



Sonja Richter, Susanne Krogull (Hrsg.)

Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen



Impulse aus Theorie und Praxis 2

Sonja Richter, Susanne Krogull (Hrsg.)

Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen

Mit Beiträgen des
2. GLIS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

Impressum

Fachstelle GLiS – Globales Lernen in der Schule
Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V.
Schreiberstraße 12
48149 Münster
info@fachstelle-glis.de
www.fachstelle-glis.de

 facebook.com/fachsttelleglis

Redaktion

Sonja Richter
Susanne Krogull
unter Mitarbeit von Alexander Repenning und Barbara Sawatzki

Lektorat

Barbara Sawatzki
Conrad Heckmann

Übersetzung

Conrad Heckmann

Layout & Satz

Comenius-Institut

Druck

Digi Print, Münster 2017

Bildnachweise

Titelbild: (c) Dialogprojektteam Humboldtschule

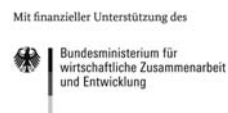
Weitere Bilder: Dialogprojektteam Humboldtschule (S. 32), www.arfilm.de (S. 17, S. 19, S. 30), Privat (S. 15, 16, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 37, 39), Jean-Louis Wolff (S. 7, S. 30)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Publikation steht als PDF unter www.fachstelle-glis.de zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Gefördert durch Engagement Global im Auftrag des BMZ



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
<i>Sonja Richter, Dr. Peter Schreiner, Susanne Krogull</i>	6
Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft	
<i>Sonja Richter</i>	9
Impulse aus der Theorie	
Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?	
<i>Prof. Dr. Annette Scheunpflug</i>	12
Den kolonialen Rucksack schultern: Eine andere Vision von Bildung	
<i>Im Dialog mit Vanessa Andreotti</i>	16
Postkoloniale Perspektiven auf schulische Begegnungsreisen	
<i>Rahime Diallo</i>	19
Weltgesellschaftliches Lernen in Schulbegegnungen? – Empirische Ergebnisse einer Studie zu Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext in Deutschland, Bolivien und Ruanda	
<i>Susanne Krogull</i>	21
Begegnungsreisen in einer transnationalen Welt	
<i>Dr. Michael Weichbrodt</i>	24
Interkulturelles Lernen im Kontext des internationalen Schüleraustauschs: Wege zur Maximierung der Lerneffekte von interkulturellen Begegnungen	
<i>Dunja Živanović, PhD</i>	26
Impulse aus der Praxis	
Ein neuer Ansatz für Schulen und die Nord-Süd-Kooperation	
<i>Johanna Nomatlou Mahlangu, Harald Kleem</i>	28
Begegnungsreisen als Orte Globalen Lernens: Ein Dialogprojekt zur Kolonialgeschichte Tansanias	
<i>Klaus Schilling</i>	31
Globales Lernen durch deutsche Kulturdiplomatie am Beispiel der PASCH-Initiative: Erfahrungen aus der Côte d'Ivoire	
<i>Dr. Lacina Yéo</i>	33
Die Rolle von NRO in Süd-Nord-Schulpartnerschaften	
<i>Minnie Maisie Salanga, Uwe Berger</i>	35
Partnerschaftlichkeit in internationalen Schulpartnerschaften? – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem ENSA-Programm	
<i>Claudia Schilling</i>	38

Vorwort

Schulische Begegnungsreisen mit Partnern aus Ländern des Globalen Südens haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Doch wie können schulische Begegnungsreisen im Kontext von Süd-Nord-Schulpartnerschaften zu Orten Globalen Lernens werden? Welche Potentiale, welche Schwierigkeiten bietet dieses besondere Lernsetting des schulischen Süd-Nord-Austauschs?

Mit der Bearbeitung solcher Fragen nimmt das Comenius-Institut als evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft seine Aufgabe, evangelische Bildungs- und Erziehungsfragen aus wissenschaftlicher und praxisbezogener Perspektive zu bearbeiten, in einem konkreten Bereich auf. Bereits für Johann Amos Comenius (1592-1670) sollte die Schule eine „Werkstätte der Menschlichkeit“ sein, in der Mädchen und Jungen gleichermaßen mit welterschließenden Methoden und dem Ziel der Förderung von Menschlichkeit unterrichtet werden. An diese Zielsetzung knüpfen auch Ansätze des Globalen Lernens an.

Auf der Fachtagung zu Globalem Lernen in Begegnungsreisen am 2. und 3. Mai 2016 wurde diskutiert, wie diese Menschlichkeit – wie Globales Lernen – im Kontext von Schulpartnerschaftsreisen umgesetzt werden kann. Die Fachstelle GLIS – Globales Lernen in der Schule am Comenius-Institut und das Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm ENSA der Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hatten eingeladen, sich zu Fragen rund um Globales Lernen bei schulbezogenen Begegnungsreisen zwischen Nord und Süd auszutauschen. Die Tagung war als Theorie-Praxis-Tagung konzipiert und brachte anwendungsbezogene Perspektiven auf Globales Lernen in diesem besonderen Setting zusammen. Die über einen „Call for Papers“ und einen „Call for Practice“ ausgewählten Tagungsbeiträge beinhalteten wissenschaftliche Evidenz und gaben praktische Anregung zu zentralen Fragen rund um die Gestaltung und Umsetzung von schulischen Begegnungsreisen in globalen Schulpartnerschaften. Umgang mit Machtdifferenzen, der kolonialen Vergangenheit der beteiligten Partnerländer und den herausfordernden Strukturen im schulischen Umfeld prägten die Diskussionen auf der Tagung.

Der vorliegende Band versteht sich als eine erweiterte Dokumentation der Tagung und greift in seinen Beiträgen ausgewählte Aspekte dieser Diskussion heraus. Der erste Beitrag von *Sonja Richter* fasst die aktuelle Debatte zu schulischen Begegnungsreisen und Globalem Lernen zusammen. Sie beschreibt fünf Herausforderungen für Wissenschaft und Praxis im Hinblick auf die Weiterentwicklung entsprechender Programme.

In ihrer einführenden theoretischen Betrachtung beleuchtet *Annette Scheunpflug* Begegnungsreisen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Sie diskutiert die Frage, welchen Beitrag Süd-Nord-Begegnungen für eine weltbürgerliche Bildung leisten. Mit dem Dialog von *Vanessa Andreotti* und dem Bericht über den Vortrag von *Rahime Diallo* werfen Akteure aus dem Globalen Süden einen kritischen Blick aus postkolonialer Perspektive auf Globales Lernen: Wie gehen wir mit unserem „kolonialen Rucksack“ um? *Susanne Krogull* und *Michael Weichbrodt* tragen mit empirischen Erkenntnissen zu Fragen nach weltbürgerlicher Bildung und zum transnationalen Verständnis bei Teilnehmenden von Begegnungsprogrammen bei. *Dunja Živanović* beschließt den ersten Teil dieser Publikation mit einem Aufsatz, der den Aspekt der (inter-)kulturellen Erfahrung ins Zentrum von Lernprozessen bei Begegnungsreisen stellt.

Die Beiträge aus der Praxisperspektive knüpfen an diese Thematiken an: *Harald Kleem* und *Johanna Nomatlou Mahlangu* sowie *Klaus Schilling* werfen hierbei einen Blick auf Schulentwicklungsprozesse. In unterschiedlichen Fallstudien zeigen die Autoren auf, wie Begegnungsreisen zwischen Süd und Nord dazu beitragen können, entwicklungspolitische Themen zu Motoren der Schulentwicklung zu machen. Einen anderen Fokus richtet *Lacina Yéo* auf das Thema. Er stellt Schulpartnerschaften in den Kontext von Kulturdiplomatie. Anhand des Programms „PASCH“ in der Elfenbeinküste zeigt er Potentiale und Herausforderungen kulturdiplomatischer Austauschprogramme für Globales Lernen auf.

Minnie Maisie Salanga und *Uwe Berger* thematisieren in ihrem Beitrag schließlich Herausforderungen und Chancen der Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NRO) und Schule bei der Gestaltung und Umsetzung von Schulpartnerschaftsreisen sowohl aus Süd- als auch aus Nordperspektive. Der letzte Beitrag von *Claudia Schilling* formuliert schließlich Erfahrungen aus der Perspektive eines Förderprogramms: Er beschreibt den Praxisansatz des entwicklungspolitischen Schulaustauschprogramms ENSA.

Für all diejenigen, die lieber schauen als lesen, und für all diejenigen, die mehr zu den hier resümierten Themen wissen wollen: Unter www.fachstelle-glis.de/begegnungsreisen finden Sie die Videomitschnitte aller Keynotes sowie Präsentationen und Poster zur Ansicht.

Als Herausgeberinnen dieses Bandes und der Reihe möchten wir uns bei allen Mitwirkenden an der Tagung und insbesondere denjenigen bedanken, die uns die zentralen Aussagen ihres Vortrags als Beitrag zur Verfügung gestellt haben. Ein weiterer Dank gilt dem entwicklungspolitischen Schulaustauschprogramm ENSA der Engagement Global gGmbH. Die Kooperation des Comenius-Instituts mit ENSA hat die Teilnahme der PartnerInnen aus dem Globalen Süden ermöglicht. Einige sind auch in dieser Publikation mit Beiträgen vertreten.

Wir wünschen uns, dass Schulpartnerschaften und Begegnungsreisen im Sinne Globalen Lernens dazu beitragen, dass Schulen zu der von Comenius gewünschten „Werkstätte der Menschlichkeit“ werden.

Sonja Richter

Sonja Richter
Fachstelle GLIS –
Comenius-Institut Münster

S. Krogull

Susanne Krogull
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Dr. Peter Schreiner

Dr. Peter Schreiner
Direktor
Comenius-Institut Münster



Gruppenfoto der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 2. GLIS Fachtags – „Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen“ vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel.

Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft

Sonja Richter, Fachstelle GLiS, Comenius-Institut

Mit der sich im Alltag verstetigenden Globalisierung haben Partnerschaften zwischen Schulen im Globalen Süden und im Globalen Norden an Bedeutung gewonnen. Die Partnerschaftsarbeit wird immer häufiger mit Begegnungsreisen intensiviert, in deren Rahmen auch Schülerinnen und Schüler auf andere Kontinente reisen. Der quantitative Zuwachs an Begegnungsreisen ist nicht nur auf die wachsende globale Mobilisierung, sondern auch auf die Förderung entsprechender Reisen von staatlicher Seite zurückzuführen.

Die qualitative Weiterentwicklung steht noch am Anfang: Förderprogramme, wie z. B. das entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm ENSA oder die Förderlinie „Begegnungsreisen“ über die Inlandsförderung von *Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst*, haben dazu beigetragen, übertragbare Standards der Durchführung und Begleitung von schulischen Begegnungsreisen zwischen Süd und Nord einzuführen. Praxisorientierte Evaluationen (z. B. ENSA 2009), Überlegungen zur Qualität von Begegnungsreisen (Krogull & Landesbrenner 2009) sowie wissenschaftliche Arbeiten aus der Austauschforschung (z. B. Thomas et al. 2009) oder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Krogull 2016) werfen unterschiedliche Fragen nach Wirkung und Konzeption solcher Reisen auf. Unterstützen entsprechende Umgebungen tatsächlich Globales Lernen? Lernen die Teilnehmenden, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, zu bewerten und dementsprechend zu handeln oder werden stereotype und rassistische Einstellungen befördert? Wie können Erfahrungen aus einer kurzen Begegnungsreise in eine bestehende Schulpartnerschaft wirken?

Insbesondere von Vertreter_innen der postkolonialen Theorie gibt es kritische Stimmen, denen sich Anbieter_innen und Förderinstitutionen stellen müssen. Denn: Entsprechende Förderprogramme werden überwiegend aus den Ländern des Nordens finanziert, demzufolge machen diese auch konzeptionelle Vorgaben. Eine reziproke Gestaltung der Begegnung wird zwar angestrebt, ist in der Praxis vor diesem Hintergrund jedoch schwierig umzusetzen.

Praxisakteure und Förderinstitutionen schulischer Begegnungsreisen zwischen Nord und Süd arbeiten intensiv an der Frage, wie Begegnungsreisen vor dem Hintergrund Globalen Lernens im schulischen Kontext wirkungsvoll konzipiert und begleitet werden können. Im Zentrum steht hierbei die reziproke Gestaltung der Begegnung vor dem kolonialgeschichtlichen Hintergrund. Aus den Beiträgen der zweiten GLiS-Fachtagung zu Begegnungsreisen¹ zwischen Süd und Nord und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Debatten zu diesem Thema werden nachfolgend fünf zentrale Herausforderungen aufgeführt, die sich auch in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes widerspiegeln:

1. Gestaltung der pädagogischen Begleitung: „Train the Trainer“

Empirische Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Gestaltung der pädagogischen Begleitung von internationalen Begegnungen einen wichtigen Beitrag zu Inhalt und Interpretation von Lernprozessen im Kontext einer Begegnungsreise leisten kann. Die pädagogische Begleitung besteht in der Regel aus einer Vorbereitungsphase mit Unterrichtseinheiten, außercurricularen Aktivitäten und einem intensiven mehrtätigen Vorbereitungsseminar, der ständigen pädagogischen Begleitung während der Reise sowie einer unterschiedlich gestalteten Nachbereitungsphase. In allen Phasen stehen eigene Erwartungen und die Reflexion von Erfahrungen im Mittelpunkt. Als zentrale Herausforderung kann hierbei nicht nur die Gestaltung des Seminars für die Teilnehmenden, sondern auch die Qualifizierung der begleitenden Lehrkräfte und Trainer_innen dieser Seminare aus dem außerschulischen Kontext formuliert werden. Für die Gestaltung von Begegnungsreisen im Sinne Globalen Lernens bedeutet dies die Notwendigkeit

1 Zur zweiten GLiS-Fachtagung am 02. und 03. März in Kassel lud die Fachstelle GLiS/ Comenius-Institut und das entwicklungspolitische Austauschprogramm ENSA der Engagement Global ein.

- einer kritischen Selbstreflexion der begleitenden Lehrkräfte;
- einer wissenschaftlich fundierten Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für begleitende Lehrkräfte sowie Trainerinnen und Trainer der pädagogischen Begleitung;
- des Erfahrungsaustauschs der Partnerschaftsarbeit mit anderen Schulen auf der Ebene von Schüler_innen und Lehrkräften.

Im Hinblick auf die entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen stellt sich die Herausforderung der Generierung empirisch fundierten Wissens über dieses besondere Lernsetting: Welche Lernprozesse laufen im Kontext einer internationalen Begegnung ab? Welche Wirkung können bestimmte Methoden Globalen Lernens in Begleitseminaren erzielen? Wie beeinflusst die Lehrkraft Lernprozesse der Teilnehmenden in diesem Setting?

2. Umgang mit dem „Colonial Backpack“

Eine weitere zentrale Herausforderung stellt der Umgang mit dem „Colonial Backpack“ dar, der kolonialen Vergangenheit, die auch im 20. Jahrhundert auf Beziehungen zwischen Süd und Nord wirkt. Der Anspruch von Förderprogrammen vor diesem Hintergrund ist eine rassismus-, machtkritische und inklusive Gestaltung von Begegnungsreisen zwischen Süd und Nord. Zur Überwindung dieser Herausforderung ist eine beidseitige Dekonstruktion des jeweils eigenen Blicks auf das Verhältnis zwischen Süd und Nord nötig.

Für die Gestaltung von Begegnungsreisen bedeutet dies die Notwendigkeit

- alle an der Begegnungsreise beteiligten Personen in entsprechenden Maßnahmen für Stereotypen und Rassismus zu sensibilisieren;
- die unterschiedlichen Rollen der Teilnehmenden und begleitenden Lehrkräfte bewusst zu reflektieren;
- der Rückbesinnung auf eigene Werte und Traditionen – insbesondere durch die Partner_innen im Globalen Süden;
- des Abbaus von Zugangsbarrieren für Begegnungsreisen für Teilnehmende aus dem Süden und dem Norden.

3. Umfassende und langfristige Wirkung: Der „Whole School Approach“

Begegnungsreisen im Kontext von Schulpartnerschaften sollen langfristig, umfassend und über die begrenzte Teilnehmendengruppe hinaus wirken. Die ganzheitliche Integration von Lernerfahrungen in der Begegnungsreise und der Partnerschaftsarbeit im Sinne des „Whole School Approach“ ist daher eine weitere Herausforderung für Begegnungsreisen, die sich als Instrument des Globalen Lernens verstehen.

Der Bezug der Begegnungsreise auf ein konkretes Projekt oder Thema, welches von beiden Partnerschulen vorbereitet und in den gegenseitigen Begegnungsreisen gemeinsam bearbeitet wird, kann einen wichtigen Beitrag zur Partnerschaftlichkeit und langfristiger Sichtbarkeit (z. B. durch ein Projektergebnis) leisten. Ebenso können Partizipationsmechanismen bei der Gestaltung der Begegnungsreisen die Ownership der beteiligten Personen erhöhen und die Strahlkraft von Erfahrungen erweitern. Bewährt hat sich in der Praxis z. B. die Beteiligung der Eltern, der Schulleitung oder eines Fördervereines.

Eine strukturelle Verankerung der Schulpartnerschaft und somit auch der Erfahrungen aus den Begegnungsreisen erfolgt zudem über die Herstellung eines Bezugs der Partnerschaftsarbeit zu konkreten Themen im Unterricht und der Integration der spezifischen Themen in den Schulalltag. Beides muss durch die entsprechenden Lehrkräfte betreut bzw. initiiert werden – der Einbezug der Schülerinnen und Schüler als aktive Gestalter_innen dieser Aktivitäten – z. B. durch die Multiplikation ihrer Erfahrungen – sollte hierbei wesentlicher Bestandteil sein.

4. Die Rolle von NRO in Schulbegegnungsreisen

Eine Besonderheit bei der Gestaltung von schulischen Begegnungsreisen im Kontext Globalen Lernens ist die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen (NRO), welche Schulpartnerschaftsarbeit inhaltlich und/oder finanziell unterstützen. Im Aufbau von Schulpartnerschaften können auch zivilgesellschaftliche Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit mit langjährigen internationalen Partnerschaftsbeziehungen eine bilaterale Schulpartnerschaft initiieren und fördern.

Die Kooperation von schulischen und außerschulischen Institutionen bedarf auf beiden Seiten einer grundsätzlichen Klärung von Rollen und gegenseitigen Erwartungen. Kontroverse Meinungen zur Rolle von NRO in der schulischen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, wie z. B. der normativen Notwendigkeit der Beteiligung „zivilgesellschaftlicher Erziehung“, treffen nicht selten auf das

Verständnis des *staatlichen* Bildungsauftrags der Schule, der durch Bildungsaktivitäten anderer Organisationen zwar ergänzt, aber nicht ersetzt werden darf. NRO leisten einen besonderen Mehrwert über Bildungsaktivitäten Globalen Lernens in der Schule – auch bei der Begleitung von Schulpartnerschaftsarbeit. Anders als im schulischen Bildungsansatz prioritär verankert, konzentrieren sie sich nicht nur auf die individuelle Kompetenz- und Wissensvermittlung, sondern bringen soziale und politische Meinungen in ein regelgeleitetes System ein. Die Herausforderung besteht hierbei in der Gestaltung einer fruchtbaren Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen. Zur Zusammenarbeit von Schule und NRO siehe auch: Richter & Brux 2015: Qualitätskriterien schulbezogener Bildungsarbeit Globalen Lernens.

5. Verknüpfung von Praxis und Theorie

Als übergreifende Herausforderung kann die Generierung von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen formuliert werden, welche die Basis einer Gestaltung von schulischen Begegnungsreisen – insbesondere des pädagogischen Begleitprogramms – darstellen. Ergebnisse empirischer Forschungsergebnisse und unabhängige Evaluationen geben Hinweise auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Programme. Forschungsergebnisse können außerdem schulische Begegnungsreisen und Partnerschaftsarbeit als Instrument Globalen Lernens legitimieren und sind daher auch ein wichtiger Baustein für die Beantragung von Fördergeldern.

Eine enge(re) Verknüpfung von Theorie und Praxis durch Zusammenarbeit von Forschungseinrichtungen, Bildungsinstitutionen und zivilgesellschaftlichen Umsetzungsakteuren ist hierfür unabdingbar. Diese wäre für alle Seiten ein Zugewinn: Empirische Erkenntnisse aus der Wissenschaft können der Praxis helfen, die eigenen Ansätze zu reflektieren und diese aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Die konkrete Anwendung von theoretischen Modellen in der Praxis wiederum kann Forscherinnen und Forschern hilfreiche Aufschlüsse für die weitere Erkenntnisgewinnung geben.

Um Praxis und Wissenschaft zu vernetzen, braucht es entsprechende Umgebungen und gemeinsame Projekte. Die gemeinsame Planung und Durchführung von Evaluationen beispielsweise kann hierfür einen guten Rahmen bieten. Für eine engere Zusammenarbeit braucht es in der Wissenschaft eine verstärkte Anerkennung für praxisnahe Forschung. Gleichzeitig müssen Praxisakteure offen dafür sein, Perspektiven zu wechseln und ihre Arbeit anhand externer Impulse zu hinterfragen.

Literatur

- ENSA (2009). *Externe Evaluation des ENSA-Programms. Kurzbericht zur Evaluation 2009*.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (2), 14-19.
- Krogull, S. (2016). *Weltgesellschaft verstehen. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Norden und Süden*. Dissertation Universität Bamberg.
- Richter, S. & Brux, U. (2015). Qualitätskriterien schulbezogener Bildungsarbeit Globalen Lernens. In S. Richter (Hrsg.), *Qualität im Globalen Lernen in der Schule – Im Kontext schulischer und außerschulischer Akteure* (S. 12-14). Münster: Comenius-Institut.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern – Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



Sonja Richter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V. Seit 2014 leitet sie dort die Fachstelle GLiS – Globales Lernen in der Schule. Im Rahmen ihrer Promotion

forscht sie über Lernprozesse im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden.

Impulse aus der Theorie

Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Begegnungsreisen genießen eine hohe Wertschätzung. Selten wurde so viel Geld ausgegeben für Begegnungsreisen im Jugendalter wie heute. Begegnungsreisen im Kontext der Schule legitimieren sich durch einen unterstellten Bildungszugewinn im Hinblick auf das Verständnis von Welt, den Abbau von Vorurteilen und die sich dadurch vertiefenden Kompetenzen in der Anwendung von Fremdsprachen. Die Erreichung dieser drei Ziele ist im europäischen Kontext empirisch untersucht und in weiten Teilen gut belegt worden. Jedoch wurde auch deutlich, dass der Abbau von Vorurteilen bzw. Stereotypen nicht so einfach zu erreichen ist und Begegnungsreisen deshalb eines speziellen Lernsettings bedürften (vgl. im Überblick Danckwortt 1995).

Demgegenüber ist die Situation von Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext deutlich komplexer. Es geht nicht nur um das Kennenlernen zweier Länder, sondern um ein Verständnis von Weltgesellschaft und von Über- und Unterentwicklung. Die gegenseitigen Vorurteile sind nicht nur durch die Geschichte zweier Nachbarländer und deren Kriegsgeschichte konturiert, sondern durch weit komplexere Prozesse von Kolonialismus und Unterdrückung, von Globalisierung, Migration, Welthandel, Konfliktkonstellationen und politischen Prozessen.

Wie ist unter diesen Bedingungen eine Begegnungsreise¹ möglich, die pädagogischen Ansprüchen genügt und zu einem Bildungsgewinn beiträgt? Diese Frage ist alles andere als trivial. Die Schwierigkeit ihrer Konturierung und Beantwortung steht im seltsamen Gegensatz zur ungebrochenen Begeisterung, die mit Begegnungsreisen und deren touristischen Attraktionen verbunden ist.

In diesem kurzen Beitrag geht es darum, die weltgesellschaftliche Rahmung dieser Lernherausforderung zu umreißen. Was macht weltbürgerliches Lernen inhaltlich aus? Was muss gelernt werden und warum ist dieses schwierig? Zweitens geht es um die mit Lernen in Begegnung verbundene Didaktik und drittens um die thetische

Benennung der Mindestbedingungen, damit überhaupt erwartet werden kann, dass der Bildungsauftrag der Schule durch Begegnungen erreicht wird.

1. Weltgesellschaft lernen

In Begegnungsreisen mit Partnergruppen des Globalen Südens oder Nordens geht es um das Verständnis der Komplexität von Entwicklungsprozessen in der Weltgesellschaft. Worin besteht diese Komplexität?

Weltgesellschaft verstehen

Mit dem Verweis auf den Begriff der „Weltgesellschaft“ wird auf ein systemtheoretisches, deskriptives Hintergrundkonzept verwiesen (vgl. Luhmann 1997). Luhmann hat beschrieben, dass die heutige Gesellschaft von ihrem Charakter her als Weltgesellschaft zu verstehen ist, da gesellschaftliche Kommunikation nicht mehr unabhängig von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen möglich ist. Seine zentrale These lautet, dass jede Gesellschaft heute Weltgesellschaft ist, weil sie immer auch Teil eines globalen Kontextes ist. Damit wird soziale Realität komplexer. Weltgesellschaft wird nicht verstanden als die Summe von Menschen oder als räumliche bzw. zeitliche Einheit, sondern als „Gesamthorizont alles sinnhaften Erlebens“ (ebd., S. 153). Weltgesellschaft ist somit nicht als Weltenstaat oder Weltenorganisation beobachtbar, sondern nur im Besonderen ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Vielfalt zu erkennen. In ihrer abstrakten Gestalt hat sie jedoch für alle spürbare Auswirkungen.

Zusammenfassend kann man die Herausforderungen weltgesellschaftlichen Lernens darin sehen, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont mit der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen (vgl. ausführlich Scheunpflug 2011a). Dies bedeutet, sich in eine abstrakte Form des Sozialen einzuüben, d. h. in abstrakte ethische Normen, die unabhängig von der eigenen Erfahrung sind, in die Reflexion der Bedürfnisse des/der anderen, ohne dass er/sie vertraut ist.

¹ Der Begriff der „Begegnungsreise“ wird im Folgenden deskriptiv, entsprechend auch dem Sprachgebrauch in den Förderrichtlinien verwendet und nicht normativ aufgeladen nach einem entsprechenden Begegnungskonzept, etwa im Sinne Martin Bubers.

Weltgesellschaft verstehen lernen

Diese Anforderungen an abstrakte Sozialität sind für das steinzeitliche Nahbereichswesen „Mensch“ eine Herausforderung. Menschen sind erstens in ihrer *spontanen Problemlösefähigkeit* auf Erfahrungen im *Nahbereich* spezialisiert – und diese ist für die Erfahrungen einer globalisierten Weltgesellschaft nicht besonders gut geeignet. Der Mensch hat sich dahingehend entwickelt, vornehmlich die Probleme zu lösen, die sinnlich erfahrbar sind: Die Wühlmäuse im Vorgarten werden wichtiger als die Heuschrecken im Sudan; die eigene, sinnlich erfahrbare Erholung in Griechenland während eines Urlaubsaufenthaltes wichtiger als das u. a. durch Flugverkehr verursachte Ozonloch. Menschen ist zweitens die Unterscheidung zwischen *Ingroup* und *Outgroup* angeboren, sie neigen zum Fremdeln, zur Xenophobie und zum Rassismus. Gleichzeitig haben Menschen aber auch ein hohes abstraktes Reflexionsvermögen, das es möglich macht, abstrakte Sozialität zu lernen, das eigene Verhalten zu beobachten, kritisch zu bewerten und zu verändern. Menschen ist es möglich, die spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich zu kompensieren.

Die Funktion von Begegnungsreisen: Transzendierung des Nahbereichs des Sozialen

An dieser Stelle können Schülerbegegnungsreisen eine wichtige Funktion einnehmen. Sie sind quasi sinnlich wahrnehmbare Katalysatoren für diese abstrakten Kontexte; sie ermöglichen das Verstehen von Weltgesellschaft über konkrete Kontakte. Es gilt, die vielfachen gegenläufigen Beziehungen von Macht, Ohnmacht, Armut, Reichtum, Rassismus, Paternalismus, selbst zugeschriebene Hilflosigkeit, Überordnung, Unterordnung zu analysieren und die jeweiligen Zuschreibungen schrittweise zu verflüssigen. Damit wird gegenseitiges Verstehen möglich sowie weltgesellschaftliches Lernen eröffnet.

2. Lernen in Begegnungen

In der Forschung zu Schülerbegegnungsreisen im globalen Nord-Süd-Kontext konnte gezeigt werden, dass gerade im schulischen Lernen die Gefahr besteht, dass die asymmetrische Situation schulischen Lernens und ihr Charakter, Leistung auf die Arbeit einzelner Personen zurückzuführen, in schulischen Begegnungsreisen Paternalismus, Rassismen und ein reduziertes Verständnis von Weltgesellschaft in der Addition von Nahbereichen potenziell fördert – und zwar gleichermaßen für Gruppen aus dem Norden als auch aus dem Süden (vgl. Krogull & Scheunpflug 2013).

Weltgesellschaftliches Lernen ist in schulischen Begegnungsreisen also doppelt schwierig: Zum einen bedarf es des Lernens, um die Neigung zum Nahbereich und der Addition von Nahbereichen im Hinblick auf ein weltge-

sellschaftliches Verständnis und die Gefahr der Stereotypisierung zu überwinden. Zum weiteren legen auch die schulischen Strukturen mit ihrer Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden und ihrer strukturell bedingten Rückführung von Kompetenzen auf persönliche Anstrengungsbereitschaft und Arbeit nahe, diese Asymmetrie und Orientierung ebenfalls in die Begegnungsreise im schulischen Kontext einzutragen.

Der weit verbreitete Optimismus, dass schulische Begegnungsreisen alleine dadurch zum weltgesellschaftlichen Lernen beitragen, dass eine solche Reise durchgeführt wird, ist demnach kritisch zu sehen. Welche Art von Transformation ist also während der Reise notwendig und welcher Didaktik bedarf sie, um ein möglichst breites Bildungsspektrum sicherzustellen? (vgl. im Überblick Tab. 1).

Transformation des Blicks auf die Anderen – Didaktik des Perspektivenwechsels

Durch Begegnungsreisen sollte der Blick auf den/die Anderen dahingehend verändert und reflektiert werden, dass der Alter vom Ego so wahrgenommen wird, wie Alter sich selbst sieht oder gesehen werden möchte. Dazu bedarf es einer Didaktik des Perspektivenwechsels, die immer wieder auf den Blick des Anderen verweist und sich darum bemüht, die Welt durch den Blick der Anderen wahrzunehmen. Dabei werden die eigenen Vorannahmen für einen selbst sichtbar und die Komfortzone der eigenen Selbstverständlichkeit Stück um Stück verlassen.

Transformation der eigenen Herkunft – Didaktik der Selbstreflexion

Der Abbau von Stereotypen und ein veränderter Blick auf die Welt bedingen eine Reflexion dessen, wo ich herkomme, was meine Welt begrenzt und konstituiert, und eine wache Wahrnehmung dessen, was hinter diesen Grenzen liegt. Die Frage, was die eigene Identität in einer zunehmend globalisierenden Gesellschaft ausmacht, wird immer schwieriger zu beantworten. Identitäten entwickeln sich im globalen Kontext zunehmend als Hybride, so dass Identität heute jenseits kultureller Zuschreibungen eine eigene Form der Zuordnung darstellt (vgl. Scheunpflug 2011b). Für diese Selbstzuordnung benötigen Jugendliche Unterstützung (vgl. Scheunpflug 2016), und eine Begegnungsreise kann dazu beitragen, sich selber zuordnen zu lernen in eine hybride gesellschaftliche Formation.

Transformation vom Nahbereich in die Weltgesellschaft – Didaktik der abstrakten Sozialität

Die Weltgesellschaft ist eine abstrakte Form der Sozialität, deren spezifische Qualität vor allem in der spezifischen Relationierung von Räumen erkennbar wird. Diese abstrakte Sozialität über Regeln, Vereinbarungen und Menschen-



rechtskonventionen bindet Handeln in anderer Form als Almosen es tun. Deshalb ist es von Bedeutung, sich im Kontext von Begegnungsreisen mit abstrakten Formen der Sozialität auseinanderzusetzen und in diese unter Beachtung des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsenses (vgl. BpB 2011) einzuführen.

Transformation von Kolonialisierung in Partizipation – Didaktik des Empowerment

Gerade durch Partnerschaften und dem Ruf nach Engagement im Süden besteht die Gefahr der Reproduktion rassistischer und paternalistischer Blickweisen (vgl. z. B. die Kritik bei Bendix u. a. 2013). Davon sind Schulbegegnungsreisen nicht ausgenommen. Schulbegegnungsreisen können in vielfältiger Weise Rassismen wiederholen, neue Formen der Kolonialisierung bedingen sowie Macht- und Ohnmachtsverhältnisse zementieren. Gerade da die Partner aus unterschiedlichen ökonomischen Kontexten kommen, sind die Reisen selber häufig auch durch offene oder verborgene Machtverhältnisse gekennzeichnet. Die Reproduktion von kolonialen oder neokolonialen Verhältnissen auf beiden Seiten kann durch die Partizipation aller vermieden werden. Damit einher geht eine Didaktik des Empowerment, die durch eine Pädagogik der Anerkennung und Stärkung (vgl. Scheunpflug u. a. 2012) begleitet wird. Aus pädagogischer Sicht geht es darum, anlässlich und über

die Begegnungsreise hinaus Partizipation an Gesellschaft unter globaler Perspektive zu ermöglichen.

Transformation des Schweigens in die Kommunikation – zur Didaktik der Kommunikation

Sprache ist nicht nur ein linguistisches Programm. Vielmehr drücken sich in ihr auch kulturelle Selbstverständlichkeiten, nicht hinterfragte Normen und Werte aus. Die Ermöglichung von gemeinsamer Kommunikation bedeutet die Möglichkeit, sich in die Sprache des jeweils anderen hineinzudenken und diese wenigstens in den wichtigsten Formen zu erlernen, sowie sensibel zu werden für Übersetzungen, für Kontextualisierung und für die Notwendigkeit von Erläuterungen.

Bildungsziel	Transformation	Didaktik	Anregungsmöglichkeiten
Abbau von Vorurteilen	vom Blick auf mich auf die Anderen	Perspektivenwechsel	Kennenlernen anderer Lebenswelten; Reflexion der Voraussetzungen eigener kultureller Blicke
Abbau von Vorurteilen	von selbsterhöhender Herkunft zu transformationaler Identität	Selbstreflexion	Selbstzuordnungsunterstützung; Ästhetische Ausdrucksformen Tagebuch, Schreiben
Verständnis von Weltgesellschaft	vom Nahbereich zur Weltgesellschaft	Abstrakte Sozialität	Reflexion von Erfahrung im politischen Kontext
Teilhabe an Weltgesellschaft	von der Kolonialisierung zur Partizipation	Empowerment	Anerkennung, Partizipationsmöglichkeiten
Teilhabe an Weltgesellschaft	vom Schweigen zur Kommunikation	Kommunikation	Übersetzungskompetenz Höflichkeit

Tabelle 1: Transformationsnotwendigkeiten und ihre Didaktik (Quelle: Eigene Darstellung)

3. Fazit

Diese eher formalen Kriterien sowie die didaktischen Überlegungen könnten zusammen einen Rahmen bilden, der die Reflexion von Praxisbeispielen anleitet und den Horizont für eine didaktisch fundierte Vorbereitung von Begegnungsreisen legt. Wichtig ist also weniger die Reise als überhaupt der Lernprozess, der durch sie angestoßen und ermöglicht werden soll. Eine solche Form von Didaktik kann jedoch nur gelingen, wenn gewisse pädagogische Minimalstandards erfüllt sind. Krogull und Landes-Brenner (2009; auch Krogull 2012) haben folgende Maßnahmen als unabdingbar beschrieben, so u. a. die generelle Einbindung der Reise in einen langfristigen Lernprozess, eine pädagogisch kompetente Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Reise sowie Partizipationsmöglichkeiten der Reisenden an der Reise selbst, eine thematische Rahmung der Reise, kontinuierliche Reflexionsphasen und Auswertungen, eine angemessene Gruppengröße sowie eine angemessene Reisedauer. Von besonderer Bedeutung sind Reverse-Reisen im zeitlichen Abstand, also der Rückbesuch derjenigen, die besucht wurden.

Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu einer solchen Begegnungsreise nicht haben wird. Hier ist dann danach zu fragen, wie weltbürgerliche Bildung in anderer Form im Klassenzimmer ermöglicht werden kann. Vielleicht sind ja in Zukunft Lehrkräfte die zentralen Adressaten von entwicklungspolitischen Begegnungsreisen, um zu Multiplikatoren Globalen Lernens zu werden.

Literatur

- Bendix, D., Danielzik, C.-M. & Kiesel, T. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin.
- [BpB=] Bundeszentrale für politische Bildung (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [08. Oktober 2016].

- Danckwortt, D. (1995). Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950–1990. In A. Thomas & M. Abdallah-Preteille (Hrsg.), *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen* (Deutsch-französische Studien 5). Baden-Baden: Nomos.
- Krogull, S. (2012). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 33-36). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). *Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14-19.
- 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*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 231-248.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Scheunpflug, A. (2011a). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (Band 2 der Reihe Perspektiven Politischer Bildung) (S. 204-215). Bonn: bpb.
- Scheunpflug, A. (2011b). Identity and Ethics in Global Education. In L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O’Loughlin & L. Wegimont (Eds.), *Becoming a Global Citizen. Proceedings of The International Symposium on Competencies of Global Citizens*. Finnish National Board of Education & Global Education Network Europe, 31-39.
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U. & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und Fördern. Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Kallmeyer/Klett.



Annette Scheunpflug ist Inhaberin des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. In zahlreichen Publikationen hat sie theoretische Überlegungen und empirische Forschungsergebnisse zu Globalem Lernen bzw. weltbürgerlicher Bildung veröffentlicht. Sie ist Schrift-

leitung der ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik.



Den kolonialen Rucksack schultern: Eine andere Vision von Bildung

Im Dialog mit Vanessa Andreotti, University of British Columbia



Vanessa Andreotti (PhD) ist Inhaberin des kanadischen Forschungslehrstuhls „Race, Inequalities and Global Change“ an der University of British Columbia. Außerdem ist sie Forschungsmitglied an der Universität Oulu, wo sie von 2010 bis 2013 den ersten und einzigen europäischen Lehrstuhl für Globales Lernen innehatte. Wir hatten das Glück, Vanessa Andreotti im April 2016 bei einem bundesweiten Kongress für Globales Lernen in Bonn zu treffen¹, wo sie mit Sonja Richter über Postkoloniale Theorie, Kritische Pädagogik und über ihre Vision von Bildung sprach.

Sonja Richter (SR): Postkoloniale Theorie basiert auf den Mustern der Kolonialzeit, die wir noch heute mit uns herumtragen und die immer neue Ungleichheiten schaffen. Wie kann Bildung dazu beitragen, diese Verhaltensstrukturen zu eliminieren?

Vanessa Andreotti (VA): Die Postkoloniale Theorie beschäftigt sich mit den durch den Kolonialismus und den Imperialismus verursachten Schäden. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die negativen Auswirkungen der einseitigen Perspektive des Fortschritts, der Entwicklung und der menschlichen Evolution, die in internationalen Beziehungen, in den Medien und in der Erziehung vorherrscht. Dieses Geschichtsbild unterteilt die Menschen in jene, die die Menschheit angeblich in eine moderne Zukunft führen, und jene, die zurückbleiben, weil ihnen das Wissen, die Intelligenz oder die Fähigkeit dazu fehlt. Die Überzeugungskraft dieses Geschichtsbildes lässt uns vergessen, dass es andere Formen des Wissens und der Existenz gibt, die wir uns nicht vorstellen können, und auch eine andere Zukunft als jene, die auf großstädtischem Konsumverhalten und auf permanentem wirtschaftlichem Wachstum basiert. Die Postkoloniale Theorie bietet uns allerdings keine fertigen Lösungen an. Stattdessen hilft sie uns, andere Fragen darüber zu stellen, wie wir in der Zukunft miteinander leben können. Diese Fragestellungen sind sehr wichtig, weil sie unsere Grundideen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft infrage stellen. Die Postkoloniale Theorie fordert uns auf, das von uns erlernte und als selbstverständlich erachtete Wissen zu hinterfragen; sie lädt uns dazu ein, uns bis an die Grenzen unserer Wissensmöglichkeiten vorzutasten, was ein Gefühl großen Unbehagens hervorruft (weil es unser Sicherheitsgefühl erschüttert), aber zugleich auch eine großartige Gelegenheit zur Entwicklung von neuen Verbindungen

¹ Das Interview wurde unter Mitarbeit von Alexander Repenning verschriftlicht und von Conrad Heckmann ins Deutsche übersetzt. Das Interview ist als Video online auf www.fachstelle-glis.de verfügbar.

und Beziehungen und für vertiefte Lernprozesse bietet. Diese Fragen helfen uns, die schädlichen Muster der Vergangenheit zu erkennen, die wir noch heute wiederholen, so dass wir andere Möglichkeiten für ein Miteinander und Nebeneinander in der Zukunft eröffnen können. Die Postkoloniale Theorie sagt uns nicht, wie wir das schaffen können, aber sie kann uns helfen, die Probleme und Widersprüche in den vorherrschenden Denkweisen und Verhaltensstrukturen zu erkennen, und sie lädt uns dazu ein, unsere Zufriedenheit mit den überlieferten Formen der Existenz zu hinterfragen. Erst wenn wir mit den gängigen Antworten nicht mehr zufrieden sind, sind wir dazu in der Lage, uns etwas ganz anderes vorstellen zu wollen. Dazu gehört, auf eine andere Weise die gemeinsamen Wege mit anderen zu beschreiten: Anders wissen, anders denken, sich anders verhalten, und anders sein.

SR: Wenn wir als Pädagogen versuchen, Bildungsumgebungen zu schaffen, die die Ungleichheiten etwas deutlicher als normalerweise üblich hervorheben — zum Beispiel in Nord-Süd-Begegnungen — wie können wir es vermeiden, hier Vorurteile zu provozieren?

VA: Wir sind in einem Schulsystem aufgewachsen, das von den Ideen der Aufklärung und der industriellen Revolution geprägt und dementsprechend organisiert ist. Dieses System bereitet uns nicht auf die Komplexität, die Unsicherheiten und die Pluralität der Welt vor und fordert uns nicht heraus, uns mit der wachsenden Ungleichheit in der Welt auseinanderzusetzen. Wir müssen unsere Denkweise über Erziehung verändern, so dass wir in der Lage sind, junge Leute auf eine pluralistische und unbestimmte Welt vorzubereiten — auf eine Welt, die nicht in ein herkömmliches Schema passt und in der die Menschen sich nicht in Schubladen stecken lassen. Es ist auch wichtig zu verstehen, wieviel Druck und Gewalt die vorhandenen Denkstrukturen auf die Welt und auf andere Menschen ausüben — wir können sie uns nicht

einfach wegwünschen. Ich denke, das ist eine der größten Herausforderungen an Bildung. Sie nimmt ihren Ausgang im einheitlichen Geschichtsbild des Fortschritts, der Entwicklung und der menschlichen Evolution. Warum glauben wir immer noch daran, dass eine Gruppe von Menschen Führungsqualitäten besitzt, dass sie mehr weiß und dass sie weiter entwickelt ist und dass eine andere Gruppe von Menschen über mangelnde Kenntnisse und Bildung verfügt und daher rückständig ist? Diese Geschichtsauffassung ist nicht nur im Globalen Norden, sondern auch im Süden weit verbreitet, wo viele Menschen sich selbst für minderwertig halten und im Norden nach Modellen, Lösungen und Hilfe suchen — ihrer Vorstellung nach haben die Länder der ersten Welt eine vollkommene Gesellschaft ohne Armut, Gewalt, Ungleichheit oder Diskriminierung geschaffen. Diese Propaganda hält sich hartnäckig weiter: Sie erhält ganze Industrien am Leben und verursacht jetzt auch viele Probleme, da Menschen ein besseres Leben auf der anderen Seite der Grenze suchen. Wir müssen diese Problematik entwirren und uns fragen: Wer bestimmt die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung? In wessen Namen und zu wessen Gunsten? Warum ist das so? Wie können wir die Entwicklung, den Fortschritt und die Evolution anders gestalten? Ich denke, es ist Teil unserer Aufgabe, die Menschen darauf vorzubereiten, dass sie sich unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen begegnen.

SR: Manche VertreterInnen der Postkolonialen und Kritischen Pädagogik behaupten, dass wir politisch korrekt handeln müssen und dass wir unseren „kolonialen Rucksack“ schultern müssen. Aber bin ich denn Schuld an den Taten meiner Vorfahren? Warum muss ich als junger weißer Mann oder junge weiße Frau die Verantwortung dafür tragen?

VA: Der entscheidende Punkt ist folgender: Obwohl unsere Erziehung uns das Gefühl gibt, dass wir als unabhängige und autonome Individuen existieren, sind wir doch tief miteinander verbunden und sowohl voneinander als auch von unserem Planeten abhängig. Unsere heutige Lebensweise basiert auf Strukturen, die von anderen Generationen geschaffen wurden. Als Beispiel dafür kann der von unseren Industriestaaten angehäufte Reichtum gelten, der für unseren Wohlstand zahlt und der auf den ungerechten Wirtschaftspraktiken der Vergangenheit und Gegenwart beruht. Unser Konsumverhalten ist von der gewaltsamen Enteignung von Bevölkerungsgruppen und vom nicht nachhaltigen Umgang mit Rohstoffen abhängig und setzt die Lebensmöglichkeiten zukünftiger Generationen aufs Spiel. Auch wenn es uns so erscheint, dass wir nichts mit der Vergangenheit zu tun haben, so profitieren wir dennoch von den Strukturen, die durch die Gewalt des Kolonialismus und des Imperialismus geschaffen und aufrechterhalten werden. Es gibt mehrere Ansätze, mit

dieser Problematik umzugehen. Eine Möglichkeit besteht darin, einen politischen Leitfadern zu entwickeln, der die Probleme lösen soll: Lasst uns einfach das Richtige tun und alles wird schon in Ordnung kommen. Das ist problematisch, weil die Verfasser der Richtlinien ein Interesse daran haben, ihren eigenen Reichtum und ihre Privilegien zu schützen. Es ist nicht leicht, eine Politik zu schaffen, die sich gegen die wirtschaftlichen Interessen der Weltmächte und der großen Unternehmen wendet. Mein Ansatz ist ganz anders: Er betont, dass unsere Existenz nicht von den Nationalstaaten, vom globalen Kapital oder von einem einseitigen Geschichtsbild abhängt, obwohl es sich so anfühlt. Wir sind dazu in der Lage, anders zu existieren, uns eine andere Zukunft zu wünschen, von unseren Fehlern zu lernen und auf diesem Planeten anders zu leben. Dazu gehört das Bewusstsein, dass wir komplexe Individuen mit einer durchwachsenen Geschichte sind, und dass die Menschheit sehr vielschichtig ist. Wenn wir über die Menschheit sprechen, dann denken wir oft an die Güte des Menschen. Sie besteht aber aus einem weiten Spektrum von Individuen, und jeder von uns ist in der Lage, sowohl wunderbare als auch schreckliche Dinge zu tun. Es gibt keine „guten“ und „schlechten“ Menschen — wir sind alle Teil der Menschheit, mit all unseren Fehlern und Schwächen, und wir sind alle miteinander auf materielle und nicht-materielle Weise verbunden. Sobald wir diese Zusammenhänge jenseits des Intellekts wahrnehmen, verstehen wir auch, dass jede Gewalttat gegen einen anderen Menschen auch eine Gewalttat gegen uns selbst darstellt. Das hat nichts mit politischer Korrektheit zu tun.



Ich denke, dass Bildung (und auch die zuvor erwähnte junge weiße Frau) dazu beitragen kann, dass wir den schädlichen Dingen, an denen wir systematisch beteiligt sind, nicht den Rücken zukehren und zugleich eine Art des Seins formulieren, in der wir über unsere gemeinsamen Schwächen, unseren kollektiven Schmerz und unsere Zerbrechlichkeit und Gebrochenheit miteinander in Verbindung treten. Es geht nicht darum, sich gut oder bestätigt zu fühlen, gesehen zu werden und gut auszusehen, sondern darum, sich an den Ort des Unbehagens zu begeben, wo wir uns



verletzlich fühlen, wo es uns klar wird, das wir uns auf demselben sinkenden Schiff (aber auf verschiedenen Decks) befinden, und das wir uns ändern müssen, weil das Leben für die nächsten Generationen sonst zur Katastrophe wird.

SR: Geht es hier nicht viel um Verständnis, darum, sich selbst und die Welt zu verstehen?

VA: Es geht um eine andere Art des Verstehens, und auch darum, die Grenzen des eigenen Verstehens zu erkennen und sich am Rande des Wissens hinzusetzen: zu wissen, dass wir nichts wissen können, und zu lernen, mit der Welt in Beziehung zu treten, ohne sie gleichzeitig in eine Schablone zu pressen. Als Teil unserer Erbschaft der Aufklärung haben wir gelernt, die Welt durch eine Form des Wissens wahrzunehmen, die unbegrenzt und allumfassend zu sein scheint. Das Wissen gibt uns ein Gefühl von Sicherheit und Vorhersehbarkeit, von Stabilität und Kontrolle. Wir glauben, dass das Wissen keine Grenzen hat, und vor allem, dass wir nur das nachvollziehen können, was wir „wissen“. Aber es gibt auch andere Wege, sich auf Kenntnisse zu beziehen, in denen das Wissen zwar immer noch eine große Rolle spielt, aber wo es unsere Existenz und die Art und Weise, wie wir miteinander umgehen, nicht mehr bestimmt. Wissensformen, zum Beispiel, in denen wir uns nicht nur als miteinander verbunden, sondern als miteinander verflochten verstehen; in denen wir Beziehungen von Menschen untereinander sowie zwischen Menschen und unserem Umfeld herstellen, die nicht von unserem Wissen, von unserer Identität oder von unserem Verständnis abhängig sind. Die Wände der Schublade, die wir für die Welt, für uns selbst und für andere schaffen, sind dazu da, unsere Ansprüche zu schützen und unsere Erwartungen auf die Welt zu projizieren; wir können sie aber in ein anderes Licht rücken, ohne sie gleich wegzuwerfen. Wir können Löcher in sie bohren, so dass andere Vernetzungsmöglichkeiten entstehen, die nicht auf unseren Gewissheiten, Projektionen oder Ansprüchen beruhen. Mit anderen Worten, wir müssen unsere Vernunft einsetzen, um die Fehler der Vergangenheit zu verstehen, um die schwierigen Passagen unserer Geschichte zu verstehen, um die schädlichen Folgen zu erkennen, die unser Lebensstil für andere Gemeinschaften und für zukünftige Generationen hat. Das ist ein Teil unserer intellektuellen Verantwortlichkeit. Wenn wir unsere Beziehungen zueinander und zur Welt erneuern wollen, dann müssen wir uns am Rande des Verstehens niederlassen — an dem Punkt, wo wir wissen, dass wir nichts wissen und auch gar nichts wissen können — so dass wir uns gegenüber anderen Möglichkeiten des Zusammenhangs und der Zukunft öffnen können. Der Intellekt kann diesen Prozess nicht steuern; seine Funktion ist mit dem Urteilsvermögen verknüpft und auch mit der Weisheit, die uns daran hindert, die Dinge zu wiederholen, die schädlich für unser gemeinsames Wohlergehen sind.

Wenn wir versuchen, unsere Beziehungen mit dem Intellekt zu kontrollieren, dann erwarten wir, dass sich die Welt und andere Menschen an unsere Projektionen anpassen und dass sie unser Selbstbild bestätigen: Wir wollen uns gut fühlen, wir möchten gut aussehen, und wir wollen den Eindruck vermitteln, dass wir etwas Gutes tun, und aus diesem Grund fürchten wir uns vor Kritik, Vorwürfen, Schuldbewusstsein und Handlungsunfähigkeit. Wir müssen den Intellekt ausklammern, damit wir mit unseren Körpern neue Verbindungen herstellen können und uns unserer gemeinsamen Existenz bewusst werden.

SR: Ein Ansatz, der den gesamten Körper miteinbezieht.

VA: Genau.

SR: Sie sprechen von einer „kritischen Pädagogik“. Was bedeutet das konkret? Wer ist kritisch? Muss ich als Pädagogin kritisch sein? Oder geht es um die Schüler_innen?

VA: Kritisches Denken in der Pädagogik kann auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Manche glauben, dass es die Lösung von Problemen umfasst, andere denken, es geht um die Beseitigung von Vorurteilen. Ich bin der Auffassung, dass es beim kritischen Denken um Verständnis geht und darum, sich mit den wiederkehrenden Fehlern der Vergangenheit und der Gegenwart zu befassen, so dass wir in Zukunft nur andere Fehler machen können. Das bedeutet, die Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und die Einschränkungen und Vorteile dieser Perspektiven zu erfassen. Wir müssen die Spannungen, Gegensätze, Widersprüche und Machtverhältnisse erkennen: Wer entscheidet in welchem Namen und zu wessen Gunsten, und warum? Wo stammen gewisse (einflussreiche) Perspektiven her? Wie können wir über ein Problem aus einer anderen Perspektive und auf eine andere Weise denken? Die Pädagogik soll uns helfen, unsere Bezugssysteme zu erweitern und ihre Bedeutung besser zu verstehen. Nur dann sind wir in der Lage, die Verantwortung im Sinne der von mir erwähnten intellektuellen Rechenschaft zu übernehmen. Wir müssen die Verantwortung für unser Denken übernehmen und dafür, wie unser Denken mit unserem Leben in dieser Welt verknüpft ist. Natürlich glaube ich nicht daran, dass einige Veränderungen in unserer Denkweise alles andere gleich mit verändern würden — wir brauchen auch einen anderen Ansatz zu Gefühlen und Beziehungen. Wir müssen das Gespür für die Verbindungen zwischen uns ganz neu formen.

SR: Und das nicht nur im Globalen Lernen, sondern in der Pädagogik überhaupt, nicht wahr? Vielen Dank für diese andere Vision von Bildung.

Postkoloniale Perspektiven auf schulische Begegnungsreisen

Rahime Diallo, VENROB e. V.

Der nachfolgende Beitrag ist eine durch die Herausgeberinnen erstellte Zusammenfassung der Keynote zur Postkolonialen Perspektive auf Begegnungsreisen im Kontext Globalen Lernens auf der zweiten GLIS-Fachtagung am 03.05.2016 in Kassel.^{1, 2}

Für Rahime Diallo ist Globales Lernen immer ein Lernen voneinander oder ein Lernen miteinander. Um in der Lage zu sein, für die großen und komplexen Probleme dieser Welt Lösungsstrategien zu entwickeln, bedarf es der gemeinsamen Beteiligung aller Akteure. Globales Lernen sieht er dabei als den einzigen Weg, auf dem sich ein ganzheitlicher Ansatz realisieren lässt.

Globales Lernen steht in einem Spannungsfeld, das von unterschiedlichen Stakeholdern und Perspektiven bestimmt wird – dies wird in der Interaktion und bei interkulturellen Begegnungen von unterschiedlichen Akteuren und Gruppen sichtbar. Es zeigt sich, dass ganz unterschiedlich über Themen gesprochen wird – abhängig davon, ob sich die Gruppe bspw. ausschließlich aus Menschen afrikanischer Identität zusammensetzt oder ob in einem gemischten Kreis diskutiert wird.

Die Ursache dafür liegt in der historischen Last – dem „Colonial Backpack“. Die traumatischen historischen Begegnungen zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden sind noch nicht aufgearbeitet und behindern bis heute die partnerschaftliche Interaktion, und zwar auf beiden Seiten gleichermaßen. Ein weiteres Manko besteht darin, dass die Partizipation am Globalen Lernen sowohl im Globalen Norden als auch im Globalen Süden im Wesentlichen auf sozial Privilegierte der Bildungsschicht beschränkt ist. Diese Asymmetrie verstärkt verzerrte Vorstellungen von Gesellschaft und Realität im jeweils anderen Teil der Welt und behindert Austausch und gegenseitiges Verstehen in interkulturellen Begegnungen.

Rahime Diallo beschreibt Rahmenbedingen, die interkulturelle Begegnung und Interaktionen prägen:

- stereotype Gesellschaftsbilder auf beiden Seiten, z. B. das defizitäre Bild von Afrika in europäischen und das idealtypische Europabild in afrikanischen Gesellschaften

¹ Auf den Konjunktiv bei der Wiedergabe der von Rahime Diallo referierten Inhalte wurde aus Gründen der Leserlichkeit verzichtet. Alle wiedergegebenen Inhalte spiegeln Aussagen des Referenten wider.

² Diese Zusammenfassung wurde mit Unterstützung von Barbara Sawatzki erstellt.

- mono-perspektivische Sichtweisen und Begriffe, z. B. Eurozentrismus im Geschichtsverständnis oder der Entwicklungsbegriff (Wer soll sich entwickeln?)
- regionale Disparitäten, z. B. finanzielle Ausstattung, Visaproblematik
- divergierende politische Zielsetzungen in Austausch- und Begegnungsprogrammen

Für eine partnerschaftliche Begegnung und Interaktion müssen diese von Dominanz- und Inferioritätsrelationen geprägten Rahmenbedingungen „de- und rekonstruiert“ werden: Der „privilegierte Akteur“, also der des Globalen Nordens, ist gefordert, sich kritisch mit sich selbst und der eigenen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Diallo zeigt zwei unterschiedliche Wege des Hinterfragens für gesellschaftliche Gegebenheiten von Nord und Süd auf: Akteure aus dem Globalen Norden müssen demnach eine multiperspektivische Sichtweise einnehmen, während Akteure aus dem Globalen Süden sich auf die eigenen Errungenschaften (zurück-)zu besinnen sollten.

Er beschreibt folgende Kontexte und Wege, in welchen diese Auseinandersetzung erfolgen sollte:

- soziohistorischer Kontext: z. B. Kritische Analyse der Geschichte Europas und der USA; Geschichtsschreibung aus eigener Perspektive, durch eigene Historiker
- soziokultureller Kontext: z. B. Kritische Reflexion der Wissenschaft, Medien, Kunst; Rückbesinnung bspw. auf Ubuntu, ein (lebens-)philosophisches oder ethisches Konzept
- sozio- und globalpolitischer Kontext: z. B. Kritische Auseinandersetzung mit EU-Handels-, Sicherheits- und Außenpolitik
- sozioökonomischer Kontext: z. B. kritische Auseinandersetzung mit der Fortschritts- und Wachstumstheorie unter dem Nachhaltigkeitsaspekt



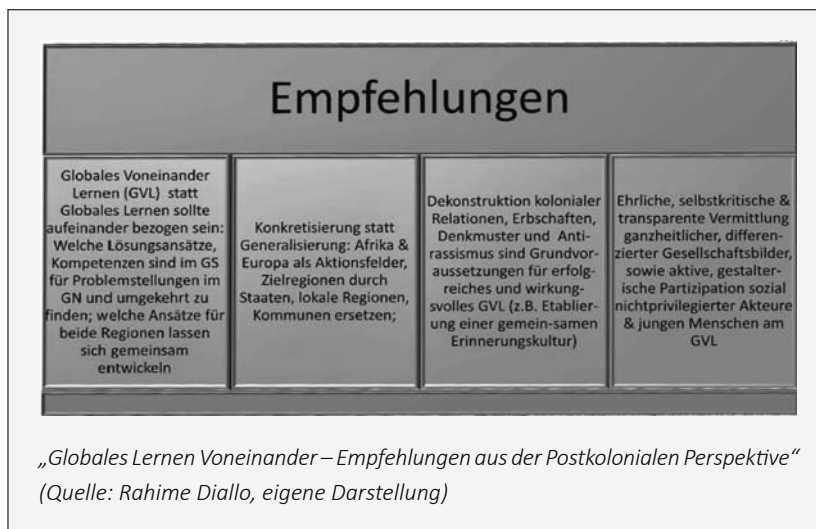
Rahime Diallo arbeitet für VENROB e. V., das Diaspora Policy Institute (DPI), die Projektagentur „Transkultur“ und ist aktiv im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE).



Genauso wie für die Akteure des Globalen Nordens ist es für die Akteure aus dem Globalen Süden problematisch und schmerzhaft, ihre Rolle zu erkennen und zu begreifen, dass sie sich im jetzigen Verständnis der Weltordnung in der Rolle des Unterprivilegierten, des Inferioren befinden. Rahime Diallo bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als „benachteiligte Akteure“. Sie müssen sich zunächst in einer „mentalen Emanzipation“ von ihrem kolonialen Erbe befreien, sich auf prä- und postkoloniale Werte und Normen besinnen, um zu einer Identität zu finden, die die Akteure zu gleichwertigen Ansprechpartnern im Diskurs macht. Diese Emanzipation des Globalen Südens ist nur möglich, wenn sie vom Globalen Norden wahrgenommen und begleitet wird.

Konzepte wie der ganzheitliche Ansatz oder Naturbezogenheit, die schon seit vielen Jahrhunderten Bestandteil indigenen Wissens und Tradition der indigenen Gemeinschaften sind, werden heute von modernen Gesellschaften aufgegriffen – z. B. im Yoga. Die „Ziele nachhaltiger Entwicklung“ (Sustainable Development Goals, SDGs) basieren ebenfalls auf diesen Konzepten und stellen wichtige Quellen für das Globale Lernen dar.

Zum Ende seines Vortrags leitet Rahime Diallo aus seinen Ausführungen Handlungsempfehlungen für das Globale Lernen ab. Zum einen sollte ein Austausch von Lösungsansätzen und Kompetenzen für Problemstellungen in tatsächlich beide Richtungen stattfinden, zum anderen sollten gemeinsam Ansätze für beide Regionen entwickelt werden. Er hält außerdem eine Konkretisierung der vorherrschenden Generalisierung des „Einen Afrikas“ und die Schaffung eines Bewusstseins für die Vielfalt des Kontinents für dringend notwendig. Globales Lernen muss das Ziel haben, eine ehrliche, selbstkritische und transparente Vermittlung differenzierter Gesellschaftsbilder zu befördern, wobei auch sozial nichtprivilegierte Akteure einzubeziehen sind. Er betont außerdem die Notwendigkeit der aktiven und gestalterischen Partizipation durch junge Menschen in der Umsetzung Globalen Lernens, wie z. B. in interkulturellen Begegnungsreisen.



Weltgesellschaftliches Lernen in Schulbegegnungen?

Empirische Ergebnisse einer Studie zu Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext in Deutschland, Bolivien und Ruanda

Susanne Krogull, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Nord-Süd-Begegnungen sind ein wachsendes Praxisfeld Globalen Lernens, gerade auch im schulischen Bereich. Wer im Rahmen von Schulpartnerschaften im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext Begegnungsreisen macht, verfolgt damit meist eine Vielzahl von Zielen. Neben den mit der Schulpartnerschaft eng verknüpften Zielen eines besseren gegenseitigen Kennenlernens und einer Stärkung der Schulpartnerschaft werden darüber hinaus häufig auch der Erwerb von interkultureller Kompetenz, der Abbau von Stereotypen, sowie ein Verständnis von Globalisierung angestrebt. Damit wird durch den Kontakt im globalen Kontext ein Verständnis von Weltgesellschaft intendiert. Allerdings gibt es bisher wenig Forschung zu diesem Bereich (z. B. Rostampour & Melzer 1999; Busse et al. 2000; Zeuschel 2002; Thomas et al. 2007) und keine Forschung, die die Südperspektive aufgreift.

Die in diesem Beitrag vorgestellte, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Studie zielt darauf, das Verständnis von Weltgesellschaft von jungen Menschen aus dem Globalen Norden und Süden nach einer solchen Begegnung im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext zu rekonstruieren.

Der Begriff der Weltgesellschaft wird hier in einem systemtheoretischen Verständnis genutzt (Luhmann 1997; vgl. auch Scheunpflug in diesem Band). Weltgesellschaft wird in diesem Sinne verstanden als ein weltweiter Kommunikationszusammenhang, in den jede Gesellschaft eingebunden ist. Weltgesellschaft wird somit zu einer Klammer, die alle Erfahrungen bündelt, sie ist der „Gesamthorizont allen sinnhaften Erlebens“ (Luhmann 1997, S. 153).

Methodisches Vorgehen

Das Sample dieser Studie umfasst insgesamt 19 Gruppen junger Menschen im Alter von 15 bis 27 Jahren (sowie einer Kontrollgruppe aus älteren Erwachsenen), die aus Bolivien, Deutschland und Ruanda kamen und in drei- bis vierwöchigen Begegnungen das jeweils andere Land bereisten. Die Datenerhebung wurde anhand von Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer 2008) 6 bis 36 Monate nach der Begegnungsreise im jeweiligen Heimatland in der Muttersprache oder Verkehrssprache (Spanisch, Französisch, Kinyarwanda, Deutsch) durchgeführt. Die Gruppendiskussionen wurden regelgeleitet transkribiert und mit der dokumentarischen

Methode ausgewertet (Bohnsack 2014). Mit der Wahl der dokumentarischen Methode geht in Anlehnung an die praxeologische Wissenssoziologie (Mannheim 1928/1964) eine Unterscheidung von zwei Wissensbeständen einher: Das kommunikativ-generalisierte Wissen bewegt sich auf der Ebene gesellschaftlicher Normen und Werte und strukturiert das Handeln der Teilnehmenden auf der semantischen Ebene. Es kann von den Teilnehmenden expliziert werden und zeigt sich in dem, *was* die Teilnehmenden sagen. Im Gegensatz dazu handelt es sich beim konjunktiven Wissen um implizite Orientierungen, die den Teilnehmenden nicht unbedingt reflexiv zugänglich sind, jedoch ihr Handlungswissen bestimmen und auch als Habitus (Mannheim 1980; Bohnsack 2003) bezeichnet werden. Dieses handlungsleitende Wissen zeigt sich darin, *wie* ein Thema diskutiert wird bzw. *was* sich darin *dokumentiert*. Mit der dokumentarischen Methode wird der Zugang zu dem handlungsleitenden Wissen ermöglicht. Dieses Wissen der einzelnen Gruppen wurde von den einzelnen Fällen abstrahiert und eine idealtypische (Weber 1968) Typologie „Verständnis von Weltgesellschaft“ generiert.

Ergebnisse: Schulische Typologie eines Verständnisses von Weltgesellschaft

Während sich alle Gruppen der Studie an Differenzen orientieren, zeigen sich Unterschiede zwischen den Organisationsarten der Gruppen (Schule, Kirche, Jugendverband) hinsichtlich der Aspekte, wo Differenzen lokalisiert werden, wie die Gruppen sie verallgemeinernd ordnen und wie die wahrgenommenen Differenzen für Lernen fruchtbar gemacht werden (vgl. zu den Gesamtergebnissen der Studie Krogull 2016). Im Folgenden wird nicht die gesamte Typologie vorgestellt, sondern lediglich jener Typus, der im Rahmen einer soziogenetischen Reflexion der Organisation Schule zugeordnet werden konnte: *Das Verständnis von Weltgesellschaft im Modus einer Nahraum-orientierten Hierarchisierung mit Lernen als Stabilisierung durch Wissenserwerb und Erfahrung*.

Schulische Gruppen nehmen Differenzen vor allem in ihrem persönlichen Nahraum und auf diesen bezogen wahr, in Dingen, die ihren Alltag direkt betreffen, z. B. Schulweg, Essen, Hausarbeit, aber auch das natürliche Umfeld, so es ihren Alltag beeinflusst (z. B. die Uhrzeit des Sonnenuntergangs).



Ruandische Gruppe Malachit, Passage „Deutschland ist anders als Ruanda“, Z. 70-91¹

Cw Selbst die deutsche Bauweise ist anders als in Ruanda (.)
 Aw LmhmJ

Cw weil wir kleine Backsteine benutzen (.) während die
 Deutschen die (.) die großen Backsteine verwenden

Aw Es gibt viele Straßen (.) die groß sind

Dw LmhmJ |

Cw Lviele es es sie es gab viel

Beweg- Bewegung denn (.) wir bewegen uns (.) mit den Füßen

Aw LjaJ Lmit den FüßenJ

Cw wohingegen sie (.) jeder hatte das

Aw Les gibt viele (
)h

Cw Mittel (.) zur Bewegung (1) jeder fährt mit

Bw Ljeder (1) hat sein Auto |

Aw Lhat sein Auto hat sein Fahrrad J

Cw seinem Rad (.) jede Familie hat ihr Auto aber wir (.)

Aw LwirklichJ |

Bw Laber wir

wussten nicht wie man kann (1) man kann benutzen

Aw Ldie FüßeJ | | |

Cw Lman kannJ Llenken das Rad

@2@

Diese Differenzen werden in Dichotomien beschrieben, z. B. schwarz-weiß, arm-reich, entwickelt-unterentwickelt, die aber letztlich alle auf eine Nord-Süd-Dichotomie zurückzuführen sind. Diese Dichotomien werden als un-historisch und statisch dargestellt und mit einer klaren Wertigkeit belegt, die die Dichotomien in ein Hierarchie-verhältnis überführt: Der Norden ist dem Süden überlegen bzw. der Süden ist dem Norden unterlegen. Mit Hilfe der Hierarchisierung der Dichotomien wird eine Ordnung hergestellt, die auf Auf- und Abwertung beruht. Dabei zeigt sich bei Gruppen aus dem Globalen Norden Paternalismus, bei Gruppen aus dem Globalen Süden Selbstabwertung bei gleichzeitiger Aufwertung des Nordens.

Ruandische Gruppe Larimar, Passage „Erfahrungen in Deutschland“, Z. 119-125

Bm [...] und das zweite war für mich (.) zu fahren in eine Familie (.) der Weißen (.) wir teilten das Essen am gleichen Tisch (.) das ist d- d das zweite was mich getrieben (?) hat und (.) und (.) eine andere Sache in den Unterricht zu gehen (.) du du sitzt mit wem ein Deutscher ich ein Deutscher ein Deutscher die ganze Klasse gehörte den Deutschen und ich der Ruander das ist sehr gut und ist stolz aber setz dich mit wem ich die die deutschen Freunde (14)

¹ Die Zeilenangaben beziehen sich auf die Originaltranskripte in den jeweiligen Sprachen.

Diese Differenzen, diese Dichotomien werden als statisch wahrgenommen, und es werden wenige Möglichkeiten gesehen, daran etwas zu verändern. Stattdessen werden die wahrgenommenen Differenzen durch den Erwerb von zusätzlichem, erfahrungsbasiertem Wissen, das während der Reise gewonnen wurde, stabilisiert. Dieses Wissen wird selektiv danach ausgewählt, die eigene Perspektive zu stärken und zu stabilisieren. Irritationen werden ausgeblendet. Deutsche Gruppe Smaragd, Passage „Wissen weitergeben“, Z. 763-771

Aw Und jetzt ham wir den Bolivianern (.) also den bolivianischen Austauschschülern ja auch ehm praktisch ihre Armut in ihrem Land etwas näher gebracht, das denke ich is auch schon mal en großer Schritt, (.) einfach dass si:e noch ma: die Realität in ihrem Land noch ma sehn, (.) so in einem Entwicklungsland sozusagen, (.) und ja,

Bw LUnd die werden das dann sicherlich auch noch mal weiter erzählen (.) und das bringt dann auch noch mal was

Aw LjaJ

Weltgesellschaft wird von schulischen Gruppen nicht unter einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet, sondern als eine Addition von Nahräumen konstruiert, die in einem hierarchischen Binnenverhältnis verfasst sind. Die Begegnung ermöglicht den Zugang zu anderen Nahräumen, ohne dass es jedoch zu einer gemeinsamen, (welt-)gesellschaftlichen Perspektive kommt.

Konsequenzen für weltgesellschaftliches Lernen in schulischen Begegnungsreisen im globalen Nord-Süd-Kontext

Angesichts dieser Ergebnisse, die zeigen, dass es im schulischen Kontext trotz einer Begegnung im globalen Nord-Süd-Kontext nicht gelingt, eine weltgesellschaftliche Perspektive zu entwickeln, stellt sich die Frage, wie weltgesellschaftliches Lernen im Kontext schulischer Begegnungsreisen angeregt werden kann. Eine Herausforderung liegt dabei darin, dass Schule als nationalstaatliche (bzw. in Deutschland sogar föderal staatliche) Organisation keine ihr inhärente globale Identität eröffnet. Hierzu werden im Folgenden einige Aspekte genannt (vgl. auch Krogull & Landesbrenner 2009):

- Um eine weltgesellschaftliche Perspektive zu entwickeln, braucht es Abstrahierungskompetenz. Aus lerntheoretischer Perspektive erscheint daher neben einer konkreten Situierung in Praxisprojekten auch eine abstrakte Situierung von Lernen sinnvoll.

- Schon in der Vorbereitung der Reise, aber vor allem auch während und nach der Reise bedarf es regelmäßiger Reflexionseinheiten, in denen von der konkreten Situation abstrahiert und die Perspektive auf globale Zusammenhänge gerichtet wird. Damit können Überforderungssituationen und gleichzeitig Stereotypen- und Vorurteilsbildung identifiziert werden und Reaktionsalternativen entwickelt werden.
- Hierzu bedarf es Leitungsteams der Reisegruppen, die entsprechend für die spezielle Leitungssituation im Kontext einer Nord-Süd-Begegnung ausgebildet sind.
- Es zeigt sich bei solchen Gruppen eine Annäherung an Weltgesellschaft, die in partizipative Strukturen eingebunden sind. Es stellt sich daher für den schulischen Kontext die Frage, wie Partizipation gestärkt und dadurch eine demokratische und gesellschaftliche Perspektive auf die Welt entwickelt werden kann.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003). Gruppendiskussion und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492-502). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarbeitete u. erweiterte Auflage). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Busse, G., Langenhoff, G. & Engelhardt, K. (2000). *Gelernt, an sich zu glauben: Junge Berufstätige in den USA. Studie zu Langzeiteffekten des Parlamentarischen Patenschafts-Programms*. Köln: Carl-Duisberg-Gesellschaft.
- Krogull, S. (2016). *Weltgesellschaft verstehen. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Norden und Süden*. Dissertation Universität Bamberg.

- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (2), 14-19.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bände). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1928/1964). *Wissenssoziologie* (eingeleitet und herausgegeben von K.H. Wolff). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rostampour, P. & Melzer, W. (1999). Transkulturelle Empathie und Auflösung von Nationalitätsstereotypen durch Jugendbegegnung? Untersuchungsergebnisse aus einem deutsch-polnischen Jugend-survey in der unmittelbaren Nachwendzeit. In M. Gemende, W. Schröer & S. Sting (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozial-pädagogische Zugänge zu Interkulturalität* (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, S. 133-155). Weinheim/München: Juventa.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, M. (1968). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (3. Auflage, S. 146-214). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Zeutschel, U. (2002). *Austauschforschung: Ihre Entwicklung und Beiträge für die Praxis*. <http://www.forscher-praktiker-dialog.de/download/ausforsch.pdf> [14. Januar 2006].



Susanne Krogull ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie koordiniert den Masterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ und hat im Jahr 2016 ihre Promotion zu weltgesellschaftlichen Orientierungen in Begegnungsreisen zwischen Nord und Süd abgeschlossen.



Begegnungsreisen in einer transnationalen Welt

Dr. Michael Weichbrodt, Ev. Studienwerk Villigst / Universität Münster

Internationale Begegnungsreisen sind, wie alle Formen internationalen Schul- und Jugendaustauschs, eingebettet in eine transnationale Welt. Die Teilnehmenden leben in Gesellschaften, die in vielfältigen globalen Beziehungen zueinander stehen. Um dies darzulegen, wird zunächst der theoretische Hintergrund der Transnationalisierung erläutert. Nach einem kurzen Blick auf ein empirisches Projekt zum Thema langfristiger Schüleraustauschformate werden die Erkenntnisse auf kurzfristige Begegnungsreisen in den Globalen Süden angewandt sowie der Bezug zum Globalen Lernen gesetzt.

Gesellschaftliche Transnationalisierung

Der Begriff Transnationalisierung stammt ursprünglich aus der Migrationsforschung. Klassischerweise wurde die Migration von Menschen als eine einmalige und unidirektionale Bewegung im Raum verstanden. Für die Migrierenden gab es (in der Idealvorstellung) nur zwei Optionen, auf der einen Seite die „gute“ Integration in der Ankunftsgesellschaft, auf der anderen Seite die „schlechte“ Option der Entstehung von Parallelgesellschaften oder der Abbruch des Migrationsvorhabens, also die Rückkehr ins Herkunftsgebiet.

In den 90er Jahren entstand ein zunehmendes Unbehagen mit dieser Sichtweise. Neuartige Migrationsbewegungen waren durch deutlich mehr Hin- und Herbewegungen im Raum geprägt, sowie durch mehr Kontakt zur Herkunftsgesellschaft. Es entstand der Begriff Transmigration, der eine Art Leben im Dazwischen zweier Räume beschreibt. Im deutschsprachigen Raum wurde er insbesondere vom Soziologen Ludger Pries (Pries 2008) behandelt.

Hintergrund dieser Überlegungen war auch die in den Sozialwissenschaften immer deutlicher formulierte Kritik am nationalen Containerdenken. Die Idealvorstellung des Nationalstaats geht davon aus, dass eine Nation oder auch eine Kultur in sich abgeschlossen und nach außen abgrenzbar wie ein Container ist. Dies ist aufgrund von globalen Abhängigkeiten nicht mehr ausreichend, um heutige Gesellschaften zu beschreiben. Laut Pries ist „der alte Traum, in einem abgegrenzten geographischen Gebiet die Geschicke der eigenen ethnischen Gruppe oder

Nationalgesellschaft selbständig bestimmen zu können, geplatzt“ (Pries 2008, S. 11).

Während sich die Transmigrationsforschung eher mit den Bewegungen zwischen verschiedenen Gesellschaften befasst, lenkt der Politikwissenschaftler Steffen Mau den Blick auf Veränderungen innerhalb unserer Gesellschaft. Er sieht die Zunahme von Kontakten über nationale Grenzen hinweg, von Auslandsreisen sowie von Freundschaften und Beziehungen zu Menschen aus anderen Ländern als eine Art gesellschaftliche Transnationalisierung. Diese vollzieht sich nicht unbedingt durch das ständige Aufrechterhalten der Verbindung, durch eine ständige Mobilität, sondern durch die Erweiterung der Möglichkeiten, durch die gedankliche Selbstverständlichkeit der Transnationalität. Die konkreten alltäglichen Handlungen und Kommunikationswege über Grenzen hinweg beschreibt er als transnationale soziale Praktiken (Mau 2007, S. 53ff).

Internationaler Austausch als transnationale soziale Praxis

Auch internationale Austauschreisen sind somit eine transnationale soziale Praxis. In einem Forschungsprojekt ist das Format des langfristigen Schüleraustauschs unter dieser Perspektive betrachtet worden (Weichbrodt 2014). Hierzu wurden über 3.000 ehemalige Teilnehmende an einjährigen Austauschprogrammen per Online-Fragebogen befragt und mit 30 Personen qualitative Leitfadeninterviews geführt. Ein Ergebnis war, dass eine sehr hohe weitere Mobilität unter diesen Personen zu finden ist: Über 80 Prozent von ihnen waren später erneut für einen längeren Zeitraum im Ausland. Weiterhin hat sich gezeigt, dass es zu einer Normalisierung transnationaler Elemente im Alltag kommt. Insbesondere digitale soziale Medien werden intensiv genutzt, um zu Personen im Gastland (ehemalige Gastfamilie oder Freunde) oder in anderen Ländern (oft Freunde aus anderen Ländern, die zeitgleich im selben Gastland waren) Kontakt zu halten. Auch wird das ehemalige Gastland häufig besucht. Somit kann zum einen der Austausch selbst als transnationale soziale Praxis verstanden werden, zum anderen entstehen daraus auch andere Praktiken, wie mediale Kontakte und Besuche.

Auch kürzere Aufenthalte, wie kurzfristige Begegnungsreisen, können somit mit dieser theoretischen Perspektive betrachtet werden. Allerdings ist es in einer klassischen Vorstellung von Begegnungsreisen oft so, dass der Austausch zwischen Kulturen und Nationen im Vordergrund steht. Es soll ein „Eintauchen“ in die fremde Gesellschaft geschehen, das Erfahren der Unterschiede steht im Vordergrund. Diesen Ideen liegt die klassische Vorstellung von nationalstaatlich organisierten Gesellschaften zu Grunde. Kulturen werden dabei vom Grundsatz her als abgeschlossen und voneinander getrennt gedacht.

Dieser Beitrag plädiert dafür, angesichts einer immer stärkeren Transnationalisierung unserer Welt auch Begegnungsreisen in den Globalen Süden transnational zu denken. Schließlich ist die Begegnung kein „Erstkontakt“ zwischen zwei Kulturen, sondern es gibt bereits vielfältige Bezüge zwischen beiden Ländern, auch und gerade bei Nord-Süd-Partnerschaften. In der Vorbereitungsphase können diese Bezüge auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene aufgezeigt werden, indem mit den Teilnehmenden über internationale Handelsbeziehungen, ehemalige koloniale Abhängigkeiten oder Projekte der Entwicklungszusammenarbeit gesprochen wird. Insbesondere können hier auch klassische Themen des Globalen Lernens angesprochen werden, wie etwa Menschenrechtsfragen, Nachhaltigkeit und interkulturelles Lernen. Darüber hinaus können auch auf der persönlichen Ebene Beziehungen initiiert werden, vor allem durch die Nutzung von digitalen sozialen Medien. Je nach den technischen Möglichkeiten kann es sich hierbei um einen sporadischen Email-Kontakt, um einen Austausch über Dienste wie WhatsApp oder Facebook, oder auch um einen Videoanruf per Skype oder ähnlichem handeln.

Durch Begegnungsreisen von der „Single Story“ zu „Multiple Stories“

Die nigerianische Autorin Chimamanda Adichie hat in einem viel beachteten Vortrag auf „The Danger of a Single Story“, also auf die Gefahr einer einzigen Geschichte verwiesen (Adichie 2009). In unserer Vorstellung von anderen Ländern und Kulturen, insbesondere in Bezug auf den Globalen Süden, komme es immer wieder zu einer problematischen Verengung. Durch die Wiederholung einer einzigen Geschichte werden koloniale Vorstellungen und Stereotype zementiert, wie beispielsweise die Vorstellung von vielen afrikanischen Ländern als arm und unterentwickelt. Gerade Begegnungsreisen bieten im Sinne des Globalen Lernens die Möglichkeit, diese „Single Story“ aufzubrechen und zu „Multiple Stories“ werden zu lassen. Durch die Begegnung vor Ort und den intensiven persönlichen Austausch kann bei den Teilnehmenden ein Verständnis für die Vielfalt

der Gesellschaft des Zielorts sowie für die Individualität ihrer Begegnungspartner entstehen. Wichtige Elemente sind hierbei natürlich die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Aber auch Kontakte durch soziale Medien können dazu beitragen, vor allem wenn sie schon im Vorhinein stattfinden können. Denn wenn vor, während und nach der Reise Kontakte über Facebook oder andere Plattformen entstehen, verändert dies die Wahrnehmung der Begegnung. Darüber hinaus werden auch tief verankerte postkoloniale Vorstellungsmuster hinterfragt: Wenn der Austauschpartner nicht als potentiell Hilfsbedürftiger, sondern als Facebook-Freund gesehen wird, kann dies zu einer Begegnung auf Augenhöhe beitragen.

Literatur

- Adichie, C. (2009). *The Danger of a Single Story*. http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de [10. September 2016].
- Mau, S. (2007). *Transnationale Vergesellschaftung: Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. Frankfurt/Main: Campus.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weichbrodt, M. (2014). *Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung* (Wissenschaftliche Schriften VII/13). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.



Michael Weichbrodt ist Studienleiter im Bereich Auslandsförderung des Evangelischen Studienwerks Villigst und Associated Researcher am Institut für Geographie der Universität Münster.

Interkulturelles Lernen im Kontext des internationalen Schüleraustauschs: Wege zur Maximierung der Lerneffekte von interkulturellen Begegnungen

Dunja Živanović, PhD, Universität Belgrad / Europäische Föderation für Interkulturelles Lernen

Es gibt heutzutage kaum ein internationales Schüleraustauschprogramm, bei dem das interkulturelle Lernen nicht ganz oben auf der Agenda steht. Der internationale Schüleraustausch schafft ein Podium für Begegnungen von jungen Menschen aus verschiedenen kulturellen, religiösen und ethnischen Gemeinschaften. Dieser Kontakt ermöglicht ihnen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, die sie zu Weltbürgern machen und die sie darauf vorbereiten, in einer zunehmend vernetzten Welt, die von kultureller Vielfalt geprägt ist, zu studieren, zu leben und zu arbeiten.

Die Überzeugung, dass interkultureller Kontakt automatisch zu einem effektiven interkulturellen Lernerfolg führt, wird nur selten in Frage gestellt. Dieser Zusammenhang wird oft als Immersions-Hypothese bezeichnet (Vande Berg et al. 2012). Diese besagt, dass SchülerInnen sachkundiger, offener, kompetenter in interkulturellen Beziehungen und weniger voreingenommen sind, wenn sie sich in ein anderes kulturelles Umfeld vertiefen. Forschungsergebnisse haben diesen Glauben jedoch in Frage gestellt (z. B. Paige & Vande Berg 2012; Pedersen 2010) und gezeigt, dass der interkulturelle Umgang beim Schulaustausch nicht unmittelbar zu interkulturellem Lernen führt, wie es häufig in der Begleitliteratur der Austauschprogramme beschrieben wird. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es nicht ausreicht, Gelegenheiten zum interkulturellen Kontakt zu bieten, sondern dass interkulturelle Erfahrungen von einer systematischen pädagogischen Orientierung begleitet werden sollten, um die Lernerfolge zu maximieren.

Um die Erfahrungen der SchülerInnen in Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen umzuwandeln, sollten sie mit einer Reflexion verbunden werden, die es ihnen erlaubt, ihre eigenen Erlebnisse zu verstehen und daraus Schlüsse zu ziehen, die sie in zukünftigen interkulturellen Begegnungen anwenden können. David Kolb (1984) hat diesen Prozess als einen erfahrungsbasierten Lernzyklus beschrieben, der aus vier Phasen besteht: Konkrete Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, Bildung abstrakter Konzepte, und aktives Experimentieren. Die Lernerfahrung kann an jedem Punkt beginnen, alle vier Phasen sind aber erforderlich, um „Wissen durch die Verwandlung von Erfahrung zu schaffen“ (Kolb 1984: 38). Wenn wir dieses Modell auf die Praxis des internationalen Schüleraustauschs übertragen, dann bedeutet es, dass die SchülerInnen zunächst auf die interkulturelle Erfahrung vorbereitet

werden sollten; dass sie während der Begegnung Orientierungshilfe erhalten; und dass sie nach der Begegnung die Möglichkeit zur Reflexion ihrer Erlebnisse bekommen, so dass sie Konzepte entwickeln und verbalisieren können, was sie gelernt haben. Interkulturelles Lernen wird als ein kontinuierlicher Prozess verstanden, durch den das eigene interkulturelle Bewusstsein und die eigenen Fähigkeiten aktualisiert werden; zugleich bauen die neuen Erlebnisse auf den schon gesammelten Erfahrungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auf. Das bedeutet, dass die durch den interkulturellen Austausch erworbenen Kenntnisse nicht an ein spezifisches Projekt gebunden, sondern dass sie übertragbar sein sollen.



Der erfahrungsbasierte Lernzyklus nach David A. Kolb

Den Lehrkräften und Organisatoren von Austauschbegegnungen stehen eine Reihe von Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die auf den spezifischen Kontext (in Bezug auf die Dauer des Programms, Gruppengröße, Alter der Teilnehmer usw.) zugeschnitten werden können. Die älteste internationale Austauschorganisation der Welt, AFS Intercultural Programs, hat eine Reihe von Bildungsressourcen für die Planung, Durchführung und Auswertung von interkulturellen Begegnungen entwickelt, die dazu beitragen soll, Bildungskonzepte und Bildungsansätze in die Praxis umzusetzen. Der Europarat stellt ebenfalls Ressourcen zur Verfügung, wie z. B. „Die Autobiografie interkultureller Begegnungen“ und „Training Kit für interkulturelles Lernen“, die Fragen zur Reflexion und konkrete Vorschläge für Workshops anbieten.

Vor der Begegnung sollten die Lehrkräfte und Organisatoren die SchülerInnen sowohl auf die spezifische Austausch Erfahrung als auch auf die Realitäten des Part-

nerlandes vorbereiten. Zugleich ist es aber ebenso wichtig, dass neben der Reisevorbereitung und Programmplanung auch allgemeine Themen wie z. B. kulturelle Konzepte, Kulturunterschiede und Vorurteile angesprochen werden. Im Zusammenhang mit Fragen der Kultur sollte auf den Unterschied zwischen subjektiver Kultur (Triandis 2002) oder *lower-case culture* (Bennett 1998) und materieller Kultur oder *upper-case culture* hingewiesen werden. Die SchülerInnen sollen verstehen, dass die Kultur nicht nur aus Objekten oder Dingen besteht, die unmittelbar sichtbar sind, wie z. B. Essen und Kleidung, sondern dass sie den Lebensstil, die Weltanschauung und alle Dinge miteinbezieht, die das alltägliche Leben einer kulturellen Gemeinschaft ausmachen. Um diesen Punkt zu verdeutlichen, wird in interkulturellen Lernmaterialien häufig die Metapher des Kultureisbergs benutzt, welche darauf abzielt, dass nur ein kleiner Teil der Kultur deutlich sichtbar ist, während der weitaus größere Teil unter der Oberfläche liegt und sich nicht so leicht erkennen lässt. In Anbetracht der Komplexität der Kultur kann es den SchülerInnen helfen, die eigene Kultur den Besuchern oder Gastgebern anhand einer Präsentation zu verdeutlichen, die einen spezifischen Aspekt aufgreift, z. B. wie Teenager ihre Freizeit gestalten oder wie ihre Familien die Feiertage verbringen. Diese Dinge gehören zum Bereich der *lower-case culture*; sie beziehen sich auf Wertvorstellungen und Lebensstil und nicht auf die Geschichte oder Kunst des jeweiligen Landes. Eine andere Reihe von Aktivitäten kann den SchülerInnen dabei helfen, mit interkulturellen Differenzen und einem möglichen Kulturschock während der Begegnung zurechtzukommen. Dazu gehören populäre Simulationsprogramme, wie Albatross, Bafa-Bafa, und The Dardians, die die SchülerInnen nicht nur intellektuell sondern emotional engagieren.

Während der Begegnung können die SchülerInnen entweder einzeln oder in Teams damit beauftragt werden, bestimmte Aspekte der Gastkultur, wie z. B. wie das Schulsystem, zu untersuchen und sie dann mit der Situation im eigenen Land zu vergleichen. Die Ergebnisse können als Video, auf Papier oder als Präsentation dargestellt werden. Die SchülerInnen der gastgebenden Schule können gleichzeitig an Parallelaufgaben arbeiten, die ihre Kultur näher an die der Gäste heranbringt, so z. B. wie man typische Gerichte aus der Gegend zubereitet oder eine einführende Sprachstunde. Die Konzentration auf diese Aktivitäten macht den SchülerInnen bewusst, dass sie an einem Bildungsprogramm teilnehmen und nicht nur auf eine Auslandsreise gehen.

Nach der Begegnung sollte den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur Reflexion gegeben werden, so dass sie ihre Erfahrungen während des interkulturellen Austauschs analysieren und verarbeiten können. Zu möglichen Nachbereitungsfragen zählen unter anderem: Was hast du dir

von dem Austausch versprochen? Verlieft alles so, wie du es dir vorgestellt hast oder warst du manchmal überrascht? Was war für dich der Höhepunkt der Begegnung? Hattest du irgendwelche Schwierigkeiten? Wie bist du mit ihnen umgegangen? Was sind deiner Meinung nach die größten kulturellen Unterschiede? Was war für dich die wertvollste Lernerfahrung?

Die vorgeschlagenen Aktivitäten sollen die SchülerInnen nicht nur auf kulturelle Fragen aufmerksam machen und ihnen helfen, ein besseres interkulturelles Verständnis zu entwickeln, sondern auch greifbare Ergebnisse produzieren – Tagebücher, Präsentationen, Videos etc. Auf diese Weise können die Organisatoren den Effekt der Austausch Erfahrung auf die SchülerInnen einschätzen und die Resultate zur Qualitätssteigerung der Austauschprogramme und zur Verbesserung der Lernergebnisse nutzen.

Literatur

- AFS Intercultural Programs. ICL ...for Friends of AFS. <http://www.afs.org/afs-intercultural-link/icl-for-friends/> [September 18, 2016].
- Bennett, M. (1998). *Intercultural communication: A current perspective*. In M. J. Bennett (ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters, Context, concepts and theories*. Council of Europe.
- Gillert, A. et al. (2005). *T-kit 4: Intercultural Learning*. Council of Europe.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Triandis, H. C. (2006). *Cultural intelligence in organizations*. *Group & Organization Management*, 31(1), 20–26.
- Paige, M. & Vande Berg, M. (2012). *Why students are and are not learning abroad. A review of recent research*. In Vande Berg, M. et al. (eds.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 29–58.
- Pedersen, P. J. (2010). *Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program*. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 70–80.



Dunja Živanović arbeitet an der Universität Belgrad, wo sie ihren Dokortitel mit einer Arbeit über interkulturelles Lernen und den Fremdspracherwerb im Zusammenhang mit der internationalen Mobilität von Schülern erwarb. Sie ist Programmkoordinatorin und Instruktorin bei der Europäischen Föderation für Interkulturelles Lernen, wo sie mit Erzieherinnen, AustauschschülerInnen, freiwilligen MitarbeiterInnen und Gastfamilien zusammenarbeitet.

Impulse aus der Praxis

Ein neuer Ansatz für Schulen und die Nord-Süd-Kooperation

Johanna Nomatlou Mahlangu, Golden Youth Club und Harald Kleem, Peer Leader International

Wir sind in der glücklichen Lage, Partner auf einem anderen Kontinent zu haben – da sind wir uns sicher. Seit etwa zehn Jahren arbeiten *Peer-Leader* (junge Leute im Alter von 12-25 Jahren) aus Südafrika und Deutschland zusammen. *Peer Leader International* ist eine deutsche Nichtregierungsorganisation (NRO) mit Partnern in neun Ländern. Wir bereiten junge Leute darauf vor, eine führende Rolle in der kommunalen, regionalen, nationalen und nachhaltigen Entwicklung ihres Landes zu übernehmen. Jedes Team hat die gleichen Ziele, aber arbeitet auf eine andere Weise: In Südafrika konzentrieren sich die *Peer-Leader* auf die Orientierung nach der Schule, auf Kulturarbeit und eine Einführung in das Recycling. In Deutschland erforschen wir gesellschaftliche Vielfalt und das Konzept der Inklusion; wir helfen Flüchtlingen und betreiben eine Snackbar mit gesunder Kost. Das Team in Brasilien sorgt sich z. B. um den Atlantischen Regenwald, in Bosnien bemühen sie sich um die Beseitigung von Vorurteilen; in Tunesien versuchen sie, ein Team von jungen Demokraten aufzubauen. Ab und zu treffen sich Team-Repräsentanten zum Austausch von Ideen und Perspektiven und kehren mit neuer Energie und einem globalen Blickwinkel nach Hause zurück.



„Denke global, handle lokal“ ist der Leitspruch der Teams, und obwohl diese jungen Menschen nicht aus privilegierten Verhältnissen stammen, werden sie von Politikern unterstützt und haben sogar Einfluss auf die nachhaltige Entwicklung: Eines unserer Teams war Teil der deutschen Delegation auf der Rio+20-Konferenz; unsere *Peer-Leader*

treffen Politiker auf allen Ebenen; sie organisieren Flash Mobs, sie versuchen, motivierende Workshops in Schulen auf die Beine zu stellen; sie werden zu Ministerien, Konferenzen und Seminaren eingeladen. Schritt für Schritt wachsen in ihnen junge Führungskräfte heran.

Wie erging es uns, als wir versuchten, unsere Aktivitäten in den Schulbetrieb miteinzubeziehen?

1. Es gibt keine Zeit für überraschende Anregungen: Wenn wir in *Peer-Leader* Ländern sind, möchten wir an Schulklassen teilnehmen und die Schulen bereichern. Leider hatten weder die Schulen in Deutschland (Ost- und Westdeutschland) noch in Südafrika (Winterveldt) dazu Zeit, die Gäste miteinzubeziehen oder mit ihnen und von ihnen zu lernen. „Der staatliche Lehrplan schließt alle Lücken“, sagten sie. Passt das Leben nicht in den Schulablauf hinein?
2. Manchmal befinden wir uns in einer Schule und die jungen Leute haben Ideen. Aber: leider sind die Lehrkräfte fast niemals dazu bereit, die Rollen zu vertauschen. Die Lehrkräfte verstehen sich selbst als Lehrende und nicht als TrainerInnen. Was passiert, wenn SchülerInnen bei unseren Treffen Projektideen formulieren? Ist irgendjemand bereit, sie nicht nur zu unterrichten, sondern mit ihnen zusammenzuarbeiten?
3. Es ist eine Herausforderung, sich mit Menschen von zwei Kontinenten zu treffen und vor dem Hintergrund einer schwierigen Vergangenheit, die uns alle definiert, neue Rollen in einer Partnerschaft zu finden. Wir sind nicht nur Freunde, die sich treffen – wir kommen aus reichen und armen Gesellschaften und sind Teil eines Systems, das Armut für viele und Reichtum für wenige garantiert. Aber selbst wenn beide Seiten die Problematik verstehen, welche Rolle können Schulen in diesem Zusammenhang spielen? Sollten wir diese Unterschiede und unsere Kolonialgeschichte nicht aufgreifen und erörtern? Doch treffen wir immer noch Deutsche, die uns nach Löwen und Elefanten fragen, die Afrika als ein Land wahrnehmen und die aus einem Reflex heraus Geld spenden wollen. Zugleich begegnen uns aber auch immer noch SchülerInnen in Afrika, die Europa wegen seiner Umweltvorschriften bewundern.

4. Sind wir zum Handeln bereit? Wir verstehen uns, wir erreichen eine gemeinsame Position, aber wo gibt es in den Schulen ein Umfeld, wo man diese Unterschiede ausarbeiten kann und wo wir die jungen Leute dazu ermutigen können, die Dinge zu ändern? Gibt es dafür Training? Schulen behaupten immer noch, dass sie ihre SchülerInnen auf das „spätere“ Leben, auf das Leben nach der Schule vorbereiten. Zunächst einmal wirft das die Frage auf: Wann bereitet die Schule die Kinder auf eine Teilhabe am Leben vor? Die Schule ist Teil des Lebens: Wo sonst kann man den Schulbetrieb bereichern als auf Schulpartys?

Dies klingt sehr negativ, und so meinen wir es auch! Wir haben keine positiven Erfahrungen mit den Schulen gemacht. Unsere Peers – dieselben jungen Leute, die an der Schule nur als Objekte behandelt werden – verstehen, dass man als *Peer-Leader* nach der Schule eine positive Rolle spielt. Du bist ein VIP, ein „Very Important *Peer-Leader*“.

Falls die Schulen sich nicht als Ganzes ändern, dann sind Schulpartnerschaften eine Verschwendung von Geld und Energie. Wir brauchen Schulen, die zum Lernen bereit sind. Es gibt eine große Auswahl von Themen, die für Schulpartnerschaften geeignet sind, wie z. B. der Klimawandel, Armut, Fairer Handel, Flüchtlinge, Demokratie, Krieg und Bürgerkrieg, Korruption, Bildungsziele, Ernährung, Pubertät, und viele andere.



1. Wir benötigen die Schule als Ganzes, als System, um die gemeinsamen Probleme im Globalen Norden und Süden besser anzugehen. Wir brauchen keine Inseln oder Areale im System, in denen die SchülerInnen sich frei bewegen können. Wir brauchen Platz und Zeit; wir brauchen den gesamten Vormittag und eine enge Verflechtung mit den Schulfächern; uns geht es darum, Respekt für eine „Kultur der Wissbegierde“ zu entwickeln; für Kinder, die sich nicht nur gelangweilt beteiligen, sondern Fragen stellen und nach Herausforderungen und Erlebnissen suchen. Und vor allem benötigen wir Respekt. Für solche Schulen brauchen wir die Mithilfe

von allen Beteiligten: von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen, von Schulverwaltungen und von NRO, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, nicht nur zum Spielen, sondern um ernsthafte Projekte (sogar zur nachhaltigen Entwicklung) zu realisieren.

2. Wir brauchen die gesamte „Bildungslandschaft“; das heißt für uns, die Schule muss sich nach innen und außen öffnen und auf Leute und Orte des Lernens zugehen, wo man Informationen sammeln kann und wo Raum zur Veränderung besteht. Man sagt, es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind aufzuziehen. Ohne das Dorf riskiert man, die Kinder für einen anderen Planeten zu erziehen.
3. Wir brauchen mehr Zeit: ein Meet & Greet ist noch lange keine Kooperation. Eine internationale Partnerschaft ist ein ständiger Entwicklungsprozess. Wir brauchen Geduld, um Einstellungen zu verändern und wir brauchen Zeit, um den Anderen zu verstehen, und zwar umso mehr, wenn er von einem anderen Kontinent kommt.
4. Wir brauchen ein anderes Verständnis vom Unterrichten. Wir sollten der jungen Generation vertrauen, alle Fragen zu stellen, die sie zum Verständnis und zur Gestaltung ihrer Zukunft brauchen. Der Lehrer soll bei diesem Prozess behilflich sein und sich nicht nur an das staatlich vorgeschriebene Erziehungsprogramm halten.
5. Zu handeln bedeutet mitzuarbeiten: die Schule ist selbst Teil des Lebens und nicht nur Vorbereitung auf das zukünftige Leben. Die ganze Schule soll ein Zuhause sein, wo du dich wohlfühlst und lernst, und nicht ein Ort, wo du dich wie ein Fremder fühlst und du in dich selbst emigrierst. Sie soll ein Ort sein, wo du dich akzeptiert fühlst; wenn du dich wie ein Niemand fühlst, dann wird es den internationalen Partnern genauso ergehen.

Das gesamte Konzept ist ein neuer Schulansatz. Aber solange die meisten Schulen sich nicht verändern, müssen wir NRO die neuen Schulen sein. Die eigentliche Rolle von NRO ist aber, mit Schulen zusammenzuarbeiten – wir können sie nicht ersetzen. Wir sind ein zusätzliches System, das sich davor schützen muss, sich selbst in eine traditionelle Schule zu verwandeln. *Peer Leader International* versucht sein Bestes:

- Wir betrachten unsere Partner in aller Welt als eine Bereicherung unserer Arbeit mit jungen Leuten. Wir brauchen ihre Perspektiven, um bessere Lösungen zu finden. Wir müssen Lösungen für eine faire, friedliche und nachhaltige Entwicklung finden.
- Wir trainieren junge Leute und ermutigen sie dazu, die Dinge lokal und global in die Hand zu nehmen. Auf lokaler Ebene können sie sich am Schulbetrieb, am Unterricht und an Projekten beteiligen und somit lernen, die Führung zu übernehmen.



- Wir arbeiten mit der gesamten Vielfalt unserer Gesellschaft, so dass wir alle Menschen und nicht nur kleine Zielgruppen erreichen. Junge *Peer-Leader* bemühen sich um Schulabbrecher und jene, die Bücher und Reden vermeiden. Wir verbinden das Lernen mit dem Alltag, sodass z. B. Armut nicht nur ein Thema, sondern eine Realität im Klassenzimmer und in der Gesellschaft ist.
- Wir haben zwar nicht die Antworten auf alle Probleme, aber wir ermöglichen es, Fragen zu stellen. Wir bieten ein Forum für Fragesteller und wir akzeptieren alle, die sie nicht mit den von anderen gefundenen Lösungen zufriedengeben.

Womit beginnen? Der Schlüssel liegt darin, unser Erziehungswesen zu überdenken:

- Den Unterrichtszweck überdenken: Wir müssen Kenntnisse und Fähigkeiten produzieren, nicht nur Zertifikate!
- Das erwartete Ergebnis überdenken: aktive, motivierte, tolerante und engagierte Kinder sind wichtiger als Millionen von Wissenschaftlern, die sich der Realität verschließen.
- Strukturen überdenken: Themen und Zeitrahmen sind nur ein Konstrukt, kein Gesetz: Wir sollten mit unseren Gemeinden an interdisziplinären Projekten arbeiten, und wo nötig eingreifen.
- Den Zweck von internationaler Kooperation überdenken: ein Meeting ist nicht ein Ziel, es ist ein Mittel zur Erziehung für eine nachhaltige Zukunft und zur Ausbildung von Führungskräften.
- Die Idee der Partnerschaft überdenken, so dass wir die Gegensätze und Strukturen klar erkennen, die zu einer ungerechten Gesellschaft führen.

Ein gutes Nord-Süd-Programm braucht bessere, neue Schulen. Wenn junge Leute und *Peer-Leader* ihre Klassenkameraden motivieren sollen und wenn NRO nicht nur dazu da sein sollen, um die Fehler von Schulen zu korrigieren, dann brauchen sie eine Schule, die ihre jungen Leute unterstützt. Im Augenblick ist die Kommunikation zwischen Personen innerhalb des Systems und den „Schmetterlingen“ außerhalb des Systems schwierig. Die Kulturen sind verschieden und die Zielsetzungen scheinen es auch zu sein: die Schule zu überleben ist nicht dasselbe, wie die Zukunft zu gestalten. Wir werden daher nicht ruhen, bis die Schulen in unseren Nachbarschaften ihre Bildungsprogramme überdenken und zu einer besseren Zukunft mit engagierten Bürgerinnen und Bürgern beitragen.



Johanna Nomatlou Mahlangu ist Gründerin und amtierende Geschäftsleiterin des Golden Youth Club. Sie ist Peer-Educator, Choreographin, Kuratorin und Beraterin.



Harald Kleem ist deutscher Hauptschullehrer und Projektleiter für das Bildungsministerium des Landes Niedersachsen. Er ist Gründer von Peer Leader International, einer Nichtregierungsorganisation, die junge Leute in zehn Ländern weltweit ausbildet und unterstützt.

Begegnungsreisen als Orte Globalen Lernens: Ein Dialogprojekt zur Kolonialgeschichte Tansanias

Klaus Schilling, Humboldtschule Bad Homburg

Am Beispiel einer Begegnungsreise zwischen der Humboldtschule Bad Homburg (HUS) und der Mwanga High School (MHS) in Tansania soll die Frage nach Begegnungsreisen und ihrem Beitrag für das Globale Lernen im Feld der tansanisch-deutschen Kolonialgeschichte praktisch aufgegriffen werden.

Seit 2008 wurden insgesamt sechs Begegnungsreisen im Rahmen der seit 1996 bestehenden Schulpartnerschaft zwischen MHS und HUS durchgeführt (dreimal in Deutschland, dreimal in Tansania). Das letzte dreiwöchige Dialogprojekt zum Austausch über die Realitäten und Herausforderungen der multireligiösen Gesellschaft wurde im Juli 2016 durchgeführt, 2017 steht der Gegenbesuch an.

2012 reisten zwölf Humboldtschülerinnen und -schüler der Oberstufe gemeinsam mit ihren Lehrkräften Inken Dietrich und Klaus Schilling zur tansanischen Partnerschule. Auf Seiten der MHS wurde das Projekt durch den Geschichtslehrer Damas Mshana und die spätere Schulleiterin Mena Kengera geleitet. Der Titel des dreiwöchigen Dialogprojekts zur Kolonialgeschichte Tansanias lautete „Collecting and Connecting Histories – Encounter and Dialogue“. Das Programm war durch einen didaktischen Dreischritt bestimmt:

1. Historisch voneinander lernen,
2. Orte der Geschichte gemeinsam erkunden,
3. Kreative Transformation und Gestaltung der Erfahrungen.

In der ersten Woche fanden neben dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Erkunden der Internatswirklichkeit der MHS verschiedene Referate von Kleingruppen der Schüler_innen zur Geschichte Tansanias und Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert statt. Die Schüler_innen der MHS präsentierten dabei u. a. ein Referat über die Kolonisierung Tansanias im Gefolge von Carl Peters als einem der radikalsten und brutalsten Kolonialisten innerhalb des deutschen Kaiserreichs und den zuvor bestehenden Strukturen innerhalb Tansanias, die Schüler_innen der HUS gingen in einem ihrer Referate auf das deutsche Kaiserreich unter Bismarck und die Berliner Afrika-Konferenz ein. Ein weiteres Team der MHS präsentierte den anticolonialen Widerstand des Bushiri-Kriegs (1888–1890) und v. a. auch den Verlauf des Maji-Maji-Kriegs der deutschen Kolonialherren, dem nach heutigen Schätzungen etwa 250.000–300.000 Menschen in den Jahren 1905–1908 zum Opfer fielen.

In der zweiten Woche erkundete die tansanisch-deutsche Dialogprojektgruppe unter fachkundiger Leitung verschiedene Orte Tansanias, denen auch in der Kolonialzeit eine besondere Bedeutung zukam, wie etwa Bagamoyo und Dar es Salaam. Dabei führten die Schülerinnen und Schüler je ihr eigenes kreatives Tagebuch. Nach der Rückkehr an die MHS mündeten die unterschiedlichen Wissensbestände, Eindrücke und Erfahrungen der zwei vorangegangenen Wochen in der Gestaltung der Wände eines Klassenraums. In kleinen gemischten Teams wurden Darstellungskonzepte zu je einzelnen thematischen Schwerpunkten entwickelt, die von dem gemeinsamen Unterwegssein im Bus und den dabei entstandenen Lieblingssongs über die Kolonialgeschichte bis hin zur Unabhängigkeit Tansanias und der Gegenwart reichten.

Das Team zur Kolonialgeschichte gestaltete seine Fläche unter Verwendung verschiedener Bilder und Zitate wie etwa dem von Julius Nyerere zur grundlegenden Bedeutung des Maji-Maji-Krieges für Tansania, aber auch einer im tansanischen Schulbuch abgedruckten zeitgenössischen Illustration zur Berliner Afrika-Konferenz (1884/85) und dem von Yinka Shonibare 2003 gestalteten Kunstwerk „Scramble for Africa“. An das Foto seiner verfremdet gestalteten Tischgruppe der geköpften Entscheider in afrikanischen Gewändern knüpften die Schülerinnen und Schüler ihre drei zur Diskussion herausfordernden Fragen: „How would they have decided?“, „Has there ever been a reparation for colonialism and slavery?“, „Is it a forgotten past?“

Nicht zuletzt in der Entwicklung und Diskussion dieser Fragen liegt der Beitrag des Dialogprojekts im Feld des Globalen Lernens. Dabei ist das entstandene Wissen um die deutsche Kolonialgeschichte in Tansania und die damit verbundene Einsicht in die Begrenztheit des Regelunterrichts zur Thematik (Stichwort „forgotten past“) nur ein erster Erkenntnisschritt der Humboldtschüler_innen gewesen.

Die gemeinsame Spurensuche an den konkreten Orten der Kolonialgeschichte wie in Bagamoyo, dem ersten Verwaltungssitz der deutschen Kolonialmacht in Ostafrika, forderte dazu heraus, neben dem je individuellen Umgang auch eine gemeinsame Haltung zur Kolonialgeschichte und ihren Verbrechen zumindest in Ansätzen zu entwickeln. Dabei war insbesondere ein gemeinsames Ritual am Denkmal des „hanging tree“ für die anticolonialen Widerstandskämpfer in Bagamoyo sehr eindrücklich. So wurden dort die Namen von drei im Dezember 1889 von



den deutschen Kolonialherren hingerichteten Unterstützern Bushiri bin Salims vorgelesen und die Schüler_innen antworteten gemeinsam auf die jeweilige Namensnennung von Simba Mbili, Marera und Mbomboma mit dem deutlichen Ruf „present“. Durch dieses Ritual wurde den namenlos gemachten Opfern der Geschichte mit ihrem Namen gedacht und die Vergangenheit in unsere Gegenwart durch das zeichenhafte Handeln geöffnet.

Die Begegnungsreise als Ort des Globalen Lernens zeichnet sich genau dadurch aus, dass das Lernen mit- und voneinander durch die gegenseitigen Perspektivenwechsel in eine gemeinsame Haltung der Solidarität und Mitverantwortung auch für die Gegenwart münden kann. Gerade diese Öffnung der Perspektive lässt sich am Beispiel der in der dritten Woche gestalteten Wände sehr gut nachvollziehen, findet sich dort doch nicht allein der Weg in die Unabhängigkeit Tansanias, sondern auch das Bekenntnis zu den Kinderrechten, die als Buch an der Wand befestigt wurden. Mit ihrer Verpflichtung zur Gewaltfreiheit wirken sie so auch innerhalb der Schule als Maßstab und Richtschnur.

Innerhalb der HUS berichteten die Schüler_innen bei vielfältigen Gelegenheiten von der Begegnungsreise und dem Dialogprojekt zur deutsch-tansanischen Kolonialgeschichte. Hierzu gehörten u. a. Besuche in vielen verschiedenen Klassen und Kursen sowie eine große Abendveranstaltung und verschiedene Ausstellungen, bei denen etwa auch die kreativen Reisetagebücher und weitere Fotos präsentiert wurden. Durch Berichte im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen und unterschiedlichen schulischen Gremien der HUS erfolgten darüber hinaus auch Impulse für den Geschichtsunterricht im Zeichen des Globalen Lernens. Die Begegnungsreise der Kolonialgeschichte unterstreicht daher ebenso wie das Dialogprojekt im Jahr 2013 zur ostafrikanischen Diaspora im Rhein-Main-Gebiet die Bedeutung von Begegnungsreisen für den „Whole School Approach“, wie ihn das 5. Kapitel der Neufassung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ fasst.

Nur als Teil einer lebendigen Schulkultur und Schulpartnerschaft können Begegnungsreisen zum Resonanzraum für eine Schulentwicklung im Zeichen des Globalen Lernens werden. Und nur als Begegnungsraum, in dem die üblicherweise gängigen Machtstrukturen, Abhängigkeiten und Rassismen transzendiert werden, kann ein Dialogprojekt einen „third space“ im Sinne Homi Bhabhas konstruieren: einen Ort des „In-Beziehung-Tretens“, zu dem Prozesse des Kennenlernens, des Übersetzens und Aushandelns gehören, so dass Freiräume für Neues entstehen.

Literatur:

Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, London 1994.

Bildungsstätte Anne Frank (2015): *Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe?* Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Peukert, Helmut (1978): *Die unbegrenzte Kommunikationsgemeinschaft und die Aporie anamnetischer Solidarität*, in: ders., *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie*, S. 300 – 310.

Struve, Karen (2013): *Dritter Raum: „Das Hin und Her des Treppenhauses“*, in: dies., *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha*, S. 121 – 130.

Welthaus Bielefeld (2014): *Koloniale Kontinuitäten I und II*. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte Klasse 8/9 und Klasse 10 – 12.



Eröffnung des Creative History Room



Gruppenfoto Dialogprojekttteam „Collecting and Connecting Histories“



Klaus Schilling ist seit 2008 als UNESCO-Beauftragter der Humboldtschule Bad Homburg und Koordinator der Schulpartnerschaft mit der Mwanga High School tätig. Von 2012 bis 2016 arbeitete er zudem als BNE-Fachberater für die Schulen des Hochtaunus- und Wetteraukreises. Er unterrichtet die Fächer Deutsch, Katholische Religion und Darstellendes Spiel. (Foto: Rudi Feuser)

Globales Lernen durch deutsche Kulturdiplomatie

Erfahrungen aus der PASCH-Initiative von der Elfenbeinküste

Dr. Lacina Yéo, Universität Félix Houphouët-Boigny in Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire

Einführung

Ziel des Globalen Lernens ist es, kulturelle Vielfalt zu erkennen und zu fördern. Kulturdiplomatie fungiert somit als Werkzeug des Globalen Lernens. Sie wird sowohl von öffentlichen, staatlichen Diensten (Regierungen, Auswärtiges Amt) als auch von nicht-staatlichen (unabhängige nationale oder internationale gemeinnützige und unparteiische Organisationen, Einzelpersonen) und internationalen Organisationen (UNESCO, Europäische Union, etc.) zum Ziel der Völkerverständigung auf nationaler und internationaler Ebene eingesetzt. Sie soll aufgrund der Förderung gegenseitigen Verstehens, Vertrauens und Dialogs die Voraussetzung für eine beständige, friedliche Partnerschaft zwischen Menschen, Kulturen und Nationen schaffen. Internationale Schulpartnerschaften stellen den Ausgangspunkt eines globalen Denkens und Handelns von interagierenden Menschen aus unterschiedlichen Kulturen dar und sind deswegen als wichtiger Sektor der internationalen Kulturdiplomatie zu betrachten.

Die deutsche Kulturdiplomatie erfuhr nach 1949 in der Bundesrepublik eine entscheidende Neuakzentuierung: An die Stelle des hergebrachten „Kulturimperialismus“ trat aufgrund seiner Diskreditierung durch die nationalistische Hybris des Dritten Reichs die Bereitschaft zum echten „Kulturaustausch“ (H-Net 2016). Das PASCH-Projekt wurde offensichtlich vor diesem ideologischen Hintergrund konzipiert.

Die PASCH-Initiative als Gegenstand der deutschen Kulturdiplomatie

PASCH“ ist die abgekürzte Form von „Partnerschulen“; die Initiative steht für „Schulen: Partner der Zukunft“. Sie vernetzt weltweit mehr als 1800 Schulen mit besonderer Deutschlandbindung, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat. Das Goethe-Institut betreut rund 550 PASCH-Schulen in den nationalen Bildungssystemen von über 100 Ländern. Die PASCH-Initiative wurde im Februar 2008 vom Auswärtigen Amt zusammen mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut (GI), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufen. Vier Leitgedanken bestimmen die Ausrichtung von PASCH:

1. Perspektiven durch Bildung
2. Horizonterweiterung durch Mehrsprachigkeit
3. Zugang zu Sprache und Bildung
4. Gemeinsames Angehen von Zukunftsproblemen als internationale Lerngemeinschaft¹

Das PASCH-Programm in der Côte d'Ivoire:
Eine kritische Bilanz

In der Côte d'Ivoire wurden vier Partnerschulen im Sekundarbereich für das PASCH-Projekt gewählt: Das Lycée Moderne de Jeunes Filles Yopougon², das Lycée Sainte Marie Cocody³, das Lycée Mamie Adjoua Yamoussoukro⁴ und das Lycée Municipal Djibo Sounkalo Bouaké⁵.

Aktivitäten für Lernende und Lehrer:

Der Aktivitätenkatalog umfasst sowohl Inlands- als auch Auslandstätigkeiten. Besonders besteht die Aktivitätenliste aus Deutschkursen, Fortbildungsseminaren, Auslandsaufenthalten (Teilnahme am Internationalen Jugendparlament in Montevideo in Uruguay und am Panafrikanischen Comics-Workshop in Heidelberg) Freizeit- und Ausflugprogrammen (Veranstaltung eines 10-tätigen PASCH-Sommercamps in Sassandra in Côte d'Ivoire) sowie diversen kulturellen Aktivitäten (Improvisationstheater, Marionetten-Theater, Comic-Bearbeitung, Hip Hop-Workshop, Schauspielkunst, Malen, Ausstellungen, PASCH-Soccer) usw. (Dey Degnan, Jonas 2013: 52-56).

Chancen und Herausforderungen:

Mit PASCH wurde die deutsch-ivorische Kooperation im Schulbereich verstärkt. Das Programm förderte mit modernen didaktischen Materialien die Ausstattung der ausgewählten ivoirischen Schulen. Dem ivoirischen Schulsystem hat die BRD dadurch einen Anstoß gegeben, sich zu öffnen. In der Tat ermöglichte das Projekt die Deutschlandfahrt einer (begrenzten) Zahl ivoirischer Schüle-

1 Beschreibung der PASCH-Initiative: vgl. Goethe-Institut 2016.

2 Dieses Gymnasium ist seit 2008 Teil der PASCH-Initiative, was positive Auswirkungen auf die Schule hat.

3 Die Schule genießt einen exzellenten Ruf in Côte d'Ivoire und feierte kürzlich ihren 50. Geburtstag. Seit 2008 ist sie Teil des PASCH-Programms, wodurch zahlreiche motivierende Projekte umgesetzt wurden.

4 Das Mädchengymnasium in Yamoussoukro profitiert seit 2008 von der fruchtbaren Zusammenarbeit mit der PASCH-Initiative. Die Schule bietet einen dynamischen und anregenden Deutschunterricht.

5 Das Gymnasium, das in der zweitgrößten Stadt des Landes liegt, ist seit 2013 Teil der PASCH-Initiative.



rInnen und LehrerInnen und förderte somit ein direktes gegenseitiges Kennenlernen zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen aus Deutschland und der Côte d'Ivoire. Die betreffenden Schulen fungieren als Instrumente der bilateralen deutsch-ivorischen Kulturdiplomatie und Verständigung. Die PASCH-Initiative weist auch Multilateralität, einen Wesenszug des globalen Lernens, auf. Denn das Programm unterstützt kulturelle Aktivitäten von Lernenden und Lehrenden sowohl in der Côte d'Ivoire als auch im Ausland. Indem das Projekt Reisen für ivoirische SchülerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen ins Ausland ermöglicht, fördert es die kulturelle Horizonterweiterung der Mitbeteiligten und -wirkenden.

Das PASCH-Programm steht vor der Herausforderung, die Netzwerke ehemaliger Stipendiaten besser zu unterstützen. Das Goethe-Institut braucht z. B. eine ausreichende Datenbank über die ehemaligen PASCH-Stipendiaten. Noch gibt es wenige Informationen über den Verbleib der SchülerInnen nach ihrem Abitur.

Fazit

Über einen bilateralen interkulturellen Dialog zwischen Deutschland und der Côte d'Ivoire hinaus beflügelt das PASCH-Projekt einen multilateralen, weltweiten Austausch zwischen der Côte d'Ivoire, Deutschland und anderen Ländern in Afrika und in der Welt. So fungiert PASCH als ein kulturdiplomatisches Instrument der Bundesrepublik Deutschland, das zum globalen Denken und Handeln anregt und bewegt. Die ausgewählten Schulen können als deutsches Angebot für Modellschulen für Globales Lernen bezeichnet werden, obwohl sich die Frage aufdrängt, ob PASCH nicht als „einseitiges“ Instrument Globalen Lernens, von Deutschland gesteuert, wahrzunehmen ist.

Literatur

- Dey Degnan, Jonas (2013): *Deutsch-ivorische Kooperation im Schulbereich am Beispiel der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ von 2008 bis 2013*, Unveröffentlichte „Maîtrise-Arbeit“, Universität Félix Houphouët-Boigny.
- Faure, Romain (2015): *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa, 1945-1989*, Berlin-Boston.
- Goethe-Institut (2016): Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“, <http://www.goethe.de/ins/ci/de/spr/eng/pas.html> (Zugriff am 26. August 2016).
- H-Net Reviews (2006): Reiner Marcowitz. Review of Paulmann, Johannes, *Auswärtige Repräsentationen: Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. <http://www.h-net.org/reviews/showpdf.php?id=19711> (Zugriff am 26. August 2016).



Lacina Yéo erlangte seine Promotion an der Freien Universität Berlin und an der Université de Paris-Sorbonne. Er lehrt er an der Université Félix Houphouët-Boigny in Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire.

Die Rolle von NRO in Süd-Nord-Schulpartnerschaften

Minnie Maisie Salanga, San Miguel National High School und Uwe Berger, Carpus e. V.

Einleitung

Der Verein Carpus e. V. beteiligt sich seit 2007 an Schulpartnerschaften zwischen Sekundarschulen aus der Region Brandenburg und auf den Philippinen.¹ Im Rahmen der seit nunmehr neun Jahren bestehenden Partnerschaft fanden vier Begegnungen in Deutschland und drei Begegnungen auf den Philippinen statt. Insgesamt waren 56 Schülerinnen und Schüler aus beiden Ländern sowie sieben Lehrkräfte aus den Philippinen und fünf aus Deutschland am Austauschprogramm beteiligt. Im Folgenden berichten wir über unsere eigenen Erfahrungen sowie über die organisatorischen Schwierigkeiten und über die besondere Rolle von Nichtregierungsorganisationen in Süd-Nord-Partnerschaften zwischen Schulen auf den Philippinen und in Deutschland.

Probleme von Schulpartnerschaften: Erfahrungen aus Deutschland und den Philippinen

Zwei deutsche Schulen, mit denen wir zusammengearbeitet hatten, beendeten den Austausch mit der Schule auf den Philippinen nach jeweils zwei Jahren. Die Entscheidung zur Beendigung der Partnerschaft wurde getroffen, obwohl die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte den Austausch sehr positiv bewerteten und mit ihren philippinischen Partnern im Kontakt blieben.

Eine brüchige Basis für Schulpartnerschaften

Das Hauptproblem bei der Aufrechterhaltung von langfristigen Schulpartnerschaften besteht unserer Auffassung nach darin, dass sie in den Schulen selbst auf einer unsicheren Grundlage stehen. Häufig wird die Partnerschaft von einer einzelnen Lehrkraft betreut, die für alle Aspekte verantwortlich ist: die Finanzierung der Projekte, die Auswahl und Einweisung der Schülerinnen und Schüler, die

Aufrechterhaltung der Kontakte mit der jeweiligen Partnerschule, die Organisation von Begegnungen, die Gestaltung von Workshops, der Umgang mit Eltern und Gastfamilien usw. Diese Überforderung führt häufig zu Abwesenheiten, und falls die Aufgaben nicht von einer anderen Lehrkraft übernommen werden können, dann schläft die Partnerschaft ein. Daher ist es wichtig, dass die Schulen ein Team von Lehrkräften zusammenstellen, die sich die Arbeit teilen. Wir empfehlen, dass jährlich neue Kolleginnen und Kollegen an der Partnerschaft beteiligt werden.

Die philippinische Seite hat darüber hinaus Schwierigkeiten, das Lehrerteam intakt zu halten, da die Lehrkräfte nach Auslandsbegegnungen befördert werden. Unter Umständen werden sie an eine andere Schule mit einer entsprechenden höheren Position versetzt, was negative Auswirkungen auf die Schulpartnerschaft hat. So konnten wir beobachten, dass eine philippinische Lehrkraft aus einer Schulpartnerschaft zum Rektor an einer anderen Schule ernannt wurde; einer anderen Lehrkraft wurde ebenfalls eine Rektorenstelle angeboten.

Hoher organisatorischer Aufwand

Die philippinischen Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen sich an die strengen Vorschriften des heimischen Schulsystems halten. Selbst die Reiseplanung ist langwierig und kostspielig:

- Die Lehrkräfte müssen eine Reiseerlaubnis und eine Genehmigung vom Bildungsministerium beantragen, was bis zu zwei Monate in Anspruch nehmen kann.
- Die Schülerinnen und Schüler benötigen eine Reiseerlaubnis für Minderjährige vom Ministerium für Soziales und Entwicklung, was ungefähr einen Monat dauert.
- Die Beantragung von Reisepässen beim Außenministerium dauert ebenfalls einen Monat.
- Beantragung von Schengen-Visa: Die Wartezeit für einen Termin bei der deutschen Botschaft in Manila kann bis zu drei Monate betragen. Im Fall von Minderjährigen unter 18 Jahren verlangt die Botschaft nicht nur die persönliche Anwesenheit der Antragstellerin/ des Antragstellers, sondern auch beider Elternteile.

¹ Der deutsche Verein Carpus initiierte im Jahr 2007 eine Schulpartnerschaft zwischen der San Miguel National High School in Puerto Princesa City und der Gesamtschule in Burg/Spreewald im Land Brandenburg. Nach zwei Jahren zog sich die Gesamtschule von der Partnerschaft zurück und wurde durch das Max-Steenbeck-Gymnasium in Cottbus ersetzt. Nach weiteren zwei Jahren zog sich diese Schule auch zurück und gab die Partnerschaft an das Emil-Fischer-Gymnasium in Schwarzheide weiter. Nach fünf Jahren als zuverlässiger Partner hat das Emil-Fischer-Gymnasium im August 2016 eine Partnerschaftvereinbarung mit der San Miguel National High School unterzeichnet.



Daher muss unter Umständen die gesamte Familie nach Manila fliegen und dort kostspielig übernachten.

Aus diesen Gründen kann es bis zu sechs Monate dauern, bis die philippinischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer alle erforderlichen Reisedokumente und Visa zusammenbringen können, was sich wiederum auf die Projektplanung auswirkt: Die Begegnung in Deutschland muss in der zweiten Jahreshälfte stattfinden.

Der hohe organisatorische Aufwand ist auch für die deutschen Lehrkräfte ein Hindernis. Fast jede Schule im Land Brandenburg unterhält Partnerschaften mit Schulen in anderen EU-Ländern im Rahmen des (vormals Comenius genannten) Erasmus+-Programms. Die Begegnungen im Erasmus+-Programm dauern in der Regel nur fünf Tage und finden üblicherweise ohne spezielle Vorbereitung oder Auswertungsseminare statt. Im Gegensatz dazu umfassen die Begegnungen im Rahmen der Süd-Nord-Partnerschaften in der Regel mindestens 14 Tage plus zusätzliche Reisetage. Finanzierungsprogramme wie z. B. das ENSA-Programm setzen eine intensive Vorbereitung und Auswertung in Seminaren vor und nach der Begegnung voraus. Diese Seminare sichern ein gewisses Qualitätsniveau und sollten deswegen weitergeführt werden!

Viele Süd-Nord-Partnerschaften befassen sich mit komplexen Problemen wie dem Rassismus, Kolonialismus, globalem (Un)recht usw. Viele Lehrkräfte wissen aber nur wenig mehr über diese Themen als ihre eigenen Schülerinnen und Schüler und müssen sich zunächst in die Problematik einarbeiten, was Unbehagen bereitet. Im Gegensatz zu den komplett von der EU getragenen Erasmus+-Projekten werden die Begegnungen im Rahmen der Süd-Nord-Partnerschaften nicht vollständig finanziell unterstützt. Die Förderprogramme übernehmen nur einen Teil der Projektkosten. Schulen müssen sich daher immer zusätzlich um Spenden und Fremdmittel bemühen, was viele Lehrkräfte entmutigt.

Mangelnde Unterstützung von der Schulverwaltung

Zusätzlich zu den äußeren Faktoren werden die Lehrkräfte bisweilen auch von der eigenen Schulverwaltung entmutigt. In den letzten zehn Jahren musste das Bildungsministerium des Landes Brandenburg mit einer hohen Zahl von krankheitsbedingten Langzeitbeurlaubungen im Lehrpersonal zurechtkommen, was zu einer jährlich wachsenden Zahl von Unterrichtsausfällen führte. Seither haben es sich die Schulleitenden zum Ziel gesetzt, die Zahl der Stundenausfälle an den Schulen zu verringern. Aus diesem Grunde wird das Lehrpersonal nicht ohne weiteres für externe Aktivitäten, wie z. B. die Teilnahme an Vorbereitungs- und Auswertungsseminaren, vom Unterricht befreit. Wir haben

beobachtet, dass Schulverwaltungen ihren Lehrkräften die Teilnahme an Seminaren verweigerten, obwohl sie für die Freigabe von Fördermitteln zwingend erforderlich sind. Schulverwaltungen verlangen sogar, dass die Begegnungen zum Teil in den Schulferien stattfinden, um die Abwesenheit von Lehrkräften zu vermeiden.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Philippinen ab: dort bezeichnet man es als „principal empowerment“. Das bedeutet, dass alles vom Willen der Schulleiterin oder des Schulleiters abhängt: er oder sie entscheidet, ob die begleitenden Lehrpersonen mit oder ohne Gehalt vom Dienst befreit werden. Bei allen unseren Begegnungen wurden die philippinischen Lehrkräfte nur ohne Gehaltsbezug beurlaubt. Sie mussten auf ein Monatsgehalt verzichten, um ihre Schülerinnen und Schüler beim Austausch in Deutschland begleiten zu können. Außerdem mussten sie sich um eine Aushilfe bemühen, die in ihrer Abwesenheit die Schulklassen übernimmt. Lehrkräfte, die nicht von der Nationalregierung sondern von städtischen Behörden eingestellt werden, haben keine Chance, an Begegnungen teilzunehmen, da ihr Lehrvertrag auf ein Jahr beschränkt ist und jährlich erneuert wird. Obwohl es sich häufig um junge und motivierte Lehrkräfte handelt, die an den Partnerschaften großes Interesse haben, stellt ihnen das philippinische Bildungsministerium keine Reisegenehmigung aus.

Wenig Finanzierungsmöglichkeiten für Schulen im Globalen Süden

Die Aufrechterhaltung von Süd-Nord-Partnerschaften hängt wesentlich von Fördermitteln aus Deutschland ab, da auf den Philippinen nur sehr begrenzte Möglichkeiten zur Finanzierung von Schulpartnerschaften existieren. Öffentliche Mittel stehen dazu nicht zur Verfügung. Privatschulen verlangen häufig, dass die Eltern für alle Reise- und Übernachtungskosten ihrer Kinder selbst aufkommen. Die Eltern von Kindern an öffentlichen Schulen sind aber nicht zur Zahlung der Kosten in der Lage. Solche Schulen können möglicherweise auf Finanzmittel von Eltern-Lehrer-Verbänden zurückgreifen, die die Kosten der Reisevorbereitung und der Visaanträge bei der deutschen Botschaft tragen. Für Schulbegegnungen auf den Philippinen können die Partnerschulen die jeweilige Stadtverwaltung um die Erstattung von Fahrtkosten für Exkursionen bitten und Politiker zu Spenden für gewisse Aktivitäten aufrufen. Allerdings gibt es keinerlei Finanzierungsmöglichkeiten für Flugtickets und Übernachtungskosten in Deutschland. Die unterschiedliche Förderungssituation in Süd-Nord-Schulpartnerschaften verpflichtet die deutschen Teilnehmer dazu, die vorhandenen Fördermittel gleichmäßig an die philippinischen Partner zu verteilen, ohne sich dabei selbst den Vorzug zu geben. Der jetzigen Lage nach wird es schwierig bleiben, an öffentliche Fördermittel der phi-

lippinischen Regierung für die Realisierung von Schulpartnerschaften zu gelangen.

NRO als Brückenbauer

Die öffentlichen Schulen und Förderorganisationen sind oft Mitglieder einer komplexen bürokratischen Hierarchie. Im Vergleich dazu können Nichtregierungsorganisationen (NRO) aufgrund ihrer Unabhängigkeit häufig flexibler agieren und sind daher wertvolle Partner für Schulen in Süd-Nord-Partnerschaften. Es fällt den NRO leichter, Fördermittel zu erschließen, da sie schon seit vielen Jahren mit Partnerorganisationen im Globalen Süden zusammenarbeiten und Erfahrungen im Kontext des Globalen Lernens gesammelt haben. NRO können darüber hinaus den Arbeitsaufwand der Lehrkräfte verringern. Zu den Dienstleistungen der NRO zählen unter anderem:

- Die Bearbeitung und Abwicklung von Förderanträgen
- Das Einwerben von Spenden und Drittmitteln
- Die Auswahl von Themen und Fragestellungen zum Globalen Lernen für die Schulbegegnungen
- Die Organisation von Global Learning-Workshops und Exkursionen während der Begegnungen
- Die Buchung von Rednern und Fachleuten für Workshops
- Kontakt mit der Botschaft und Unterstützung von Visaanträgen
- Übersetzung von Dokumenten

Im Idealfall werden die Schulen aus beiden Ländern durch Nichtregierungsorganisationen unterstützt. Zur Zeit ist an unserer eigenen Partnerschaft nur eine NRO (Carpus e. V.) auf der deutschen Seite beteiligt, die in unserem Falle eine wichtige Rolle spielt. Die finanzielle und institutionelle Unterstützung durch eine einzelne Nichtregierungsorganisation aus dem Globalen Norden birgt die Gefahr des Machtmissbrauchs, da so unter Umständen eine der beiden Schulen begünstigt wird. Wir halten es daher für wichtig, dass die an den Schulpartnerschaften beteiligten NRO ihre eigene Position hinterfragen, z. B. durch eine Überprüfung der kulturellen Diversität der eigenen MitarbeiterInnen. Werden beide Perspektiven (weiß und nicht-weiß, Süden und Norden) gleichermaßen berücksichtigt?

Zur Zeit stehen wir vor dem Problem, dass auf der philippinischen Seite keine lokale NRO an unserer Süd-Nord-Schulpartnerschaft teilnimmt. Wir hoffen, dass wir in Zukunft eine solche Organisation finden, was zweifellos neue Perspektiven für unsere Partnerschaft eröffnen und zugleich die Position unserer philippinischen Partner stärken würde.



Minnie Maisie Salanga ist Fachkonferenzleiterin für den Fachbereich „Science“ an der San Miguel National High School, einer öffentlichen Schule auf den Philippinen mit über 2.000 Schülerinnen und Schülern sowie 90 Lehrkräften. Sie ist außerdem Projektleiterin für die Schulpartnerschaft an ihrer Schule.



Uwe Berger ist Vorsitzender des Vereins Carpus e. V., einer deutschen Nichtregierungsorganisation, die seit 1992 mit Partnerorganisationen auf den Philippinen zusammenarbeitet.



Partnerschaftlichkeit in internationalen Schulpartnerschaften? *Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem ENSA-Programm¹*

Claudia Schilling, Engagement Global gGmbH

Seit jeher war und ist es das Ziel des ENSA-Programms², Schulpartnerschaften und Begegnungen zwischen Jugendlichen und Lehrer*innen in Süd und Nord „auf Augenhöhe“ zu fördern. ENSA gibt es nun seit 10 Jahren und zu Beginn haben wir, wie auch viele andere Organisationen, mit diesem Begriff gearbeitet.

Weitläufig bekannt, gibt es dazu eine Vielzahl an globalen und lokalen Ungleichgewichten, an denen sich ENSA gemeinsam mit den Antragsteller*innen in Deutschland und den Projektverantwortlichen im Globalen Süden reibt und versucht, immer wieder neue Lösungen zu finden.

Zu den zentralen Herausforderungen gehören z. B. die ungleichen Zugänge zu Visa- und Reisemöglichkeiten sowie die Tatsache, dass es wenige internationale Austauschprogramme gibt, die von den Regierungen unserer Partner*innen im Globalen Süden finanziert werden (können). Dadurch wird sehr schnell deutlich, dass von einer wirklichen Begegnung auf Augenhöhe nicht gesprochen werden kann. Die Finanzierung wiederum, die fast vollständig in den Händen der Antragsteller*innen in Deutschland liegt, bewirkt mit ihrer Vielzahl an Vorgaben und Regularien eine sehr starke Steuerung von deutscher Seite aus. Hierzu zählen Vorgaben zu Förderhöhe und -zeiträumen sowie Verwendungszwecken von Geldern. Dies führt dazu, dass Antragsteller*innen oder Projektverantwortliche in Deutschland häufig denken, die alleinige Hauptverantwortung zu tragen. Das dadurch entstehende „Machtübergewicht“ drückt sich darüber hinaus auch in weniger konkret greifbaren, subtilen, aber sehr wirksamen Dingen aus. Die Fragen, welches Wissen, welche Ansätze und Herangehensweisen die inhaltlich-ideengeschichtlichen oder philosophischen Grundlagen der Begegnung ausmachen, werden manchmal schnell unbewusst von Nordpartner*innen übernommen, oder es gibt von beiden Seiten den aktiven Wunsch, aus diesem Gefälle auszustiegen. In der praktischen Umsetzung gestaltet sich dies

jedoch sehr viel komplizierter als einfach nur den Vorsatz zu haben, „gleichberechtigt“ zusammenzuarbeiten.

Aus den Erfahrungen des ENSA-Programms im Kontext dieser globalen und lokalen Ungleichverhältnisse ergeben sich nachfolgend aufgeführte Erkenntnisse, die sich auf alle Ebenen der Programmkonzeption und -umsetzung auswirken:

1. Wirkliche „Augenhöhe“ in Süd-Nord-Schulpartnerschaften ist nur schwerlich erreichbar – für echte Partnerschaftlichkeit braucht es Bewusstwerdung und Haltungsänderung.

Ein zentraler Ansatzpunkt ist für uns seit jeher die kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit globalen und lokalen Machtverhältnissen, der Kolonialgeschichte Europas sowie Rassismus und Diskriminierungssensibilität in internationalen Schulaustauschen. Wir stellen uns dabei die Frage, wie wir dies auf inhaltlicher und struktureller Ebene in der Gestaltung des ENSA-Programms und der geförderten Partnerschaften umsetzen können. Dies schließt eine intensive Beschäftigung mit verwandten Themenfeldern und Denksystemen wie Rassismus, Intersektionalität³ und Inklusion mit ein, was oft die gesamte Zielsetzung einer Schulpartnerschaft verändert und dazu mit Inhalten anreichert.

Wir haben unterschiedliche stereotype/diskriminierende oder zuschreibende Bilder über Menschen, die aus verschiedenen Gründen mit ungleich viel mehr gesellschaftlichen Barrieren zu kämpfen haben (um z. B. an internationalen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen), internalisiert und gelernt. In einer langfristigen Auseinandersetzung mit diesen werden plötzlich ganz neue Räume der Wahrnehmung, des gemeinsamen und individuellen Lernens – der wirklichen Begegnung von Menschen – ermöglicht. Hier steht die intensive Arbeit an der eigenen Haltung und Bewusstwerdung für Privilegien, Positionierung und Verantwortung in diesen globalen Partnerschaften im Zentrum. Eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung der Dinge und eine Multiperspektivität führen in Begegnungsprojekten zu einer Sensibilität dafür, dass weiße Jugendliche und Jugendliche *of Color* unterschiedliche Erfahrungen in den jeweiligen Partnerländern machen und ggfs. geschützte Räume zum Erfahrungsaus-

1 Vgl. hierzu: Alter Wein in neuen Schläuchen?! – Interview mit Claudia Schilling vom ENSA-Programm über Partnerschaftlichkeit. In: global e. V. (Hrsg.): Das Märchen von der Augenhöhe.

2 ENSA ist das Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Es fördert die Begegnung und Qualifizierung von Schüler*innen, Lehrer*innen und NRO-Vertreter*innen, die im Rahmen von Schulpartnerschaften in Deutschland und in verschiedenen Ländern Afrikas, Mittel- und Südamerikas, Asiens und Südosteuropas engagiert sind. ENSA fördert Anbahnungs- und Begegnungsreisen, sowohl finanziell als auch inhaltlich, und bietet Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote an. Weiterführende Informationen unter: <https://ensa.engagement-global.de/>.

3 Intersektionalität meint die Verschränkung verschiedener gesellschaftlicher Macht- und Diskriminierungsverhältnisse, wie z. B. Race, Class, Gender, Body, Religion. Eine ausführliche Definition sowie vertiefende inhaltliche Texte und Methoden finden sich unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/konzept/>.

tausch angeboten werden sollten. Als Förderprogramm unterstützen wir eine achtsame Ansprache und fördern das Bewusstsein, dass wenn es um die Thematisierung der deutschen Kolonialgeschichte geht, z. B. Schüler*innen aus Namibia möglicherweise eine andere Erzählung haben als die, welche Schüler*innen im Geschichtsunterricht in Deutschland gelernt haben.

Mit unserer Bildungs-, Informations- und Sensibilisierungsarbeit versuchen wir, die Projektleitenden und die Teilnehmenden darin zu unterstützen, eine vielleicht neue gemeinsame Sprache zu entwickeln, um diese Prozesse zu moderieren und tiefgehende zwischenmenschliche Begegnung zu ermöglichen.

2. Eine diverse Akteur*innenschaft in Süd und Nord sollte in die gemeinsame Programmgestaltung zur strukturellen Verankerung auf allen Ebenen mit einbezogen werden.

In all unseren Grundlegendokumenten gibt es eine Vielzahl an Anregungen, die wir den beteiligten Akteuren in Schulpartnerschaften vorschlagen, um auf eine partnerschaftliche Ebene zu kommen. Wir fördern z. B. Begegnungen immer nur wechselseitig, d. h., es muss klar ersichtlich sein, dass sowohl „Incomings“⁴ als auch „Outgoings“⁵ mit einer langfristigen Perspektive geplant sind. Weiter sollen idealerweise die Schüler*innen aller beteiligten Länder die Themen der Begegnungen gemeinsam erarbeiten und setzen.

Unser Trainer*innenkreis hat über die Jahre sehr an Diversität zugenommen und besteht derzeit zur Hälfte aus migrantisch/diasporischen Menschen, die für die strukturelle Verankerung der Zugänge von Südpartner*innen oder die Sensibilisierung für „nicht-deutsche-nicht-weiße“ Perspektiven mitunter die zentralen Akteur*innen im ENSA-Programm sind. Mit ihnen überarbeiten wir gängige Methoden so, dass sie auch für Schüler*innen aus dem Globalen Süden funktionieren. Derzeit sind wir mit den Trainer*innen auch dabei, „nicht-westliche“ Methoden, Ansätze und inhaltlich-pädagogische Herangehensweisen zu sammeln.

Ein weiterer Punkt, den Südpartner*innen wiederholt anmerken, ist der Wunsch, dass nicht immer die finanziellen Beiträge zu den Partnerschaften im Zentrum stehen, sondern Nichtmonetäres, wie z. B. ihre Expertise, Wissenschaftlichkeit und pädagogische Ansätze gegenüber einer finanziellen Dominanz des Nordens (Deutschlands) aufgewertet und gestärkt werden sollten. Konkret bedeutet dies, z. B. in Form von internationalen Seminaren, Evaluationen, Repräsentationen von Südpartner*innen in Sprechpositionen, Südperspektiven derart ins Zentrum zu stellen, dass dies von den Partner*innen in Deutschland wiederum als ein neues großes Lernfeld für sich erkannt wird.

4 Die Begegnung findet in Deutschland statt.

5 Die Begegnung findet im Partnerland statt.

3. Herausforderungen, Ziele und Visionen von Schulpartnerschaften werden von den historisch gewachsenen lokalen und globalen Machtverhältnissen bestimmt. Konsequente, diverse, inklusive und selbstkritische Programmentwicklung können ein Teil der Lösung sein.

Die Aufgaben, Herausforderungen, Wünsche und Visionen, an denen wir arbeiten, werden zu einem großen Anteil von dem über 500 Jahre gewachsenen kolonialen Machtverhältnis geprägt, in welchem wir uns – und viele andere internationale Austauschprogramme zwischen Süd und Nord sich – bewegen.

Wir halten es für wichtig, dieses global und lokal vermachete System zu versuchen beständig neu zu verstehen und die Auseinandersetzung mit verschränkten Diskriminierungsverhältnissen strukturell auf allen Programmebenen langfristig zu verankern. Eine bloße Aneinanderreihung der verschiedenen „-ismen“ führt dabei nicht weiter, genauso wie Analysen und Konzepte nur ein Teil der Lösung sind. Programmschaffende und -umsetzende in Süd und Nord sollten sich gemeinsam auf intellektueller, emotionaler und körperlicher Ebene darauf einlassen, Gelerntes zu verlernen und neues emanzipatorisches Wissen aufzubauen. Dazu gehört auch eine Weiterentwicklung von Globalem Lernen, einem Bildungsansatz aus dem Globalen Norden, der ideengeschichtlich und methodisch vor allem durch Erfahrungen, Bedarfe und Herausforderungen von Nordpartner*innen geprägt ist.

Weiter stehen wir vor der Herausforderung, wie es möglich sein kann, als z. B. *weiße* Mitarbeiter*innen in eher *weiß* dominierten Organisationen langfristig in diesem Kontext tätig zu sein und trotzdem selbstkritisch und wachsam zu bleiben in dem gleichsamem Wissen, dass unser Arbeitsfeld von beständigen Ambivalenzen und Dilemmata gekennzeichnet ist.

Langfristig könnten Austauschprogramme, die von Regierungen oder Ministerien im Globalen Süden ins Leben gerufen werden, nach unserem Verständnis ein Schritt Richtung Partnerschaftlichkeit sein. All diese Schritte können wir jedoch niemals alleine gehen. Wir müssen mit einer diversen Partner*innenschaft in Süd und Nord gemeinsam Wege für ein anderes In-der-Welt-Sein erschaffen.



Claudia Schilling ist Projektleiterin für internationalen Lehrer*innen und Pädagog*innenaustausch im ENSA-Programm. In den vergangenen Jahren hat sie die Bereiche Diskriminierungssensibilität, Rassismuskritik, Inklusion und die Verankerung der Perspektive von Südpartner*innen im Programm aufgebaut.

Globales Lernen in der Schule

Impulse aus Theorie und Praxis

Schule ist ein zentraler Bereich für die Etablierung von Globalem Lernen im Bildungssystem. Die Reihe *Globales Lernen in der Schule – Impulse aus Theorie und Praxis* veröffentlicht Diskussionsbeiträge und Praxisbeispiele zu den Schwerpunktthemen der Fachstelle GLiS am Comenius-Institut.

Band 2 *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* greift die Frage auf, wie schulische Begegnungsreisen im Kontext von Süd-Nord-Schulpartnerschaften zu Orten Globalen Lernens werden können: Welche Potentiale, welche Schwierigkeiten bietet dieses besondere Lernsetting des schulischen Süd-Nord-Austauschs? Was macht die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteuren besonders? Die Zusammenstellung basiert auf Beiträgen von Referentinnen und Referenten der zweiten GLiS-Fachtagung zu Globalem Lernen in Begegnungsreisen im Kontext von Süd-Nord-Schulpartnerschaften im Mai 2016.

Der Band enthält praxisorientierte und wissenschaftliche Beiträge, welche Potentiale und Schwierigkeiten dieses besonderen Lernsettings aufzeigen.

Sonja Richter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft. Sie leitet die Fachstelle GLiS – Globales Lernen in der Schule und promoviert an der Leuphana Universität Lüneburg zu Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden.

Susanne Krogull ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie koordiniert den Masterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ und hat im Jahr 2016 ihre Promotion zu weltgesellschaftlichen Orientierungen in Begegnungsreisen zwischen Nord und Süd abgeschlossen.