interesse. Deshalb soll mit dieser Rezension in einer pädagogischen Zeitschrift weniger die fachliche Qualität der Beiträge, die durchgehend Lob verdient, kommentiert werden, sondern vielmehr ein Überblick über den Inhalt der Artikel gegeben werden, um anzuregen, den einen oder anderen selbst zu lesen und für die pädagogischen Arbeit zu nutzen.

Aber zunächst ein kurzer Überblick über die Struktur des Bandes. Einer Festschrift angemessen findet sich ganz zu Beginn ein Foto von Heiner Bielefeldt und eine Übersicht über seine Biographie. Sodann ist der Band in vier Teile gegliedert, von denen der erste unter der Überschrift „Begründung und Subjekte der Menschenrechte“ thematische Beiträge präsentiert wie auch der zweite Teil unter der Überschrift „Institutionen und Politik der Menschenrechte“. Beide Teile machen zusammen mit fast 400 Seiten den größten Anteil der Festschrift aus. Der dritte Teil unter dem Stichwort „Würdigung“ umfasst eine Beschreibung der Tätigkeit und der Arbeitsschwerpunkte von Heiner Bielefeldt als Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen – verfasst von Michael Wiener, einem engen Mitarbeiter von Heiner Bielefeldt im UNO-Hochkommissariat in Genf. Abgeschlossen wird der Band durch sieben nur jeweils wenige Seiten umfassende Beiträge unter der Überschrift „Wegbegleiter*innen melden sich zu Wort“ von Kolleg/-innen aus Wissenschaft, Politik und Kirche. Die zehn Artikel im ersten Hauptteil beginnen mit dem Beitrag der irischen Kollegin Linda Hogan, die darlegt, dass die Menschenrechte ihre Stärke darin haben, dass sie zahlreiche philosophische, religiöse und weltanschauliche Traditionen

onen einschließen. Der Vorwurf des Individualismus und der zu geringen Berücksichtigung der faktischen internationalen Ungleichheit sind Merkpösten für eine Weiterentwicklung dieser Rechte. Eine historische Analyse mit aktueller Relevanz ist der Beitrag von Erasmus Mayr über das Recht auf Widerstand in den Schriften von Immanuel Kant. Kant hat dieses Recht eher bestritten, was Mayr aus dem Denken von Kant erklärt und Folgerungen für heute Konstellationen für Widerstand zieht. Hans Joas stellt das komplexe Zusammenspiel von religiösen und nicht-religiösen Ursprüngen und Einflüssen für die Ausbildung der Menschenrechte dar, was gerade für den Bildungsbereich sehr interessant und lehrreich sein dürfte. Sehr aktuell diagnostiziert Daniel Bogner, dass der Schock der sogenannten „Zeitenwende“ eine „tektonische Verschiebung in Recht und internationaler Politik“ (S. 61) bedeutet. Die Anerkennung der Menschenrechte als weltweites Freiheitsethos will „als universale Grammatik des kulturübergreifenden Zusammenlebens dienen“ (ebd.), scheint aber eine „Illusion geteilter Absichten“ (S. 62) zu sein; denn „der Vorhang ist zerrissen“. „Wenn in Frage steht, ob unsere in der Sprache des Rechtes eingegangenen wechselseitigen Verpflichtungen überhaupt noch Wirkung entfalten können, müssen neue Ressourcen aktiviert werden, um den Menschenrechtsanspruch zu retten“ (S. 64). Marco Schendel begründet die Unteilbarkeit der Menschenrechte aus anthropologischer Sicht mit einem Rückgriff auf den Anthropologen Helmuth Plessner und spricht sich gegen eine Hierarchisierung von Menschenrechten aus. Die möglicherweise konkurrierenden Rechte Religionsfreiheit und Geschlechtergleichheit stellt Elisabeth Holzleithner anhand einiger Rechtsfälle dar und veranschaulicht die im Detail komplexen Zusammenhänge im Hinblick auf eine Abwägung dieser Rechte. Mit Rückgriff auf Positionen von Heiner Bielefeld beschäftigt sich Ralf Stroecker mit den menschenrechtlichen Aspekten von Behinderung mit dem Ziel einer emanzipatorischen Behindertenpolitik. Zu diesem Thema analysiert auch Suzanne Cahill das Phänomen Demenz als neuem Aspekt mit menschenrechtlichen Implikationen. Ebenfalls ein neues Thema im Kontext der Menschenrechte ist die Selbstperfektionierung des Menschen, unter anderem durch die Nutzung von Technik, Elektronik und Künstlicher Intelligenz, mit dem sich Ludwig Spie in seinem Beitrag beschäftigt. Auch die Frage, ob künftige Generationen heute bereits Grundrechtssubjekte sein können, wird angesprochen. Bernd Ladert erörtert, ob Maximen der Menschenrechte auch über den menschlichen Bereich hinaus Relevanz für das Verhältnis zu Tieren und deren Rechte haben können.

Der zweite Hauptteil beginnt mit einer Auseinandersetzung von Janika Spannagel mit dem Misstrauen der Philosophin Hannah Arendt gegenüber der Deklaration der Menschenrechte. Arendt begründet ihren Vorbehalt mit der „empirische(n) Unfähigkeit des menschenrechtlichen Konzept(s), eben das zu halten, was es verspricht“ (S. 193). Denn ein Schutz falle aus, wenn man sich in einem Land aufhalte, das Menschenrechte nicht respektiere. Spannagel unterstreicht dagegen den universalen Anspruch der Menschenrechte und die Fortschritte in der Etablierung von Schutzmechanismen. Diese können aber in der Tat nicht allein durch Recht geschützt und garantiert werden. Rainer Huhle beschäftigt sich mit der Kritik, dass Menschenrechte angeblich „westlichen Werten“ folgen würden. Am Beispiel der Inderin Hansa Mehta belegt er, dass bei der Entwick-

lung dieser Rechte im Kontext der Vereinten Nationen auch andere Traditionen maßgeblich beteiligt waren. Die Frage der territorialen Reichweite von Menschenrechtsverpflichtungen analysiert Markus Krajewski am Beispiel des Lieferkettensorgfaltspflichtengesetzes. Der dänische Kollege Morten Kjaerum untersucht, inwieweit aktuelle Fälle und Trends von rassistischer, sexueller oder durch Behinderungen bedingte Diskriminierungen durch die Deklaration der Menschenrechte erfasst werden. Einen sehr detaillierten Bericht zu den Menschenrechtsaktivitäten und zur Menschenrechtspolitik der europäischen politischen Institutionen präsentiert Barbara Lochbihler aus eigenen Erfahrungen und bewertet, inwiefern die Europäische Union ihrem Anspruch an eine wertorientierte Politik nach innen und außen gerecht wird. Die brasilianischen Wissenschaftlerinnen Mary Beloff und Laura Clérico erläutern am Beispiel von Straßenkindern in Lateinamerika sehr praktische Aspekte des Rechts auf würdiges Leben. Denn der Interamerikanische Gerichtshof für Menschenrechte unterstreiche, dass sich die Staaten auch um die sozialen Lebensbedingungen und den Zugang zu Nahrung, Bildung und Gesundheit zu kümmern haben. Eberhard Eichenhofer konzentriert sich speziell auf die zweite Generation der Menschenrechte, nämlich die sozialen Rechte, und führt aus, in welcher Weise diese mit demokratische Strukturen und Sozialstaatlichkeit verbunden sind. Angesprochen wird dabei, neben der Frage der Sicherung von Altersvorsorge, auch die Dringlichkeit eines nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensstils und die Rolle künftiger Generationen als mögliche Rechtssubjekte. Den Institutionen des Menschenrechtsschutzes widmet sich Beate Rudolf. Die UN-Vollversammlung hat 1993 die „Pariser Prinzipien“ als Maßgabe für nationalen Menschenrechtsinstitutionen verabschiedet. Diese arbeiten zusammen und erhalten ihre Akkreditierung und kritische Begleitung durch die Global Alliance of National Human Rights Institutions (GANHRI). Klimakrise und Populismus sind neue Herausforderungen für das Mandat und die Praxis dieser Institutionen. Katrin Kinzelbach stellt an den Beispielen von Hongkong und Xinjiang dar, wie digitale Möglichkeiten von Smartphones und Satellitenbilder Menschenrechtsverletzungen sichtbar machen und dokumentieren können. Obwohl sie teilweise keine rechtsfesten Beweise darstellen und auch von Staaten unterbunden werden können, entfalten sie dennoch politische und öffentliche Wirkung. Die Reihe der Artikel wird abgeschlossen durch den Beitrag von Christoph Safferling, seit 2023 Leiter der Internationalen Akademie Nürnberger Prinzipien, der die Rolle des Strafrechts im Hinblick auf den Schutz vor massiven Menschenrechtsverletzungen darstellt. Der seit 2002 in Den Haag arbeitende Internationale Strafgerichtshof verfolgt menschenrechtliche Straftaten, die nicht durch nationalen Gerichte verfolgt werden, und steht in der Tradition der Nürnberger Prozesse und der durch diese begründete Tradition von internationaler Strafjustiz.

Die Lektüre von Artikeln zu interessierenden Themen kann sehr empfohlen werden, da eigentlich alle sehr aktuelle Fragen ansprechen und sachkundig darstellen. Viele der Artikel nehmen explizit auf die Arbeit von Heiner Bielefeldt Bezug und ehren ihn und seine wichtige Arbeit damit in besonderer Weise.

Martin Affolderbach

doi.org/10.31244/zep.2024.02.09

Schlaglichter

Neue Broschüre zur Berliner Entwicklungspolitik (red.):

Die Broschüre „Strukturen, Themenfelder, Perspektiven“ dreht sich rund um die Berliner Entwicklungspolitik und die Arbeit der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit (LEZ). Dabei fasst sie Themenfelder wie Globales Lernen, Fairer Handel oder Empowerment auf und zeigt anhand einiger Projekte, wie vielfältig Berlins entwicklungspolitische Landschaft ist. Weitere Informationen: <https://www.berlin.de/sen/wirtschaft/europa-und-internationales/landesstelle-fuer-entwicklungszusammenarbeit/lez-und-partner/artikel.94895.php>

Start der Landeskoordinierungsstelle BNE in Sachen (red.):

Im Januar 2023 wurde die Landeskoordinierungsstelle BNE in Sachen verabschiedet, die den jährlich stattfindenden Fachtag BNE sowie Austausch- und Vernetzungsangebote erstellen und ein Servicestellennetzwerk koordinieren wird. Dazu sollen acht Servicestellen ab dem 3. Quartal 2023 interessierte Akteur/-innen vorrangig im ländlichen Raum bei der Umsetzung von BNE unterstützen und begleiten. Weitere Informationen: <https://www.lanu.de/de/themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/landeskoordinierungsstelle-bne.html>

14. Bildungskonferenz 2023 der Stadt Nürnberg (red.):

Bei der 14. Bildungskonferenz 2023 der Stadt Nürnberg ging es um die Frage, was notwendig ist, um das Fachkräftepotenzial vor Ort zu heben. Im Mittelpunkt der Workshops standen Erfahrungen aus der Bildungspraxis zum Thema „Fachkräfte gewinnen durch Grund-, Sprach- und Weiterbildung“ und der gemeinsame Austausch. Weitere Informationen: https://www.nuernberg.de/imperia/md/bildungsbuero/dokumente/einladung_14.nuernberger_bildungskonferenz.pdf

Global Education Week 2023 (red.):

Vom 13. bis 19. November 2023 fand die europaweite Global Education Week statt. Das Motto lautete: Peace for the Planet. A Planet of Peace. Akteur/-innen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung griffen das Thema „Frieden“ vielfältig in ihren Bildungsangeboten auf und boten Handlungsmöglichkeiten an. Die Global Education Week in Deutschland vereint diese Angebote und legt damit den Schwerpunkt auf die Nachhaltigkeitsziele 4 „Hochwertige Bildung“ und 16 „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“. Weitere Informationen: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/global-education-week>

Leitfaden für Handlung und Ressourcen des Centre for Global Education zur Lage im Gazastreifen (red.):

Das Centre for Global Education hat einen Leitfaden mit Maßnahmen und Ressourcen erstellt, die darauf abzielen, das Verständnis für die Krise im Gazastreifen zu vertiefen. Weitere Informationen: <https://www.centreforglobaleducation.com/sites/default/files/CGE%20Action%20and%20Resource%20Guide%20on%20Gaza.pdf>

Unterrichtsmaterial zum Nahostkonflikt – Umgang mit Krieg und Antisemitismus (red.):

Das hessische Kultusministerium hat umfassende Materialien, Hinweise und Anregungen zusammengestellt, die Lehrkräfte dabei unterstützen sollen, die Themen Nahostkonflikt und Antisemitismus aktuell und altersgerecht im Unterricht zu behandeln. Weitere Informationen: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/unterrichtsmaterial-zum-nahostkonflikt-umgang-mit-krieg-und-antisemitismus>

Modul der Weltbürger/-innen-Ausstellung des Europa-

hauses (red.): Die Wanderausstellung des Europahauses zeigt Wege zur Weltbürger/-innenschaft – eine Begegnung mit einer fast vergessenen Idee, die heute im Zuge von Globalisierung und Migrationsströmen neu zu entdecken ist. Die Ausstellung ist in mehrere Module gegliedert, die unterschiedlich kombiniert und eingesetzt werden können. Zusammen ergibt sie eine vielschichtige und vielstimmige Perspektive auf das komplexe Thema Weltbürger/-innenschaft. Die Bilder der Ausstellung sind kostenfrei downloadbar. Weitere Informationen: https://europahaus.eu/wp-content/uploads/2023/02/CC_Klaus_Pitter_Europahaus_SDG_Modul_Weltbuergerschaftsausstellung_web.pdf

„Digest 2023“ (Susanne Timm):

Im März 2024 ging die sechste pdf-Ausgabe der Global Education Digest online (https://angel-network.net/Digest_2023). ANGEL, dem Academic Network of Global Education and Learning, kommt das Verdienst zu, jährlich mit Teams aus inzwischen neun Sprachgruppen Veröffentlichungen im Feld des Globalen Lernens sichtbar zu machen und zugänglicher werden zu lassen. Der Digest 2023 konzentriert sich auf eine sprachenspezifische Gliederung des Forschungsfeldes. Die Literatureinträge sind vollständig über eine Online-Datenbank (<https://projects.dharc.unibo.it/digestgel/>) zu erreichen.

Datenblatt Entwicklungspädagogik (red.):

Das „Datenblatt Entwicklungspolitik“ verfolgt das Ziel, die neuesten statistischen Daten (veröffentlicht überwiegend von den UN und ihren Unterorganisationen) über weltweite Entwicklungen auf anschauliche Weise verfügbar zu machen. In der aktuellen Ausgabe finden sich statistische Angaben u.a. zu Weltbevölkerung, Armut, Kindersterblichkeit, Entwicklungszusammenarbeit und Treibhausgasen. Der entwicklungspolitische Bezugsrahmen für alle statistischen Angaben sind seit Herbst 2015 die nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) der Vereinten Nationen. Weitere Informationen und der Link zum Datenblatt: https://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf



Judith Fritz, Nino Tomaschek (Hrsg.)

Partizipation: das Zusammenwirken der Vielen für Demokratie, Wirtschaft und Umwelt

University – Society – Industry, Band 12, 2023,
230 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4731-8
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-9731-3

Mit Beiträgen von / With contributions by

W. Bertram Barth, Luca Braun, Thomas Bruder
mann, Aron Buzogány, Gabriela Csulich,
Jens Dangschat, Christian Fridrich,
Stephanie Grohmann, Annegret Haase,
Caroline Hammoutene, Renate Hübner,
Michael Jonas, Guli-Sanam Karimova,
Lara Kierot, Christian Korunka, Camilo
Molina, Sebastian Nessel, Stephanie Nitsch,
Elisabeth Oberzaucher, Jana Plöchl, Petra
Riefler, Michaela Schaffhauser-Linzatti,
Patrick Scherhauser, Anika Schmidt, Doris
Schneeberger, Adis Serifovic, Eva Straus,
Anke Strüver, Nina Tröger, Luise Wernisch-
Liebich

Die Lebensweise auf unserem Planeten muss sich ändern, um seine ökologischen Grenzen zu wahren. Die erforderlichen Strategien für eine ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltige Zukunft werden breit diskutiert und vielversprechende Konzepte liegen auf dem Tisch. Zu deren Umsetzung ist allerdings das Zutun der Vielen erforderlich. Wie gelingt es, die Beteiligung der Menschen für Demokratie, Nachhaltigkeit und wirtschaftliche Zielsetzungen in einem wirkungsvollen Maßstab zu erreichen?

In diesem Band werden wirkungsvolle Methoden der Beteiligung interdisziplinär diskutiert. Die Autor:innen geben Impulse für eine inklusive Gestaltung der Demokratie, diskutieren partizipative Wirtschaftsmodelle und gehen der Frage nach, welche Transformationspfade beschritten werden müssen, um nachhaltige Verhaltensweisen und klimaschützende Entscheidungen zu unterstützen.