

„Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“

an der Universität Bayreuth
vom 23. bis zum 24. März 2017

Jahrestagung der Kommissionen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE)

in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Abstracts

Keynote Vortrag 23. März 2017

Disrupting the normalisation of unsustainability: rethinking sustainability education in times of global systemic dysfunction

Prof. Dr. Arjen Wals (Wageningen University, Niederlande)

We live in a world where being unsustainable is made easy, while being sustainable is near impossible. In the meantime the Earth's carrying capacity is shrinking, major ecosystems are severely altered and the gap between the rich and poor continues to grow. In the so-called Anthropocene, the window for learning-based and democratic change, to reverse these trends is rapidly tightening, leaving at best so-called eco-totalitarian solutions as our last option. In this talk I will make the case for more radical forms of learning that begin to question the normalization of planetary destruction, inequity, discrimination and marginalization through so-called transgressive forms of learning. I will draw upon the T-learning project funded by the International Social Science Council (www.transgressivelearning.org) and the recent Global Education Monitor Report which shows early signs of a call for transitional thinking and a questioning of the 'normal'. I will address the consequences of this perspective for education and learning.

Keynote Vortrag 24. März 2017

Quality learning for all and sustainable development: A transformative agenda

Prof. Dr. Leon Tikly (University of Bristol, England)

The education Sustainable Development Goal (SDG 4) has placed quality learning for all at the centre of global debates yet the underlying conception of quality learning in relation to sustainable development is not explicit and is contested. The paper sets out a transformative agenda for understanding quality learning for all in relation to sustainable development in low income countries with a focus on sub-Saharan Africa. The paper will start off by setting out the challenges facing socially just and sustainable economic, socio-cultural and environmental development in Africa including the effects of a rampant global capitalist system, growing inequality, conflict environmental crisis. It will then provide a critique of dominant human capital approaches to understanding quality learning. Building critically on a rights based approach, the paper then sets out a transformative agenda. It is argued that for quality learning to meet the challenges of sustainable

development it needs to be relevant to the African context. That is, it needs to develop understandings of what works to improve learning outcomes that are situated in the realities of African classrooms and lead to the development of capabilities that support sustainable livelihoods both for existing and future generations. Secondly, it needs to be inclusive in seeking to close the learning gap between the privileged and the most marginalized and to promote indigenous as well as global cultures and languages. Thirdly, quality learning needs to be democratic in terms of how it is defined, implemented and evaluated and in promoting principles of global citizenship. Finally, quality learning needs to be sustainable i.e. embedded in sustainable education systems that are driven by locally determined priorities and that are themselves capable of learning and innovation.

Podiumsdiskussion 23.03.2017

„Hochschulbildung und Wissenschaft in der Entwicklungszusammenarbeit“

Organisiert von Prof. Dr. Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum)

Aktuell setzt die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung den politischen Rahmen auch in der Bildungszusammenarbeit. Hochschulbildung und Wissenschaft kommt in diesem Kontext erstmals seit Jahrzehnten eine explizite Rolle zu, nachdem lange Zeit Fragen der Grundbildung im Zentrum gestanden haben. Auf dem Podium sollen neuere Entwicklungen und praktische Erfahrungen mit verschiedenen Formaten der Kooperation zwischen der Erziehungswissenschaft an hiesigen Universitäten und der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung in Ländern der Entwicklungskooperation vorgestellt und hinsichtlich ihres Potentials und eventuellen Modellcharakters diskutiert werden. Das Podium intendiert damit auch die Wiederaufnahme einer kritischen Gesprächskultur zwischen der SIIVE und Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit.

Teilnehmende:

- **Christoph Hansert**, (DAAD, Abteilung Strategie – Entwicklungszusammenarbeit)
- **Ulrike Wiegelmann**, (GIZ GmbH, Beraterin für den Hochschulbereich im Sektorvorhaben Bildung)
- **Annette Scheunpflug**, (Universität Bamberg, Masterstudiengang "Educational Quality in Developing Countries")
- **Karsten Speck**, (CERM-ESA/Universität Oldenburg, East and South African-German Centre of Excellence for Educational Research Methodologies and Management)

Session 1: Migrationsprozesse als Herausforderung für die Schule

Bildungsverläufe in der Migrationsgesellschaft – zum Zusammenhang von Bildungsverlauf, Adoleszenz und familialer Migrationsgeschichte bei jungen Männern mit italienischem Migrationshintergrund

Kathrin Böker (Universität Hamburg)

Die weltweiten Migrationsbewegungen und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen stellen das nationale Bildungssystem vor Herausforderungen. Angesichts statistischer Daten zum geringeren Schulerfolg in Deutschland geborener Jugendlicher mit beispielsweise türkischem oder italienischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wird deutlich, dass die Anforderungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft vom deutschen Bildungssystem immer noch unbefriedigend bewältigt werden (Walter 2008).

Um existierende Herausforderungen im deutschen Bildungssystem präziser zu bestimmen, gilt es, die Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten des Bildungssystems in einer von Migration geprägten Gesellschaft detaillierter zu betrachten. Mit welchen Herausforderungen und Transformationsanforderungen

geht Migration auf individueller Ebene einher und in welchen Wechselwirkungen stehen diese Anforderungen mit den Bildungskarrieren junger Menschen mit Migrationsgeschichte?

Dieser Frage geht der Beitrag am Beispiel der Bildungsverläufe junger Männer mit italienischem Migrationshintergrund nach. Auf Grundlage theoretischer Überlegungen zu Adoleszenz unter Migrationsbedingungen (King und Koller 2009) werden deren Bildungswege unter Einbezug der familialen Verarbeitung der Migrationsgeschichte und der adoleszenten Ablösungsprozesse rekonstruiert. Zur Rekonstruktion werden narrative Einzelinterviews mit Eltern und Söhnen, Genogramme der Familien sowie Feldprotokolle zur Forschungsbeziehung herangezogen. Die Daten wurden im Rahmen eines BMBF-geförderten Forschungsprojekt zu Bildungsverlauf, Adoleszenz und familialer Migrationsgeschichte erhoben, dessen Ergebnisse im Vortrag vorgestellt werden. An Hand von Fallbeispielen sollen migrationsspezifische Herausforderungen sowohl für die intergenerationalen Beziehungen in der Familie als auch – darüber vermittelt – für die Adoleszenz- und Bildungsverläufe der jungen Männer herausgearbeitet werden. Dabei zeigt sich insbesondere, dass kulturalisierende Perspektiven auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zu kurz greifen. Die Bildungsverläufe der Jugendlichen werden weniger von Mustern ihrer ‚Herkunftskultur‘ beeinflusst, als davon, wie (und unter welchen Bedingungen) die mit der Migration einhergehenden Erfahrungen in den Familien verarbeitet werden konnten und welche adoleszenten Möglichkeitsräume sich ihnen damit in den intergenerationalen Beziehungen bieten.

Themensetzung im Unterricht: Ein Blick auf Cultural Citizenship und Citizenship Education

Imogen Feld (Universität Hamburg)

Gerade im Hinblick auf eine sich verändernde Gesellschaft, die sich in globalen Migrationsprozessen aber auch innerhalb staatlicher Protektionshandlungen manifestiert, ist es bedeutsam, wie im Unterricht mit Themen umgegangen wird, die vom hegemonialen Verständnis abweichen (Connell, 1992).

Dieser Beitrag basiert auf Leitfadeninterviews, die mit jungen Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf geführt wurden, die alle einen türkischen oder syrischen Migrationshintergrund besitzen und mit Hilfe der Typenbildung analysiert wurden (Kelle & Kluge 2010). In einem Teil der Interviews beschreiben die jungen Frauen, eine abwehrende Haltung ihrer Lehrenden bzgl. des Islam oder der PKK (Partiya Karkerên Kurdistanê; Arbeiterpartei Kurdistan), anstatt mit den Schülerinnen in den Diskurs zu treten, um die jeweiligen thematischen Vorstellungen zu behandeln. In weiteren Interviewausschnitten wird deutlich, dass die Auseinandersetzung im Unterricht mit spezifischen Themen eher um Ehrenmorde und Zwangsheirat rangieren, die Stereotype über Muslime reproduzieren. Die von den jungen Frauen im Rahmen der schulischen Wahlmöglichkeiten eigenständig bestimmten Themen finden wenig Anklang. Dadurch fehlt eine demokratische Setzung von Inhalten im Unterricht, die eine allgemeine Mitbestimmung der Schülerinnen erlauben würde.

Ausgehend von den Fällen und auf Grundlage von Theorien zu citizenship education (Osler & Starkey, 2005) und cultural citizenship (Rosaldo, 1994) soll diskutiert werden, welche schulpraktischen Möglichkeiten existieren, um auf Themen einzugehen, die aus einer polyethischen Gesellschaft generiert werden. Dies ist nicht nur bedeutsam, um Verständnis für Themen zu entwickeln, die vom schulischen Curriculum abweichen, sondern auch um mit kontroversen Diskussionsthemen umzugehen.

Im Beitrag soll besprochen werden, welche Möglichkeiten existieren, kritische bis hin zu extremen Themen im Unterricht aufzugreifen, sodass SchülerInnen deutlicher in der Schule einbezogen werden. Auf dieser Grundlage könnten diese Positionen kritisch reflektiert werden und die SchülerInnen würden somit nicht mit ihrer politischen Position alleine gelassen werden, sondern müssten diese faktisch begründen und könnten auch ernstgemeinte Gegenargumente in ihre Reflexion einbeziehen (Nussbaum, 2012). Darüber hinaus ist in der Frage nach Inklusion im weiteren Sinne relevant, auf welche Weise SchülerInnen unabhängig von ihrer Herkunft, ihres rechtlichen Status, aber auch ihrer Ability sich in der Schule einbringen können und anerkannt werden. Daher muss im Umgang mit der Zusammensetzung der SchülerInnen von heute reflektiert werden, wie Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum demokratischen Zusammenleben gestaltet wird, um eine demokratische Gesellschaftsform zu stabilisieren (Nussbaum, 2012).

Access to Education in Ghana: The Case of Children of Migrants

Kyerecko, Daniel (Universität Bayreuth)

Migration within Sub Saharan Africa has not been a recent phenomenon, but a trend that has existed from time immemorial from pre-colonial times through to the 21st century.

The importance of education in serving as a catalyst for development across the globe cannot be underestimated. Children of migrants have been identified as being part of the marginalized group with regards to education. Ghana has over the years been a major player on the international scene in the various efforts aimed at educating the most marginalized children. Ghana has signed and ratified all other international frameworks and protocols that aim at providing free compulsory basic education for migrants. The research ascertains whether the commitment showed in appending signatures to various statutes and protocols at the international level is translated into policy and practice at the local level. The research investigated the case of African migrants within the Public school system at the basic level.

The research found out that, despite Ghana's commitment to international conventions on educating the migrant, the country doesn't have a specific policy for migrant education. Migrants in Ghana are expected to fit into the general policies and laws that cover education generally. Issues of language, administrative and legal issues pertaining to migrant education are all left out in the policies that guide migrant education in Ghana. In practice the one size fits all policy did not adequately address the peculiar problem associated with educating migrants.

„Und kommt diese Sehnsucht von meiner Familie und meinem Land...“ - Die Bedeutung von Heimweh im Kontext globaler Transformationen.

Caroline Struchholz (Universität Paderborn)

Die zunehmenden Migrations- und Fluchtbewegungen als Formen globaler Transformationen stellen weltweit Herausforderungen für Bildung und Erziehung dar. Im Alltag geflüchteter Menschen spielen Begriffe wie Fremde, Ferne oder Ausland eine große Rolle. Begriffe, die als Antonyme zur „Heimat“ stehen, welche wiederum schmerzlich und sehnsüchtig vermisst wird. Ein Zitat im Titel dieses Vortrags aus einer Studie mit Geflüchteten zum Erleben und Verarbeiten des Einstiegs in das deutsche Bildungssystem suggeriert bereits die Existenz und Bedeutung von Sehnsucht als Synonym für Heimweh und führt damit auf das Thema dieses Vortrags. Während eine Auseinandersetzung mit Heimweh lange Zeit nur in einem medizinischen Diskurs als Darstellung einer Krankheit der Seele mit physischen und psychischen Folgen stattfand, erfordert die Integration Geflüchteter in die Bildungssysteme der Zielländer auch eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Begriff Heimweh. Dies stellt zugleich Herausforderung und Chance für die Erziehungswissenschaft dar und wirft auch Fragen nach der Transnationalität von Bildung als Möglichkeiten des Umgangs mit Heimweh auf.

In der genannten Studie wird deutlich, dass die Phase nach der Ankunft im Zielland für Geflüchtete von einem Leben zwischen zwei Welten geprägt ist. Krieg und Verfolgung ließen keine andere Wahl, als die geliebte Heimat, eine gewohnte Umgebung, Familie und Freunde zu verlassen, die verständlicherweise schmerzlich vermisst und im Leben der Geflüchteten auch nach der Flucht noch eine Rolle spielen. Parallel dazu öffnet sich eine neue Welt- Hoffnung, Sicherheit und Schutz im Zielland – doch ein Heimatgefühl bleibt hier zunächst nur eine Utopie. Kulturelle Intoleranz und identitäre Abgrenzungsbewegungen als Reaktionen der einheimischen Bevölkerung im Zielland auf steigende Zahlen von Geflüchteten können diese Disparitätseffekte verstärken und haben damit auch hemmende Wirkungen auf eine erfolgreiche Bildungsteilhabe der Geflüchteten. Durch Internationalisierung und Transnationalität geprägte Bildungsbiographien im Kontext von Migration und Flucht weisen jedoch ein großes Potential für die Gesellschaft und das nationale deutsche Bildungssystem auf und sollten daher nicht durch eine mangelnde Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Heimweh in pädagogischer Praxis außer Acht gelassen werden. Die vorgestellte Studie bietet Anlässe, derartige Zusammenhänge und Anregungen für die pädagogische Praxis im Umgang mit dem Phänomen Heimweh zu diskutieren.

In der Studie werden ausschließlich Geflüchtete selbst zu ihren bildungsbiographischen Erfahrungen im Heimatland, während der Flucht und im Zielland Deutschland befragt. Es erfolgt eine Fokussierung auf den Bereich des Hochschulzugangs, wodurch eine entsprechende Aspiration als Kriterium zur Auswahl des

Samplings dient. Darüber hinaus werden nicht nur Geflüchtete aus der aktuellen Fluchtbewegung, sondern auch Geflüchtete, die bereits in das deutsche Bildungssystem integriert sind und deren Flucht Jahre zurückliegt, interviewt, um die Bedeutung der Flucht und damit verbundener Empfindungen für die Bildungsbiographie untersuchen zu können. Methodisch orientiert sich die Studie dabei sowohl an der Biographieforschung als auch an der Grounded Theory Methodologie, um dem explorativen Charakter der Studie und der Vielfalt der Erhebungsergebnisse gerecht werden zu können.

Session 2: Epistemologische Perspektiven auf Nachhaltigkeit

Alle gleich, alle einig? Globale Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse als Herausforderungen für eine selbstkritische BNE

Antje Biertümpel (Technische Universität Darmstadt)

Sowohl Bildung als auch Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung sind Begriffe, die vorrangig positiv besetzt sind und sich damit als Lösung gesellschaftlicher und individueller Probleme anbieten bzw. angeboten werden. Diese tendenziell ungebrochene Positivität eben auch einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) möchte ich in meinem Beitrag diskutieren und hinterfragen. Es werden Konzepte vorgestellt, die den Raum für das Sichtbarmachen von Ungleichheitsverhältnissen und Konflikten sowie alternatives Handlungspotenzial eröffnen. Zum einen greife ich auf historisch-materialistische Bildungstheorien zurück: Wie erzogen wird, was Bildung bedeutet, wer Freiräume für und Zugang zu organisierte(r) Bildung hat und wer deren Inhalte bestimmt, wie Bildungsräume sich materialisieren usw. – all das hängt damit zusammen, in welchen gesellschaftlichen Bedingungen und Prozessen dies geschieht bzw. drücken sich darin verschiedene gesellschaftliche Interessen aus. Daher stellen sich für die hiesigen Erziehungswissenschaften angesichts globaler Transformationen und möglicher pädagogischer Bearbeitungsversuche die Fragen, wie Pädagogik, gerade auch als Wissenssystem, und Globalisierung historisch betrachtet zusammenhängen und was die Auseinandersetzung mit globalen Transformationen unter Bedingungen von Ungleichheit für Theorien und Prozesse von Bildung und Erziehung bedeutet. Diese materialistische erziehungswissenschaftliche Perspektive vermittele ich in machtkritischer Absicht insbesondere mit feministischen und postkolonialen Positionen und Fragen. Die darin formulierten identitätskritischen und differenzreflexiven Perspektiven, die hegemoniales Wissen und daraus resultierende Ausschlüsse sichtbar machen sowie Handlungsalternativen erproben, fragen u.a. danach, welche Selbst- und Weltbilder in (auch global betrachtet) dominanzkulturellen Strukturen prozessiert werden. Unter dieser Perspektive und weiterführenden Fragen schaue ich mir den Nachhaltigkeitsdiskurs und Nachhaltige Entwicklung als politische Programmatik an. Mittels der Kritik am Entwicklungsparadigma, dass im historischen und geografischen Kontext von imperialistischer Ideologie und kolonialen Eroberungen und Gewalt zu reflektieren ist, und an den Ausblendungen von alternativen Modellen zu BNE wie sustainable livelihood, wird eine immanente Kritik an BNE entfaltet: Wenn Bildungskonzepte bzw. pädagogische Programme wie BNE und ‚Gestaltungskompetenz‘ Verbesserungen versprechen oder garemazipatorischen Anspruch proklamieren, wären sie im Sinne der eingangs angesprochenen theoretischen Perspektiven nicht einfach zu verwerfen, sondern in machtkritischer Perspektive zu befragen: Um wessen und welche Handlungsfähigkeit geht es? Inwiefern spiegeln sich in scheinbar universalen Befreiungs- und Veränderungsansprüchen, wie sie auch in einer BNE sedimentiert sind, kollektiv tradierte koloniale Überlegenheitsfantasien? etc. Daraus ergeben sich verschiedene Überlegungen für pädagogische Vermittlung, die zugrundeliegende, scheinbar selbstverständliche Annahmen ebenso betreffen wie Bildungsinhalte und –ziele. Es wird diskutiert, inwiefern das Konzept der ‚contact zones‘, wie Sternfeld es für die Geschichtsvermittlung vorschlägt, dazu beitragen könnte, BNE weniger als vermeintlichen Konsens zu präsentieren denn vielmehr als umkämpftes Projekt sichtbar zu machen und dies im Sinne einer selbstreflexiven sozial-ökologischen Transformation als Verhandlungsraum weiterzudenken.

Bruttonationalglück – Buen Vivir – BNE. Was bietet die Debatte um 'das gute Leben' für die Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Jochen Dallmer (Universität Kassel)

Im Diskurs um mögliche und wünschenswerte Modelle einer nachhaltigen Lebensweise wird gerne auf die Ansätze in Bhutan und Südamerika verwiesen, welche als Paten für eine andere Konzeption guten Lebens (jenseits des gängigen materiellen Wachstumsmodells) Modell stehen könnten. Hierbei entsteht jedoch die Problematik, ob und wenn ja wie die Modelle für hiesige Gesellschaftsstrukturen kompatibel sein könnten – dem Wunsch nach alternativen Entwicklungspfaden stehen anachronistische Modelle einer idealisierten naturnahen Gemeinschaft nahe. Die Annahme eines solchen öko-sozialen Ideals, welches anzustreben sei, ist in mehrfacher Hinsicht problematisch.

Gleichwohl bietet die Frage nach dem „Wie wollen wir leben?“ eine wertvolle Chance, über Entwicklungspfade und politisch-ökonomische Systeme zu diskutieren – und dies mit einer fundamentalen Perspektive, als es oft in der BNE oftmals üblich ist. Statt einem 'business as usual, but sustainable' können grundlegende Strukturen der Wirtschaftsweise und des Sozialsystems hinterfragt werden, wie dies sonst eher in Ansätzen einer kritischen politischen Bildung zu finden ist. So können über Erörterungen zu Philosophischen Grundlagen des gelungenen Lebens auch die abstrakten und zugleich zentralen Themen von Entfremdung und Anerkennung angesprochen werden. Das 'gute Leben' als gesellschaftliches Projekt immer das subjektive Wohlbefinden des einzelnen Menschen als Basis nehmen muss ist zu erörtern und zu begründen – und letztendlich in Relation zu Aufgaben einer Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu setzen.

Rund um den Themenbereich „Lebensqualität“ treffen persönliche und gesellschaftliche Ebene aufeinander. Diese Aspekte stärker mit den bestehenden Ansätzen von BNE (und Globalem Lernen) zu verbinden bedeutet etwa eine 'Selbstkompetenz' hinzuzufügen, in der es um das Verständnis von Bedürfnissen geht. Im Rahmen von BNE ist dies somit ein deutlich erweiterter Ansatz gegenüber dem eines reinen „Lernziel Wohlbefinden“, wie es etwa im Schulfach Glück oder der positiven Pädagogik entspricht. Es ist explizit politisch, da nicht nur das Wohlfühlen im Bestehenden, sondern das aktive Gestalten des 'Ganzen' zum Ziele des Wohlbefindens in den Fokus gehoben wird. Hier finden sich dann wiederum sehr fruchtbare Bezüge zu den genannten Modellen anderer Länder, wenn sie etwa als Basis für einen hiesigen Diskurs zu Lebensqualität und der Definition etwa von Indikatoren verwendet werden – in der BRD etwa in der Enquetekommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ und dem folgenden Bürgerdialog „Gut leben in Deutschland“.

Homo absconditus und ein Rückblick auf das Menschenbild der Nachhaltigkeit

Nika Daryan (Leuphana Universität Lüneburg)

Globale Transformationen vollziehen sich im Rahmen zentrischer Strukturen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen wir heute leben, dominieren; zugleich werden im Zuge dessen kulturelle Grenzziehungen sichtbarer, unklarer und das jeweils herrschende Menschen- und Weltbild offensichtlich. Diese transnationale Sichtbarkeit ontologischer Bedingungen erzeugt auch gewaltförmige Spannungen. Nachhaltigkeit als erziehungs- und bildungswissenschaftliches Konzept im Sinne der aufklärerischen Idee und Kants philosophischem Entwurf zum ewigen Frieden bietet die Möglichkeit im Rahmen einer (transkulturellen) Hinblindsightnahme auf die ‚natürlichen‘ Bedingungen unseres Planeten (Kant 1977, S. 217 ff.) erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen und Zielsetzungen bezüglich globaler Transformationen rechtfertigen zu können. Jedoch ist auch Natur oder Natürlichkeit nichts Homogenes, sondern heterogene Natur-Verständnisse bestimmen die Gegenwart.

Als ein europäischer Begriff bezieht sich Nachhaltigkeit auf ein planetarisches Verständnis menschlicher Existenz (Heinrichs/Michelsen 2014). Folglich impliziert diese eurozentrische Begrifflichkeit einen bestimmten Logozentrismus, welcher auf ein bestimmtes Menschen- und Weltbild verweist. Das Nachhaltigkeitsdenken als eine gegenwärtige Ontologisierung (John et al. 2013) bedarf einer adäquaten transkulturellen Rechtfertigung. Das Menschenbild der Nachhaltigkeit steht zwar in einem funktionalen Verhältnis zu bestimmten planetarischen Herausforderungen zugleich ist dieses Verhältnis selbstgerichtet und konstituiert auch ein paradoxes Spannungsverhältnis zu den globalen Transformationen. Daher kann die Rechtfertigung bestimmender Lebensformen zum Zwecke der Nachhaltigkeit nur mit einem

Menschenbild begründet werden, welches eine Unbestimmtheit impliziert, die es erlaubt die partikularen Strukturen und Muster der verschiedenen historisch-kulturell erzeugten Menschenbilder in Relation zu einander setzen zu können (Wulf 2014). Hierbei bildet eine anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Umgang mit solchen strukturellen Dynamiken einen ersten Zugang zur Universalität und Partikularität menschlicher Existenz (Wulf 2013).

Es stellt sich die Frage, wie ein planetarisches Menschenbild Teil der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Reflexion werden kann, um Nachhaltigkeit transkulturell denken zu können. Um dieser Frage nachzugehen werden in dem Beitrag zum einen herrschende Elemente des bisherigen Menschenbildes der Nachhaltigkeit lokalisiert und in Bezug auf Elemente fremder Menschenbilder verortet und zum anderen das Menschenbild des homo absconditus (Plessner 1983) vorgestellt, welches im Rahmen westlicher Menschen- und Weltbilder die erwähnte Unbestimmtheit impliziert (Zirfas 2009), die eine transkulturelle Verflechtung kulturell differenter symbolischer Ordnungsmuster erlaubt.

Session 3: Nachhaltigkeit lernen: Themen und Kontexte I

Zwischen Rückkehr und Mobilität: Karrieremuster internationaler Studierender aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Carola Bauschke-Urban, Kirsten Heusgen & Dorina Dedgioni (Hochschule Fulda)

Im Rahmen der fortschreitenden Globalisierung und der laufenden Internationalisierungsprozesse von Hochschulbildung nimmt eine steigende Anzahl von Studierenden aus Entwicklungs- und Schwellenländern an Studiengängen europäischer Hochschulen teil. Die Wissenschaft, der Praxis-transfer von wissenschaftlich generiertem Wissen sowie letztendlich die Institution der Hochschule selbst sind durch Transnationalisierungsprozesse einem starken Wandel unterworfen. An Universitäten und Hochschulen in Deutschland werden aktuell mehr als 40 Studiengänge durch den DAAD gefördert, die einen spezifischen Bezug auf Entwicklungs- bzw. Schwellenländer sowie auf nachhaltige Entwicklungsprozesse haben.

Diese Studienangebote sind häufig nicht nur disziplinär, sondern auch weltregional ausdifferenziert. Bei der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern stellen die Aufbaustudiengänge, die zu einem Masterabschluss an einer deutschen Universität führen, eine spezielle Variante der Förderung von internationalen Studierenden dar, in deren Fokus globales Lernen und nachhaltige Entwicklung stehen.

Die Studie untersucht, wie im Anschluss an das Masterstudium an einer deutschen Universität die weiteren Karrierewege der jungen Männer und Frauen aus Entwicklungs- und Schwellenländern verlaufen. Analysiert wurden die Bildungs- und Berufsbiographien in einer Langzeitperspektive, die mit biographischen Interviews, mit ethnografischen Methoden sowie mit multivariaten quantitativen Verfahren ein Sample von mehr als 1000 internationalen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika untersuchten.

Die Teilnahme an einem internationalen Masterprogramm markiert oftmals einen biographischen Wendepunkt, vor allem für Hochqualifizierte, die aufgrund ihres weniger privilegierten finanziellen Hintergrundes und/oder ihrer geographischen Herkunft z.T. ausgeprägte Barrieren zu überwinden haben.

Die Studie zeigt, wie die häufig transnational angelegten Bildungs- und Karriereverläufe nach Abschluss des Masterstudiums verlaufen und welche Faktoren einen Einfluss darauf haben, ob sie in ihre Herkunftsländer zurückkehren oder ob sie weiterhin mobil bleiben und z.B. in Deutschland oder an anderer Stelle ihren weiteren beruflichen Weg bzw. eine weitere akademische Qualifikation beschreiten. Die Langzeitstudie ist in der Studierendenforschung im Kontext der Diskussionen zur Trans- und Internationalisierung der Hochschulen verortet. Die Untersuchung geht der Fragen nach, wie internationalen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika der berufliche (Wieder-)Einstieg in ihren Herkunftsländern oder in anderen Ländern bzw. eine wissenschaftliche Weiterqualifikation gelingt und inwiefern aus einer rückblickenden Perspektive die Konzeption von internationalen Studiengängen mit einem Fokus auf nachhaltige Entwicklung überdacht werden kann.

Kontakt:

Globale Klimabildung für nachhaltige Entwicklung und lokale Bildungslandschaften

Gerhard Becker (Universität Osnabrück)

Dass das Thema Klimawandel ein zentrales Thema nachhaltiger Entwicklung und damit auch für BNE ist, dürfte im Kontext der Konferenz unbestritten sein, dies gilt weltpolitisch verstärkt seit den SDGs und den

aktuellen Klimakonferenzen. Dies hat sich jedoch in theoretisch-konzeptionellen Schriften zu BNE oder zu Globalem Lernen noch erstaunlich wenig niedergeschlagen. Klimabildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne eines Globalen Lernens und/oder einer ‚transformativen Bildung (für eine zukunftsfähige Entwicklung)‘ gibt es in diesem Sinne noch nicht (explizit). Schon gar nicht ist die Klimakrise oder BNE in der allgemeinen pädagogischen Literatur angekommen, auch nicht in der Kritischen Bildungs-theorie. Anders sieht es bei Bildungsmaterialien aus, davon gibt es seit 20 Jahren vieles zum Thema Klima, aber welche (Bildungs-)Ziele werden dort vertreten? Inwieweit liegt dort BNE /Globales Lernen als mehrdimensionales Konzept und das wichtige Ziel der Gestaltungs-kompetenz zugrunde, dass sich außerdem in adressaten-bezogener Weise an alle richten muss, wenn das Ziel einer grundlegenden gesellschaftlichen Transformation erreicht werden soll?

Für den Erfolg einer den globalen Klimawandel und seine einschneidenden Folgen bezogenen gesellschaftlichen Transformation ist auch die lokale/regionale Ebene besonders wichtig (s. Agenda 21 von 1992 bis SDGs 2015). Ein wichtiges Instrument für BNE und speziell Klima-bildung sind lokale Bildungslandschaften, die zunächst durch eine vorhandene und weiter zu entwickelnde Vielfalt von Bildungsformaten und Bildungs-akteuren gekennzeichnet ist und sich an Menschen richten sollte – einschließlich der vielen Bereiche und Adressaten informeller Bildung. Steht die Entwicklung von theoretischen Grundlagen von Konzepten von BNE und speziell Klimabildung in Widerspruch zu dieser Vielfalt in der gesellschaftlichen Realität? Steht der Anspruch einer gesellschaftlichen Transformation in Widerspruch zum subjektorientierten Bildungsbegriff? Im Vortrag sollen ausgewählte Aspekte dieses hier skizzierten, sehr komplexen Themenfeldes thematisiert werden. Dabei wird exemplarisch Bezug genommen auf die Stadt Osnabrück, die 2013 im Rahmen der UN-Dekade als ‚BNE-Stadt‘ ausgezeichnet wurde (s. <http://www.bne-osnabrueck.de>) und die sich derzeit schwerpunktmäßig mit dem Klimawandel („Klimastadt“) und mit Klimabildung etlicher Akteure beschäftigt (<http://www.klimabildung-os.de>) im Kontext des Zieles einer Osnabrücker Bildungslandschaft für nachhaltige Entwicklung beschäftigt. Der genaue Inhalt des Vortrags soll erst nach Kenntnis des Gesamtprogramms der Konferenz und des zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmens festgelegt werden.

Translokales sozial-räumliches Lernen als Zugang zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Brigitte Kürsteiner & Stefanie Rinaldi (Pädagogische Hochschule Luzern)

In vielen Themenbereichen, die für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) von Interesse sind, besteht eine offensichtliche Diskrepanz zwischen deren Manifestationen auf der globalen und der lokalen Ebene. Wie kommt es beispielsweise, dass global anerkannte Standards, Regeln und Normen (z.B. Menschenrechte) lokale Ungleichheiten nicht verhindern können? Ist die gefühlte Machtlosigkeit gegenüber globalen Geschehnissen gerechtfertigt oder können wir mit alternativen Zugängen die Dichotomie global-lokal auflösen und neue Handlungsspielräume eröffnen? In unserem internationalen BNE-Projekt zum Thema Abholzung, welches wir gemeinsam mit der Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, Kamerun, durchführen, versuchen wir, durch sozial-räumliches Lernen die Handlungsbetroffenheit von Studierenden und Projektmitgliedern zu erhöhen und ihr Verständnis für Globalisierungsphänomene jenseits der Global-Lokal-Dichotomie zu fördern.

In unserem Panel möchten wir zur Diskussion stellen, inwiefern translokales sozial-räumliches Lernen, also der Fokus auf Erfahrungslernen in verschiedenen räumlichen Kontexten, einen spezifischen Mehrwert für Zugänge zu Themen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung bilden kann und welche Herausforderungen sich in der Umsetzung ergeben können. Dazu möchten wir zwei Beiträge einbringen:

- 1) Theorie und Praxismodelle sozial-räumlichen Lernens anhand konkreter Beispiele
- 2) Umsetzungsperspektiven am Beispiel der Menschenrechte im Rahmen des internationalen Projekts Schweiz-Kamerun zum Thema Abholzung

Im Rahmen des ersten Beitrags möchten wir zuerst auf die Grundlagen dieses Zugangs eingehen, nämlich die Assemblage Theorie, die u.a. von Manuel DeLanda, Colin McFarlane oder Russell Prince weiterentwickelt wurde. Eine Assemblage besteht aus dynamisch verknüpften humanen und nicht-humanen Komponenten, die über bestimmte Kapazitäten („Leistungen“) miteinander in Beziehung stehen. Raumzeitliche Bedingungen spielen eine herausragende Rolle für die Gestaltung solcher Assemblages. Unter diesem Blickwinkel betrachtete Phänomene werden jenseits vordefinierter Begriffe wie Staat oder Institution und Begriffspaaren wie global-lokal analysiert.

Globalisierungsphänomene sind demnach Wanderungsphänomene, die nur aufgrund der räumlichen Ausdifferenzierung, also durch Territorialisierung, ausgelöst werden können. Globale Handlungspraktiken beispielsweise machen nur Sinn, wenn verschiedene territorial differenzierte Wettbewerbs- oder Standortvorteile herrschen. Ohne diese räumliche Differenzierung und mit den überall identischen Bedingungen gäbe es keine Globalisierung des Handels. Gleichzeitig verändert Mobilität immer auch spezifisch die einzelnen territorialen Einheiten und führt dadurch zu einer weiteren räumlichen Differenzierung. Globalisierung und territoriale Ausdifferenzierung sind folglich in dieser Betrachtung als Ursache-Wirkungszusammenhang verknüpft und gehen über die global-lokal-Dichotomie hinaus.

Im zweiten Panel wird aufgezeigt, wie sich sozial-räumliches Lernen diese Sichtweise zu nutzen macht, indem sie eine Auseinandersetzung mit den durch Globalisierungsphänomen ausgelösten räumlichen Veränderungen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Globale Phänomene können mit Blick auf ihre räumlich differenzierten Ausprägungen besser verstanden werden, weil die kontextuelle Auseinandersetzung direkte Erfahrungen auf emotionaler, materieller und expressiver Ebene ermöglicht. Dadurch ergeben sich folgende Fragen: Welche Veränderungen lösen die mobilen Elemente eines Phänomens in Bezug auf kontextuelle Ausprägungen aus? Was ist innerhalb eines bestimmten Territoriums möglich? Warum oder warum nicht? Wie (durch welche „Leistungen“) werden Phänomene stabilisiert und territorialisiert oder destabilisiert und deterritorialisert? Wer hat die Macht, diese Beziehungsleistungen auf- oder abzubauen? Sozial-räumliches Lernen fokussiert dabei spezifisch auf Vor-Ort-Erfahrungen, die in einem Zusammenhang mit einem globalen Phänomen stehen. Dadurch bieten sich neue Zugänge für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Session 4: Nachhaltigkeit lernen: Themen und Kontexte II

„Grüne Pädagogik“ – Lernen am Widerspruch

Angela Forstner-Ebhart & Willi Linder (Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien)

„Grüne Pädagogik“ wurde an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik konzipiert, um die Entwicklung systemischer und kommunikativer Kompetenzen zur Interessensabwägung oder zum Umgang mit Risiken und Unwägbarkeiten, in den Blickpunkt der Lehre zu rücken. Ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen erfordern diese Kompetenzentwicklung, denn sie sind nicht ohne Diskurs oder oftmals kontroverielle Aushandlungsprozesse in Einklang zu bringen. Ob Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Armutsbekämpfung oder Regionalentwicklung: Komplexität, Dilemmata und Widersprüche kennzeichnen Problemstellungen nachhaltiger Entwicklung.

An der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik zeigen sich konkrete Herausforderungen in der interdisziplinären Vernetzung der Studiengänge für den agrar- und umweltpädagogischen Bereich. Ökonomische Aspekte der landwirtschaftlichen Naturnutzung stehen in einem Spannungsverhältnis zu ökologischen Schutzbestrebungen, daher diskutieren Studierende Nachhaltigkeitsthemen in den Studiengängen häufig konträr. Diese Situation war Anlass für die didaktische Konzeptualisierung der „Grünen Pädagogik“.

„Grüne Pädagogik“ stellt den Anspruch ökonomische, ökologische und soziale Aspekte, in deren Mittelpunkt das Wirken des Menschen in und mit der Natur steht, in Lernsettings systemisch näher zu beleuchten. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Sichtweisen: urban versus regional, Werte-offen versus -traditionell, ökonomisch versus ökologisch, soll im Rahmen dieser didaktischen Konzeptualisierung die Fähigkeit zum Diskurs geschärft und Respekt für unterschiedliche Sichtweisen gefördert werden.

Bei der Unterrichtsentwicklung stützt sich „Grüne Pädagogik“ auf die Postulate der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie auf theoretisch begründete didaktische Modelle. Lernsettings im Sinne der „Grünen Pädagogik“ nutzen einen interdisziplinären Rahmen und sind durch hohe Partizipation der Lernenden gekennzeichnet. Das Fundament der „Grünen Pädagogik“ bilden systemisch-konstruktivistische Ansätze (vgl. Arnold 2007), darauf aufbauend werden unterschiedliche Perspektiven zu aktuellen Themen im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung produktiv genutzt. Lernende aus unterschiedlichen Studienrichtungen setzen sich hier exemplarisch mit aktuellen Problemstellungen, die sie für relevant erachten, auseinander. Mehrperspektivität stellt dabei ein wichtiges Moment dar. Lernende sollen sich in

Lernsettings der „Grünen Pädagogik“ ihrer Wertvorstellungen bewusst werden und sind gefordert, diese zu argumentieren. Sie werden mit provokanten Thesen oder irritierenden Argumenten konfrontiert, um eigene Überzeugungen zu überprüfen. „Grüne Pädagogik“ hat den Anspruch, Determinanten einer Ist-Situation konstruktiv zu analysieren. Die Lernenden werden dabei methodenorientiert unterstützt. Der Fokus in der Interaktion der Lernenden wird auf das Erkennen systemischer Emergenz und nichtlinearer Dynamiken gerichtet. Mit Hilfe modellierender Analysen und kreativer Methoden wird versucht, stabile Denkpfade zu verlassen und zu neuen Lösungen zu gelangen, aber auch mit Aporien umzugehen und zum Weiterdenken anzuregen. Reflexive Phasen dienen der Bewertung der persönlichen Kompetenzentwicklung in Dilemmasituationen und dem Transfer adaptierter Lernsettings zu nachhaltiger Entwicklung für die pädagogische Praxis. Die Umsetzung des didaktischen Konzeptes wird in verschiedenen Begleitforschungsprojekten evaluiert.

Team Teaching ist im Sinne der geforderten Interdisziplinarität ein wesentliches Element der „Grünen Pädagogik“: Daher erfolgt auch der Vortrag in einer gemeinsamen Präsentation. Vorgestellt wird dabei das Konzept der „Grünen Pädagogik“ unter besonderer Berücksichtigung der theoretischen Fundierung. Konkrete Beispiele für Lernsettings dienen nicht bloß der Illustration, sondern wollen provozieren – und damit Impulse zur kritischen Reflexion sowohl der vorgestellten Themen als auch des Konzeptes selbst anregen.

Nachhaltiges, globales Lernen 2.0 - Epistemologische Betrachtungen als (neue) Aufgabe von Unterricht

Lydia Kater-Wettstädt (Leuphana Universität Lüneburg)

Im Rahmen der Globalisierung und den damit verbundenen weltweiten Veränderungen wird Gesellschaft und Kultur vielfältig und diffus, Identitäts- und Standortbestimmungen zeichnen sich durch Pluralität und Diversität aus. Dies wird nicht nur im Nahbereich durch die unterschiedlichen Menschen mit ihren vielfältigen Hintergründen, Sprachen oder Religionen erfahrbar, sondern auch im täglichen Konsum globaler Güter und Medien, in der Vernetzung mit Individuen überall auf der Welt und die mit diesen Möglichkeiten verbundene nahezu unbegrenzte Verfügbarkeit von Informationen (Beck 2004). Die weltweite Vernetzung ist Bestandteil der alltäglichen Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen (Villányi et al. 2007) und strukturiert ihre Weltsicht. Die zentrale Frage ist, ob Schule und Unterricht darauf reagieren sollen oder, ob sie Agieren und eine aktive Selbstüberprüfung einlösen muss? Dass Veränderungen in der unterrichtlichen Gestaltung notwendig erscheinen, bildet sich nicht nur durch explizite Bildungskonzepte, wie dem Globalen Lernen (Asbrand & Scheunpflug 2014) ab, sondern z.B. auch in dem Diskurs um den Umgang mit der Vielfalt (z.B. Eisenmann & Grimm 2011, Kiper et al. 2008, Prenzel 2006).

Im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Analysen (Bohnsack 2007) von Unterrichtsdiskursen zu globalen Fragestellungen, die auf die Lernprozesse und Lehr-Lernbedingungen schauten, kristallisierten sich drei Kompetenzbereiche heraus, die relevant im Umgang mit diesen wurden: der Umgang mit Nicht-Wissen, mit Perspektivität und mit Handlungsaufforderungen. Ganz überwiegend zeigt sich, dass es in den Lehr-Lernarrangements um die Vermittlung von „richtigem“ Wissen, um die Darbietung unterschiedlicher Perspektiven und die potentielle Lösung bestehender Probleme ging. Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit diesen Herausforderungen eher dazu tendieren, die Anforderungen zu reproduzieren, z.B. vorgegebene Perspektiven oder Handlungsaufforderungen, oder letztere sogar durchweg abzulehnen. Allen beobachteten Unterrichtseinheiten gemeinsam ist, dass z.B. Quellen von Informationen, damit auch ihre Perspektivität, die Begrenztheit des eigenen Wissens oder die Reichweite von Handlungsoptionen nicht in Frage gestellt bzw. in den Fokus gerückt werden: ein kritisches Nachdenken über die Informationen, die rezipiert werden, über unterschiedliche Interessenlagen in globalen Zusammenhängen oder die eigene Rolle in diesem System wird nicht exploriert. So werden eindimensionale Informationen über Menschen und Länder als Abbild der Realität betrachtet und ein einfaches Relationsverhältnis eingeübt, was in Anbetracht globaler Transformationen kritisch zu betrachten ist. Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen zu didaktischen Alternativen und einer Veränderung der Bildungsaufgaben im Unterricht angestellt. Es gilt über weitergehende Ansätze zu diskutieren: ein epistemischer Ansatz, ein systematisches Überprüfen, Hinterfragen von Informationen und Stellen eigener Fragen könnte dabei den Fokus auf eine aktive Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt eröffnen

(vgl. Hartmeyer 2012, S.127f.), der zugleich ein eigenes Entscheiden (z.B. über Strategiewissen) ermöglichen könnte. Auch die moralisierende Thematisierung von Handeln könnte in ein (echtes) Abschätzen und Beurteilen der Reichweite und Möglichkeiten überführt werden, da der praktische Vollzug in der Regel außerhalb von Schule verortet wird. Wie schwierig diese Aufgabe ist, darauf verweist z.B. auch Wolfensberger (2008). Die Ausbildung kritischer Individuen jedoch erscheint nunmehr als Aufgabe, die Schule einen ganz eigenen Wert zuweist, der Bildung von einer ökonomisch-tradierten Zweckrationalität entlastet und den nur sie als mehr oder weniger unabhängige Institution einlösen kann.

Prägende Erlebnisse und Vorbilder madagassischer Naturschützer und Umweltpädagogen

Lena M. Reibelt, Torsten Richter, Antje Rendigs & Jasmin Mantilla-Contreras (Universität Hildesheim & Madagascar Wildlife Conservation)

In Zeiten des globalen Wandels spielen engagierte Naturschützer und Erzieher eine zentrale Rolle in der Gesellschaft, um die Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung voranzutreiben. Wie werden Menschen zu Fürsprechern der Natur? Die Erforschung signifikanter Lebenserfahrungen betrachtet formative Ereignisse in der Retrospektive. Bisherige Studien legen nahe, dass Naturerfahrung in der Kindheit Hauptdeterminante für die Entwicklung von Umweltinteresse ist. Studien in Entwicklungsländern mit niedrigem Bildungsniveau und starker Naturzerstörung sind jedoch rar. In vielen Entwicklungsländern wie Madagaskar hat die Mehrheit der Bevölkerung keinen Zugang zu intakter Natur. Diese Studie untersucht, ob bei den aktiven Umweltbildnern und Naturschützern Madagaskars andere prägende Erfahrungen vorhanden sind.

Während eines nationalen Umweltbildungs-Workshops in Madagaskar wurden 2015 Interviews mit neun Teilnehmern durchgeführt. Als prägend wurden überwiegend Erlebnisse während des Studiums berichtet, die einen starken Naturbezug hatten. Einflussreiche Personen waren Forscher und Hochschullehrer, viele aus dem Ausland. Medien spielen auch eine bedeutende Rolle, während negative Erfahrungen, familiäre Einflüsse oder Naturaufenthalte in der Kindheit selten Erwähnung fanden.

Unsere Ergebnisse unterscheiden sich von denen früherer Forschungen. Über Naturerfahrung im Kindesalter und Familienkontext wurde entgegen westlicher Studien kaum berichtet, jedoch wurden diese vom Bildungssystem im jungen Erwachsenenalter ermöglicht. Somit scheint die Wirkung dieser Erfahrung nicht nur im Kindesalter zu greifen, sondern engagierte Naturschützer können sich auch durch spätere Erfahrungen, also im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter entwickeln. Das Fehlen familiärer Vorbilder kann durch Idole kompensiert werden, die bereits im Bereich des Naturschutzes und der nachhaltigen Entwicklung tätig sind. Dieser Befund könnte ein Umdenken über aktuelle Bildungspraktiken in Madagaskar erfordern, wo momentan Kinder die Hauptzielgruppe für Umweltbildungs-Interventionen sind.

(Globales) Lernen im Freiwilligendienst?! Eine rekonstruktiv-typologisierende Studie zur Qualität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden.

Sonja Richter (Leuphana Universität Lüneburg)

Der hier vorgeschlagene Beitrag zeigt die Diversität und Komplexität von Lernprozessen im besonderen Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden anhand von vier „Lernqualitätstypen“ auf und setzt diese in den Kontext von konzeptionellen und theoretischen Grundlagen von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Hintergrund

Internationale Freiwilligendienstprogramme, die einen mehrmonatigen Arbeitsaufenthalt in einer gemeinnützigen Einrichtung im Ausland ermöglichen, haben im Kontext von Globalisierung und wachsender Mobilität an Relevanz gewonnen. Im Hinblick auf die Frage nach innovativen Lernumgebungen für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen für globale Handlungsfähigkeit bieten insbesondere Freiwilligendienste, die Menschen für einen gemeinnützigen Dienst in ein Land des Globalen Südens entsenden, Anknüpfungspunkte für transformativische Bildungskonzepte wie Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. hierzu: Richter, 2014; Richter / Fischer 2017).

Forschungsstand – Desiderat - Relevanz

Programmbezogene Evaluationsstudien und Forschungserkenntnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen lassen die begründete These aufstellen, dass Freiwilligendienste im Globalen Süden

Lernerfahrungen ermöglichen, welche relevant für die Entwicklung von individuellem Bewusstsein und Handlungskompetenz in der global vernetzten Weltgesellschaft und Engagement sind. Es besteht jedoch ein Desiderat im Wissen über die Qualia von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext dieser Auslandsaufenthalte: Welche Lernerfahrungen können Freiwilligendienstprogramme mit Entsendeanteil in den Globalen Süden ermöglichen? Wie „integrieren“ die Teilnehmenden entsprechende Differenzenerfahrungen und welche Konsequenz hat die Art und Weise der Integration für den individuellen Lern- oder Bildungsprozess der Teilnehmenden – insbesondere nach dem Dienst? Antworten auf diese Fragen sind essentiell für das Verstehen und Gestalten von Lern- und Bildungsprozessen in praxisbezogenen, gemeinnützigen und internationalen Kontexten.

Empirie: Methodisches Vorgehen

In einem qualitativ-rekonstruktiv angelegten Forschungsdesign wurden Erfahrungen im Kontext Freiwilligendienst identifiziert und deren Bedeutung mit einem hermeneutisch-interpretativen inhaltsanalytischen Verfahren in Anlehnung an Mayring (2008) und Kuckartz (2012) für das individuelle Lernen herausgearbeitet. Die empirische Grundlage bilden 22 narrativ-problemzentrierte Interviews mit ehemaligen Freiwilligen sowie eine Kontextanalyse der individuellen und organisationalen Rahmenbedingungen der Dienstformen dieser Freiwilligen. Die so entstandenen Erkenntnisse über Lernthemen, Integrationsstufen und Lernumgebungen im Freiwilligendienst wurden in einem zweiten Schritt entsprechend dem Verfahren der empirisch begründeten Typenbildung nach Kluge (1999) verdichtet.

Empirie: Ergebnisse

Im Fokus dieses Beitrags sollen die im abduktiven Prozess der Typenbildung herausgearbeiteten Lernqualitäten im Freiwilligendienst stehen. Lernen im Sinne Globalen Lernens bzw. im Sinne der Kompetenzen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung zeigt sich in den Ergebnissen der rekonstruktiven Fallanalyse nur in Facetten. Fallübergreifend jedoch lässt sich ein idealtypischer Lern- oder Bildungsprozess nachzeichnen, der den Erwerb von Handlungskompetenzen in Zeiten globaler Transformation unterstützt. Dieses Ergebnis regt zur Reflexion und Diskussion über die Gestaltung von Freiwilligendiensten im Besonderen sowie von Lernumgebungen im Kontext von Engagement und internationaler Mobilität im Allgemeinen an.

Session 5: Bildung und SDGs – please mind the gap: formulierte Ziele und praktische Umsetzung

Monitoring des UNESCO Weltaktionsprogramms (WAP) BNE an der Arbeitsstelle des wissenschaftlichen Beraters zur Umsetzung des WAP

Antje Brock & Mandy Singer-Brodowski (Institut Futur)

Die UNESCO hat als Folgeprogramm der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) für die Jahre 2015 bis 2019 das Weltaktionsprogramm BNE ausgerufen. Die Umsetzung dieses Weltaktionsprogramms (WAP) wird in Deutschland vom BMBF, der Deutschen UNESCO Kommission und einer Reihe von Gremien und Akteuren vorangetrieben. Die Arbeitsstelle des Wissenschaftlichen Beraters des WAP, Prof. Gerhard de Haan, an der Freien Universität Berlin führt in diesem Kontext ein Monitoring-Verfahren zur Erfassung des IST-Zustands und der Entwicklungstrends von BNE im deutschen Bildungssystem durch. Dieses Monitoring orientiert sich einerseits an grundlegenden Verfahren der Bildungsberichterstattung und des Bildungsmonitorings im Sinne einer datengestützten und kontinuierlichen Beobachtung und Analyse des Bildungssystems mit dem Ziel der Information von Bildungspolitik und interessierten Öffentlichkeit (Döbert/ Weißhaupt 2012; Rürup et al. 2016). Andererseits basiert es auf internationalen Indikatoren zur Implementierung von BNE (UNECE 2007, Di Giulio et al. 2011). Die internationalen BNE-Indikatoren wurden in einem ersten Schritt für das Bildungssystem Deutschlands und für die folgenden sechs Bildungsbereiche adaptiert: Frühkindliche Bildung, Schule, Berufliche Bildung, Hochschule, Kommune sowie für den Bereich Nonformales und Informelles Lernen und Jugend. Diese Bildungsbereiche entsprechen der Organisation des WAP in Deutschland in sechs bildungsbereichsspezifischen Fachforen. Darauf aufbauend wurde in einer ersten von insgesamt drei Forschungsphase des Projektes eine Dokumentenanalyse (Desk Research) durchgeführt. In dieser Desk

Research wurden zentrale Dokumente – wie beispielsweise Bildungs- und Lehrpläne, Studienordnungen und Ausbildungsverordnungen – unter Nutzung des Programms MAXQDA hinsichtlich des Vor-kommens von BNE und verwandten Bildungskonzepten, wie Umweltbildung oder globales Lernen, analysiert. Die Ergebnisse der Desk Research werden in dem Vortrag kurz vorgestellt. Anschließend wird in dem Vortrag die Konzeption der weiteren Phasen des Monitoring-Projektes dargelegt. In einer zweiten Phase sollen anhand von Experteninterviews zentrale leverage points (Meadows 2010) für BNE im deutschen Bildungssystem identifiziert werden. In einer dritten Phase des Monitorings sollen quantitative wie auch qualitative Erhebungen Aufschlüsse über die Umsetzung von BNE und deren Qualität in der Praxis bringen. Mit einer repräsentativen Stichprobe im Bereich Schule und exemplarischen qualitativen Untersuchungen in den anderen Bildungsbereichen werden dabei die Qualität praktizierter BNE, sowie förderliche und hemmende Faktoren einer BNE-Implementierung in den Bildungs-institutionen in den Blick genommen. Innerhalb der Vorstellung der verbleibenden Forschungsphasen wird die Diskussion von leverage points für BNE im deutschen Bildungssystem und die damit einhergehende Konzeption der Experteninterviews im Mittelpunkt der Präsentation stehen: Der systemtheoretisch inspirierte Ansatz der leverage points geht davon aus, dass es in Systemen besondere Hebel-punkte zur Transformation der jeweiligen Systeme gibt, die jedoch nicht unmittelbar als solche identifiziert werden können. Häufig liegen diese Hebelpunkte gerade nicht in einem Mehr an Ressourcen, die in das System hineinfließen, sondern in der Veränderung der grundlegenden Regeln, Ziele und Paradigmen eines Systems. In der allgemeinen Nachhaltigkeitsforschung findet der Ansatz der leverage points zunehmend Anwendung (Abson et al. 2016, Proust et al. 2012); für ein Bildungssystem wurde er jedoch noch nicht adaptiert und es sollen erste theoriegeleitete Überlegungen diskutiert werden.

Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs) – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe

Marco Rieckmann (Universität Vechta)

Im September 2015 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen die „2030 Agenda for Sustainable Development“ (United Nations 2015) beschlossen, und ab Januar 2016 ist diese in Kraft getreten. Die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs) beschreiben die spezifischen Prioritäten dieser Agenda, die bis 2030 erreicht werden sollen. Die universellen, transformativen und inklusiven SDGs benennen wesentliche globale Entwicklungsherausforderungen und können als eine weltweite, gemeinsame Nachhaltigkeitsstrategie aller Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verstanden werden. Das Ziel der 17 SDGs ist es, ein nachhaltiges, friedliches, gutes und gerechtes Leben für alle Menschen auf der Erde – heute und in Zukunft – zu ermöglichen. Die SDGs fordern von allen Staaten ein, soziale Inklusion für die am stärksten gefährdeten Gruppen voranzubringen und Grenzen für die Nutzung natürlicher Ressourcen zu setzen. Sie adressieren zentrale systemische Barrieren für eine nachhaltige Entwicklung wie Ungleichheit, nicht-nachhaltige Konsummuster, schwache Institutionen und Umweltzerstörung. Während die Millennium Development Goals (MDGs) (2000-2015) sich vorrangig an die sogenannten Entwicklungsländer gerichtet haben, zeichnen sich die 2030 Agenda und die darin enthaltenen SDGs dadurch aus, dass sie alle Länder des Globalen Südens und des Globalen Nordens als Zielländer adressieren.

Eine Transformation im Sinne der 2030 Agenda erfordert tiefgreifende Änderungen in unseren Denk- und Verhaltensweisen. Um Individuen zu befähigen, sich mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen und insbesondere den SDGs auseinanderzusetzen, ist ein Perspektivwechsel in der Bildung hin zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erforderlich. In diesem Sinne betont das Ziel 4.7 der SDGs die Bedeutung von BNE für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung: „By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ (United Nations 2015).

BNE zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Individuen in die Lage versetzen, ihre eigenen Handlungen unter Berücksichtigung von deren gegenwärtigen und zukünftigen sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Auswirkungen zu reflektieren, in komplexen Situationen nachhaltig zu handeln und sich an sozio-politischen Prozessen zu beteiligen, die zu einer nachhaltige Entwicklung ihrer

Gesellschaften beitragen (Rieckmann 2013; de Haan et al. 2008). Sie entwickelt die “skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges” (UNESCO 2016: IV).

Während die Förderung von BNE ein wesentliches Ziel des SDG 4 ist, hat sie auch eine große Bedeutung für alle anderen 16 SDGs. BNE mit ihrem Ziel einer Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Lernenden kann einen wichtigen Beitrag zu allen Bemühungen für das Erreichen der SDGs leisten. Zudem kann BNE den Erwerb von kognitiven, sozio-emotionalen und handlungsbezogenen Teilkompetenzen ermöglichen, welche Individuen befähigen, mit den besonderen Herausforderungen von jedem einzelnen SDG umzugehen und dessen Umsetzung zu fördern.

Der Vortrag wird die Bedeutung von BNE für das Erreichen der SDGs darlegen, die aktuelle UNESCO-Publikation “Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives” (UNESCO 2017) vorstellen, deren Bedeutung im Kontext von „Rethinking Education“ (UNESCO 2015) reflektieren sowie vor diesem Hintergrund Forschungsbedarfe im Bereich BNE identifizieren.

Herausforderungen in der Bildungsentwicklung des Globalen Südens und die Rolle der staatlichen bilateralen Bildungsförderung Deutschlands im Kontext der EFA-Kampagne

Bernd Sandhaas (Göttingen)

Ziel des Beitrags ist es, die staatliche Bildungsförderung durch das BMZ und seine wichtigsten „Instrumente“ - die FZ (KfW) und die TZ (GIZ) - bei der Entwicklung und Verbesserung von Bildung und Lernen in Ländern des Globalen Südens seit der WCEFA 1990 zu skizzieren und einzuschätzen. Mit der Formulierung des EFA-Programms in Thailand beginnt das internationale Unterfangen, allen Menschen in allen Ländern der Erde Bildung und Lernen zu ermöglichen. Die internationale Gemeinschaft hat anlässlich von zwei weiteren Weltbildungskonferenzen (Dakar 2000, Incheon 2015) und in den von den UN verabschiedeten MDGs (2000) die EFA-Ziele evaluiert und an die jeweiligen Entwicklungen und Herausforderungen angepasst, um primär den Grundbildungssektor und seit Dakar zunehmend auch weitere Subsektoren der nationalen Bildungssysteme auszubauen und zu stärken.

Dazu wird in einem ersten Schritt eine Einschätzung der im letzten Weltbildungsbericht bzw. EFA Global Monitoring Report 2015 der UNESCO aufgelisteten Entwicklungen vorgenommen. In einem zweiten Schritt wird gefragt, inwieweit die Programme und Projekte der deutschen EZ im Bildungssektor geeignet waren bzw. noch sind, die von den Weltkonferenzen und seit der Dakar-Konferenz in jährlichen Global Monitoring Reports skizzierten Probleme und Herausforderungen zu lösen bzw. zu meistern. Angesichts der Tatsache, dass der größte Teil der BMZ-Mittel über die sogenannte FZ abgewickelt werden, liegt der Fokus der Ausführungen auf der EZ der KfW.

Basierend auf der Incheon Declaration und der Education Agenda 2030 sowie umfangreicher Planungspapieren vor allem der UNESCO wird dann versucht, die weitere Entwicklung des Bildungssektors und seiner Subsektoren grob einzuschätzen. Dabei wird gefragt, ob Änderungen der bisherigen Ansätze und Maßnahmen erforderlich sind und falls ja, auf welchen Ebenen und bezogen auf die jeweiligen Rollen von FZ und TZ.

Maßstäbe für die Einschätzung bilden zum einen die ursprünglichen und die zwischenzeitlich modifizierten EFA-Ziele, die relevanten MDGs sowie die Bewertung ihrer Zielerreichung, z.B. anhand der Global Monitoring Reports. Zum anderen liefert die Metaanalyse von 43 mit dem Thema befassten Studien zu den „Wirkungen von Bildung auf entwicklungspolitisch relevante Gesellschaftsbereiche“ (Langthaler 2013, S. 6) entsprechende Maßstäbe.

Diese Studie kommt zusammenfassend zu dem Ergebnis, „dass Bildung auf das individuelle Einkommen, auf die Senkung der Fertilitätsrate, auf die Gesundheit der Bildungsteilnehmer/-innen und ihrer Nachkommen, auf die Lernleistungen der Nachkommen von Bildungsteilnehmern/-innen sowie einige Aspekte der Demokratieentwicklung direkt positive Auswirkungen hat.

Hintergrund des Beitrages bildet die systematische Beschäftigung mit „Bildungsentwicklung und Bildungsförderung im Globalen Süden“ im Masterstudiengang des IfE meiner alten Universität, meine Rolle als nationaler Koordinator für das ILY im Auftrag des AA und insbesondere als Berater des BMZ anlässlich der ersten beiden Weltbildungskonferenzen und bei der Konzipierung der staatlichen Bildungsförderung sowie als Referent für Bildung. Ihre Umsetzung als Bildungsökonom in der KfW, als Manager eines

nationalen Lehrerbildungsprogramms in Afrika (GTZ) sowie als Regionaldirektor des DVV haben vielfältige Erfahrungen über die Praxis der EZ ermöglicht. Umfangreiche und zahlreiche Studien sowie eine Reihe von Publikationen beschäftigen sich mit der Thematik. Die letzte (Desk) Studie handelt von der Rolle der FZ bei der Bildungsentwicklung in Entwicklungs- und Schwellenländern während der letzten 25 Jahre.

Der Bezug des Vortragsthemas zum Tagungsthema ist offensichtlich und bedarf keiner gesonderten Erläuterung.

Session 6: Disziplinäre Reflexionen der Transformationen der Erziehungswissenschaft

Rezeption von Vergleichsarbeiten im internationalen Kontext: Erfahrungen aus Deutschland und England

Peter Kelly & Imke von Barga (Plymouth University & Universität Paderborn)

Mit Deutschlands Teilnahme an der PISA-Studie zu Beginn des Jahrtausends und dem sich anschließenden „PISA-Schock“ kam es zu einem Paradigmenwechsel, der oftmals mit dem Schlagwort der Neuen Steuerung einhergeht. Der angloamerikanische Raum verfügt, im Gegensatz zu Deutschland, über längere Erfahrungen hinsichtlich der Neuen Steuerung, unter der im Folgenden eine Kombination von Instrumente der Outputsteuerung mit Instrumenten der Wettbewerbssteuerung verstanden wird (vgl. Bellmann et al. 2016).

„High-stakes testing“ als ein Merkmal Neuer Steuerung insbesondere im angloamerikanischen Kontext bezieht sich auf die hohe Bedeutung von Ergebnissen für Schülerinnen und Schüler sowie das Lehrpersonal. In Deutschland wird in dieser Hinsicht traditionell sanfter Formen der Rückmeldung Raum gegeben, wengleich Maßnahmen der Neuen Steuerung seit über zehn Jahren angewendet werden (vgl. Dederich 2016),

In dem vorliegenden Beitrag werden konkret die jährlich durchgeführten Vergleichsarbeiten in Klasse 8 in den Blick genommen und mit einer vergleichbaren Maßnahme des englischen Schulsystems („Sats“) verglichen. Hierfür wurden im Rahmen eines Projekts zunächst Dokumente analysiert und anschließend Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten durchgeführt und gemeinsam in einem binationalen Team ausgewertet.

Ein solcher Ansatz ermöglicht es, bisher weniger beachtete „Nebenfolgen“ (vgl. Bellmann et al. 2016) Neuer Steuerung zu identifizieren, die nicht primär eine Verbesserung des Unterrichts zum Ziel haben (vgl. Wacker, Maier, Wissinger 2012). Unter Anbetracht des Tagungsthemas wird diskutiert, wie Lehrkräfte und Schülerinnen und Schülern mit den Vergleichsarbeiten umgehen und welchen Stellenwert sie diesem beimessen. Interessant ist dabei, wer in solchen Arbeiten in der Regel „erfolgreich“ abschließt und in welcher Form auf diese vorbereitet werden. Es lassen sich somit Schlussfolgerungen hinsichtlich sich wandelnder Bildungsideale sowie die Bedeutung globaler Prozesse auf nationale Bildungswesen ziehen.

Medien – Politik – Erziehungswissenschaft? Platzierung und De-Platzierung von Experten in globalen Wissensregimen

Sarah Schaufler (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

In der Debatte um ‘international educational policy‘ werden Diskussionen auch geführt zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Politik. Deren Relationen zueinander verändern sich Zuge von globalen Transformationsprozessen, wie sie etwa in Debatten um neue Wissensproduktionsformen (Schützeichel, 2008; Nowotny et. al. 2001; Etkowitz & Leydesdorff, 1998), Ökonomisierung (etwa Weingart, 2008; Balzer, 2003), Verwissenschaftlichung (vgl. Weingart, 2003; Beck & Bonß, 1989), oder auch evidence-based policy (Ozga, 2008) ihren Ausdruck finden. Sie verweisen auf eine Neutarierung des Zusammenspiels der verschiedenen Systeme und einer daraus entstehenden neu-konturierten Funktionsbestimmungen von Wissenschaft. In der Folge von diesen strukturellen Transformationsprozessen institutionalisieren und stabilisieren sich andere und neue Wissensproduktionsregime, die neue strukturelle Ausformungen sowie neue Akteure – wie hybride Organisationen und Experten – nach sich ziehen (Gibbons et al, 1994). Diese hegemoniale Institutionalisierungsform stabilisiert sich durch Praktiken, Diskurse, Prinzipien und Normen,

wie etwa durch Agendasetting – und konturiert damit Fragen nach den Zuständigkeiten bei Problemdefinitions- und Entscheidungsprozessen.

Medien nehmen hierbei eine besondere Position ein, da sie als Schnittstelle zwischen Politik und Wissenschaft vermittelnd und steuernd auf die Transformationsprozesse einwirken (vgl. Adolf & Stehr, 2012, Petersen et. al., 2010). Innerhalb dieses medialen Verkehrs spielen Experten eine stabilisierende oder auch destabilisierende Rolle für Prozesse des Agendasettings und der Politikberatung (vgl. Peters, 2008). Als „visible scientist“ (Goodell, 1977) nehmen Wissenschaftler als Experten eine Doppelrolle ein, da sie nicht nur wissenschaftliches Wissen in öffentliche Diskurse einspeisen sondern wissen auch um ihre „Inszenierungsleistungen“ (Hitzler, 1994, S. 27). Es entsteht demnach ein Markt, an dem beteiligte Experten profitieren.

Vor dem Hintergrund der Entstehung neuer Wissensregime stellt sich die Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft zu und in diesen spannungsreichen Konstellationen verhält. Ihr Verhältnis zu öffentlichen Debatten diskutiert sie meist kritisch distanziert, etwa in den Diskussionen um Veralltäglichsung pädagogischen Wissens‘ (Nittel, 2004), Prozesse der Popularisierung (Drerup & Keiner, 1999), und ihre antizipierte öffentliche Nicht-Anerkennung findet in dem Chiffre ‚Modus der Klage‘ und Zustandsbeschreibungen als ‚verspätete Disziplin‘ (vgl. Tenorth 1989, S. 118ff) ihren Ausdruck. Auch die Beschreibungen ihrer Rolle als Experte sind geprägt von Distanzierungen (vgl. Tenorth, 2014). Es scheint, es befinde sich die Erziehungswissenschaft in einem Ringen um ihre Platzierung und De-Platzierung im Zusammenspiel der verschiedenen Systeme.

Ebenso gewinnt die Methode des Vergleichs als Motor von Transformationsprozessen an Bedeutung. Die Abbildung von Expertisen anhand empirischer Vergleichszahlen ist fester Bestandteil in der Kommunikation in der Trias Wissenschaft, Politik und Medien, denn sie dient nicht nur als Legitimationsbasis von Entscheidungen, sondern setzen auch Realitäten. Es stellt sich die Frage, welche Rolle der Vergleich im Modus der Steuerung spielt, denn in den öffentlichen Darstellungen werden die Relationen oftmals ausgeklammert. So wird nicht über Fragen der Qualität auf Basis von Zahlen diskutiert wird „sondern von Zahlen kurzerhand auf Inhalte und Qualität geschlossen wird“ (Maasen, & Weingart, 2008, S. 158).

In einem empirischen Zugang werden die veränderten Relationen zwischen Wissenschaft, Medien und Politik in den Blick genommen, mit der Annahme, dass unter der Einwirkung von Transformationsprozesse neue Wissensregime entstehen welche die Rolle der Erziehungswissenschaft als Experte in medial geführten Debatten sowie der Methode des Vergleichs in der Darstellung von Expertise nachhaltig formen.

Nationale Referenzgesellschaften im Zeitalter globaler „benchmarks“ und „best practices“

Florian Waldow (Humboldt-Universität zu Berlin)

Eine ganz wesentliche Transformation des bildungspolitischen Feldes besteht darin, dass es sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zunehmend globalisiert hat (Lingard & Rawolle, 2011). Zwar ist die nationale Bildungspolitik vieler Länder schon lange deutlich stärker von internationalen Kräften geprägt, als dies von nationalen Bildungsgeschichten vielfach dargestellt wird (für den schwedischen Fall diskutiert dies Waldow, 2009), es ist jedoch kaum von der Hand zu weisen, dass sich die Globalisierung der Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten weiter verstärkt hat: Internationale Organisationen führen internationale Schulleistungsmessungen durch und formulieren „best practices“ und „benchmarks“ (vgl. z.B. OECD, 2010), internationale agierende Firmen wie McKinsey und Pearson identifizieren How the world's best-performing school systems come out on top (so der Titel von Barber & Mourshed, 2007) und beraten im großen Stil Regierungen im Bereich der Bildungspolitik (Ball, 2012). Gleichzeitig spielen jedoch nationale „Referenzgesellschaften“ (Bendix, 1978) weiterhin eine wichtige Rolle bei der Formulierung und Legitimierung von Bildungspolitik. Trotz der dargestellten Globalisierung des bildungspolitischen Feldes und obwohl sich die geographische Herkunft von bildungspolitischen Programmen zunehmend schwieriger bestimmen lässt (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006), werden diese in der bildungspolitischen Diskussion (einschließlich der massenmedialen Diskussion zu bildungspolitischen Themen) oft ganz eindeutig an genau bestimmbar Herkunftsarten festgemacht (siehe z.B. Howse, 2014; Taffertshofer & Herrmann, 2007). Das Verhältnis zwischen dem „Nationalen“ und dem „Internationalen“ stellt im „global education policy field“ also offensichtlich kein Nullsummenspiel dar. Der Vortrag soll einige mögliche Erklärungen diskutieren, warum im Zeitalter globaler „benchmarks“ und „best practices“ nationale Referenzgesellschaften weiterhin hohe Bedeutung haben und welche Funktionen diese in der medialen

Diskussion zur Bildungspolitik erfüllen. Empirisch wird er sich insbesondere mit der (Re) Konstruktion von Referenzgesellschaften infolge der PISA-Studie in deutschen und englischen Massenmedien befassen.

Transnationale Bildungsräume - Ein Fall konzeptueller Konturierung

Anne Weiler (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung nehmen Einfluss auf verschiedenste Aspekte des sozialen Lebens. Bildung und Erziehung verändern sich sichtbar im Kontext dieser globalen Transformationen und werden mit dem Konzept des Transnationalismus in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen dargestellt. In der Erziehungswissenschaft vor allem mit dem Konzept der transnationalen Bildungsräume (TBR). Dabei unterscheiden sich die Konnotationen und Bedeutungen zwischen den einzelnen Subdisziplinen leicht. In der Migrationsforschung werden die transnationalen Bildungsräume verwendet, um transnational mobile Familien und Kinder in Bezug auf ihre Bildungsbiographien zu beschreiben (Fürstenau 2004 & 2008; Küppers et al. 2015). In der historischen Erziehungswissenschaft dienen die TBR vor allem als neuer historiographischer Rahmen (Möller & Wischmeyer 2013; Kesper-Biermann 2016).

In der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft entwickelt Christel Adick ein analytisches Schema zur Unterscheidung von nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen. Beginnend mit der Annahme, dass soziale Realität nicht mehr mit Modellen nationalstaatlich verfasster Containergesellschaften erklärt werden kann, identifiziert sie drei Grundvoraussetzungen von Transnationalisierung in Bildungssystemen: erstens, transnationale Konvergenzen, zweitens, eine grenzüberschreitende Erziehung und Bildung von physisch mobilen Menschen und, drittens, transnationale Anbieter von Bildung (Adick 2005, 2008, 2012).

Zieht man die genannten Anwendungsbereiche des Konzepts der TBR in Betracht, so stellt man fest, dass das Konzept weitreichend genutzt wird, jedoch eine konzeptuelle Debatte darum fehlt. Christel Adick diskutiert den Aspekt des Transnationalen, indem sie ihn vom Nationalen und Internationalen abgrenzt (Adick 2005). Auch in Bezug auf das Raumverständnis als relationalen Raum, wurden ausführliche Diskussionen geführt (Schroer 2008, Löw 2001). Lediglich der Aspekt der Bildung ist bisher nur zaghaft problematisiert, jedoch nicht weiter diskutiert worden (Adick 2008; Fürstenau 2015). Da Bildung einer der Grundbegriffe, wenn nicht sogar der Grundbegriff, der Erziehungswissenschaft ist, ist eine konzeptuelle Schärfe unerlässlich, um das Konzept der TBR nicht als konturlosen Sammelbegriff degenerieren zu lassen. Dieser Beitrag widmet sich daher einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff innerhalb der transnationalen Bildungsräume mit der Annahme, dass in einer globalen Wissensgesellschaft zwischen einem normativen Verständnis von transnationalen Bildungsräumen und einem analytischen Verständnis von transnationalen Wissensräumen unterschieden werden muss.

Session 7: Aktuelle Transformationen des Bildungssystems

Die Instrumentalisierung von Ganztagschulen. Eine Analyse der bildungspolitischen Legitimation von Ganztagschulen in Hamburg

Franziska Primus (Humboldt-Universität zu Berlin)

Im Zuge der Globalisierung ist Bildung als Handlungsfeld vor Herausforderungen gestellt, die sich nicht auf den nationalstaatlichen Kontext beschränken lassen. Inter- und transnationale Entwicklungen sowie Trends beeinflussen maßgeblich Formalstruktur und/oder Aktivitätsstruktur lokaler Kontexte, wie vor allem Untersuchungen mit neo-institutionalistischer Perspektive auf soziale Wirklichkeit zeigen (Meyer und Rowan 1977; Krücken 2003). Ob es sich bei Transformationen um evozierte Angleichungs- oder Abgrenzungstendenzen auf den jeweiligen Ebenen handelt und welche Akteur_innen sowie Ereignisse an diesen Prozessen allgemein und im Spezifischen beteiligt sind, bedarf einer genaueren Betrachtung, die die Vergleichende Erziehungswissenschaft methodisch und theoretisch leisten kann. Hierbei ist zu beachten, dass die Internationalisierung des Feldes Bildung nicht nur ein beobachtbares Phänomen ist, sondern im Zuge internationaler Schulleistungsstudien und der zunehmenden Marketisierung ein gewähltes oder

aufgelegtes Desiderat für die Beteiligten jeder Ebene darstellt, welches die Akteur_innen unter Handlungsdruck setzt.

Spätestens seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), sich im internationalen Wettbewerb durch Vergleichsstudien zu messen, und dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 steht auch das deutsche Schulsystem unter einem Legitimations- und Reformdruck. Man ist sich bundesweit einig Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aus den Vergleichsuntersuchungen abzuleiten, um aufzuholen und festgestellte Defizite anzugehen. Daher beschließen die Bundesländer in der KMK im Anschluss an die ersten PISA-Ergebnisse sieben gemeinsame Handlungsfelder, in denen sie vorrangig tätig werden sollen. Eines dieser Felder ist der Ausbau von Ganztagsangeboten.

In Bezug auf dieses Thema stellt Hamburg einen besonderen Fall dar, denn dort wird seit dem Schuljahr 2013/2014 flächendeckend eine Ganztagsbetreuung an Grundschulen angeboten. Die Umsetzung impliziert, dass die Diskussion darum abgeschlossen und das Konzept akzeptiert ist. Eben jene Entwicklung dorthin wurde in der vorzustellenden qualitativen Untersuchung für den Zeitraum der 19. und 20. Wahlperiode (2008-2015) genauer betrachtet. Da sich nach dem Scheitern der Primarschule¹ als Bildungsreform in der Regierungszeit der schwarz-grünen Koalition (19. Wahlperiode) das Ganztagskonzept als Schwerpunkt der Reformbestrebungen im Bildungssystem ankündigt und in der anschließenden Wahlperiode unter der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) fortsetzt, ist das Thema für den gewählten Zeitraum besonders relevant. Wie kann sich die flächendeckende Umsetzung von Ganztagsbetreuung durchsetzen – im Verlauf zweier Wahlperioden, die von unterschiedlichen Parteien geführt werden? Wie wird es im bildungspolitischen Diskurs legitimiert? Welche Argumente und Framings (Entman 1993) setzen die Akteur_innen in den parlamentarischen Auseinandersetzungen dafür oder dagegen ein? Mithilfe eines Expert_inneninterviews, der Analyse von Plenarprotokollen der hamburgischen Bürgerschaft und des Vergleichs der beiden Wahlperioden wurde diesen Fragen nachgegangen. Durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) und die Verwendung des Framing-Konzepts als Analyseperspektive konnte gezeigt werden, dass weniger, wie behauptet wird, die Legitimation des Reformvorhabens als eher die Legitimation der eigenen Position im bildungspolitischen Feld Hamburgs für die Akteur_innen im Fokus steht. Durch die Diskussion der Ergebnisse in der erziehungswissenschaftlichen Gemeinschaft soll in der Disziplin ein Austausch über vorschnelle und oberflächliche Rechtfertigungen von Reformprogrammen, die auf Grund eines Handlungsdrucks im Zuge der Globalisierung auf die Agenda gelangen, angeregt werden.

Internationalisierung und Affirmative Action – das Doppelmandat brasilianischer Hochschulreformen zwischen 2003 und 2010

Susanne Ress (Humboldt-Universität zu Berlin)

Brasilien ist ein Land, in dem soziale, wirtschaftliche, kulturelle und natürliche Ressourcen sehr ungleich verteilt sind. Das spiegelt sich auch im Bildungssystem wider. Die historisch gewachsene Trennung von öffentlichen und allgemein als besser eingeschätzten privaten Primar- und Sekundarschulen sowie ein genereller Mangel an Hochschulbildung haben dazu beigetragen, dass sich diese Ungleichheit immer weiter fortsetzt. Außerdem gehören vor allem öffentliche Universitäten zu den besten Forschungs- und Ausbildungsstätten des Landes. Das Studieren an diesen Universitäten ist zwar kostenfrei. Der Zugang wurde jedoch bisher mittels strenger Zulassungsprüfungen von den Universitäten individuell reguliert. Dadurch hatten Schüler_innen und Schüler aus Privatschulen, die sich besser auf die Prüfungen vorbereiten konnten, größere Chancen an diesen Universitäten zugelassen zu werden. Schüler_innen und Schüler mit weniger Ressourcen hatten kaum Chancen überhaupt zu studieren. Das hat zu der paradoxen Entwicklung geführt, dass das Studium für wohlhabende Bevölkerungsgruppen auf Kosten sozialökonomisch benachteiligter Bevölkerungsgruppen, und die damit verbundene Reproduktion sozialer Ungleichheiten, staatlich subventioniert wurde.

Um diesem Paradox entgegen zu wirken, wurden unter der Präsidentschaft von Luiz Inácio Lula da Silva (2003 bis 2010) zahlreiche Reformen im tertiären Bildungssektor initiiert. Dazu gehörten die Expansion des Hochschulsystems sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor und die Demokratisierung des Zugangs zu Hochschulen anhand gezielter Sozialindikatoren (Affirmative Action). Im Zuge dieser Reformen bemühte sich die Regierung außerdem die Internationalisierung brasilianischer Universitäten und der Hochschulbildung weiter auszubauen nicht zuletzt um die Stellung Brasiliens als wirtschaftlich und

geopolitisch aufstrebendes Schwellenland zu stärken. Unter anderem wurden drei international ausgerichtete, öffentliche Universitäten neu gegründet. Eine davon ist die Universitäten der Internationalen Integration Afro-Brasilianischer Lusophonie (*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*, kurz UNILAB). Entsprechend den politischen Zielen versah die Regierung UNILAB mit dem Doppelmandat der Expansion und Demokratisierung der Hochschulbildung im Nordosten Brasiliens sowie der Internationalisierung durch die Förderung der „Süd-Süd“ Kooperation mit Portugiesisch-sprachigen Ländern in Afrika und Asien.

Zwischen 2011 und 2015 wurde an UNILAB eine Studie durchgeführt, die mittels diskursanalytischer und ethnographischer Methoden und in Anbindung an kritische Theorien der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (Ferguson, 1994; Li 2007; Stambach, 2000) den brasilianischen „Süd-Süd“ Diskurs und dessen Umsetzung in institutionelle Strukturen, Lehrpläne, Unterrichtspraxis sowie dessen Auswirkungen auf die Erfahrungen internationaler Studierender aus afrikanischen Ländern untersuchte. Dabei hat sich gezeigt, dass die Umsetzung des Doppelmandats von Internationalisierung und Affirmativ Action zu zahlreichen Widersprüchen führt, die sich auch aus Brasiliens langer Geschichte sozialer Ungleichheiten ergeben. Der hier angedachte Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Hochschulreformen und stellt die neu gegründete Universität kurz vor. Gemäß dem Aufruf der SIVe Tagung globale Wandelprozesse erziehungswissenschaftlich zu bearbeiten, wird argumentiert, dass die Umsetzung des Doppelmandats weniger in Form von Risiken und Chancen sondern vielmehr in Form von sozial-historisch positionierte Aushandlungsprozessen verstanden werden kann.

Die Einzelschule auf dem globalisierten Markt. Die Enträumlichung der Öffentlichen Schule durch internationalen Wettbewerb am Beispiel Kanadas

Susanne Timm (Otto-Friedrich-Universität in Bamberg)

Der Wettbewerb zwischen Schulen, und damit der schulische Quasimarkt (Walford 1996), so argumentieren Felouzis und Maroy (Felouzis et al., 2013), ist im Blick auf die Schulwahlentscheidungen von Eltern, zunächst ein sich lokal Realisierender. Gewählt wird innerhalb des Spektrums erreichbarer Schulen. In zweierlei Hinsicht ist diese Hypothese kritisch zu befragen. Einerseits sind Schulwahlentscheidungen per se nicht auf den lokalen Raum begrenzt, sondern implizieren die Möglichkeit der Auslandsbeschulung oder den Besuch internationaler Schulen (vgl. Hornberg 2010). Schulen befinden sich demnach untereinander in Konkurrenz auf einem Markt globaler Ausdehnung. Ein zweites Phänomen lässt sich insbesondere in Kanada beobachten. Dort verfolgen Schulkommissionen und Einzelschulen die Politik, Schulplätze weltweit anzubieten, um die eigene Ressourcenausstattung zu stabilisieren. Eine globalisierte Marktposition der Schule manifestiert sich also nicht nur in ihrer Konkurrenzsituation mit weit entfernten Schulen, sondern auch in der um internationale Schüler und Schülerinnen, und die Einzelschule ist in diesen Verflechtungen auf dem Weltmarkt angetreten. Zunächst scheinen diese Phänomene nur wenige herausgehobene Schulen und nur einen geringeren Teil der Schülerinnen und Schüler zu betreffen, da die Schulwahl tatsächlich im Radius der unmittelbaren Erreichbarkeit angesiedelt ist. Mit dem wettbewerbssteigernden Instrument der Schulwahl ist allerdings eine Anforderung der Profilierung verbunden, letztlich eine abgestimmte Handlung der Einzelschulen, die u.a. auf eine wechselseitige Wahrnehmung basiert (Altrichter et al., 2007). Solchermaßen vermittelt sind dann alle Schulen Akteure auf einem globalisierten Markt. In diesem Beitrag soll anhand eines Fallbeispiels, dem großstädtisch verdichteten, schulischen Angebotsraum Montreals, danach gefragt werden, welche Auswirkungen diese Ausdehnung des schulischen Marktes auf die Passgenauigkeit des schulischen Angebots für die nachweislichen Bedarfe zeigt. Dabei führen Interessens- und Machtkonflikte zwischen verschiedenen Akteursgruppen, die Verschärfung segregierender Effekte und erkennbare Kompensationshandlungen des Staates zu der Hypothese einer Erosion von Schule als Öffentlichem Gut durch deren Globalisierung. Weiterführend ist danach zu fragen, ob Schulwahl, zunächst Funktionsmechanismus des schulischen Quasimarktes, mittels der beschriebenen Rückkopplungseffekte zu Radikalisierung des schulischen Marktes führt. Konsequenzen für die theoretische Konzeptionalisierung schulischer Märkte sollen angerissen werden.

Der Einfluss von globalen Akteuren auf die Hochschulbildung in politischen Großprojekten

Marvin Erfurth (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Im Zuge einer immer weiter voranschreitenden internationalen Verflechtung in nahezu allen Lebensbereichen im Kontext der Globalisierung bleibt auch der Bereich der Bildung nicht unberührt von tiefgreifenden politischen und ökonomischen Veränderungen. Auf globaler Ebene können wir beobachten, wie private Akteure (z.B. international tätige Bildungsunternehmen und Stiftungen) Bildung immer stärker als einen profitablen Bereich mit enormem Wachstumspotenzial identifizieren. Sie haben vor diesem Hintergrund ein hohes Interesse daran, Zugang zu diesen in der Regel staatlich regulierten und (oftmals) von öffentlichen Bildungsangeboten geprägten Bereichen zu erhalten. Unter der Nutzung des Labels *Education Hubs* werden seit einiger Zeit staatliche Großprojekte mit massiven Investitionen in Bildung realisiert, bei denen wir neue Arten der Regulierung von Bildung mit einer erhöhten Bedeutung von (Quasi-)Märkten beobachten können. Der Staat zieht sich in diesem Prozess häufig sukzessive aus diesem Sektor zurück, agiert hierbei jedoch nicht etwa in einer Opferrolle, sondern gestaltet diese Transformation aktiv und zielgerichtet mit. Verknüpft sind diese Ziele häufig mit z.B. einer erhöhten Wettbewerbsfähigkeit innerhalb einer *Global Knowledge Economy* oder dem Ausüben von *Soft Power*, aber auch der Reduktion von staatlichen/öffentlichen Ausgaben oder der Schaffung von neuen Einnahmequellen. Beobachtbar sind diese Transformationen an verschiedenen Orten und Regionen – z.B. auch besonders dort, wo eine erhöhte soziale Nachfrage nach Bildung durch ein Anwachsen von Mittelschichten entsteht. Hierbei bauen Staaten, die Großprojekte wie *Education Hubs* realisieren, häufig nicht eigenständig Kapazitäten auf, um diese entstehende Versorgungslücke durch öffentliche Angebote zu schließen/zu bedienen, sondern ermöglichen privaten Akteuren den Zugang zu diesen Bereichen. Transformationsprozesse dieser Art haben tiefgreifende Auswirkungen auf Bildung und Erziehung. Verändert sich hierdurch der Zugang zu Bildung? Wird hierdurch Ungleichheit verstärkt? Wie verändert sich Bildung durch Kostendruck und die Etablierung von Marktmechanismen wie Wettbewerb? Folgen könnten letztlich Entwicklungen sein, die den im Call for Papers vorangestellten Zitat von Irina Bokova und der positiven Kraft von Veränderungen durch Bildung entgegenlaufen würden (eine Verschärfung von Ungleichheit, eine nicht-nachhaltige Entwicklung, fehlende Solidarität und Verantwortung, etc.).

Die hier skizzierten Veränderungen/Transformationen werden im Rahmen des Forschungsfelds der *Global Education Policy* in den Blick genommen und wurden vor kurzem unter Verwendung des Begriffs *Global Education Industry* zusammengefasst (Lubienski, Verger & Steiner-Khamsi, 2016). Ökonomisierungs- oder Vermarktlichungstendenzen im Bereich der Bildung sind grundsätzlich keine Neuigkeit – eine Besonderheit der in der Debatte über eine *Global Education Industry* in den Blick genommenen Akteure ist jedoch ihre Eigenschaft, global zu agieren, wodurch z.B. im Hinblick auf ihren Einfluss auf Regierungen eine neue Dimension/Schärfe erreicht wird. Im Rahmen eines Vortrags soll ein Forschungs-/Dissertationsprojekt vorgestellt werden, dass diese Veränderungen der Regulierung (durch neue Formen von *Educational Governance*) in *Education Hubs* in den Blick nimmt und dabei eine problematisierende Perspektive einnimmt. Titel dieses Vortrags könnte sein: Transformationen staatlicher Regulierung von Bildung durch den Einfluss global agierender Akteure.

Session 8: Bildungssystem und Arbeitswelt

Europäisierungsprozesse als Reformchance? Eine institutionelle Analyse der Durchlässigkeitsstrukturen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland von 1990-2013

Nadine Bernhard (Humboldt-Universität zu Berlin)

Mit der Verabschiedung der UN-Nachhaltigkeitsziele 2016 wurde im vierten Ziel unterstrichen, wie wichtig es ist, inklusive und qualitativ hochwertige Bildung ein Leben lang zu ermöglichen. Lebenslanges Lernen für Alle bedarf allerdings Bildungssysteme, die durchlässig sind, so dass an bereits Gelerntes immer wieder angeknüpft werden kann. Die Frage nach dem Wandel institutioneller Durchlässigkeitsstrukturen stellt sich umso mehr, als dass auch die europäischen Bildungsprozesse, der Bologna-Prozess für die Hochschulbildung (seit 1999) und der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung (seit 2002) Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung fordern, zu implementierende Standards, wie Leistungspunktesysteme oder Modularisierung anbieten. Vor diesem Hintergrund soll im Vortrag gezeigt werden, welchen Einfluss die europäischen Bildungsprozesse Bologna und Kopenhagen in Hinblick auf die Entwicklung institutioneller Durchlässigkeitsstrukturen in Deutschland hatten. Inwiefern konnten demnach

Europäisierungsprozesse als Chance genutzt werden, um die deutsche traditionelle Trennung zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu verringern und lebenslanges Lernen zu erleichtern?

Ausgehend von der im soziologischen Neoinstitutionalismus verankerten Annahme, dass es weltweit zu Diffusionsprozessen von Regeln, Normen und Vorstellungen kommt, wird vermutet, dass insbesondere Prozesse wie Bologna und Kopenhagen zu dieser Diffusion beitragen. In den Ländern selbst können die europäischen Vorgaben dann in Diskursen als Bestätigung bestehender symbolischer Ordnungen interpretiert werden, oder aber zum Anlass für Forderungen nach Umdeutungen oder institutionellen Änderungen gemacht werden und dadurch sozialen Wandel ermöglichen und fördern.

Um den möglichen europäischen Einfluss nachzuvollziehen, wird zuerst analysiert, wie stark die „goodness of fit“ zwischen den europäischen Vorgaben und der institutionellen Ausgestaltung in Deutschland ist. Anschließend werden die länderspezifischen Veränderungen nach 1999 daraufhin untersucht, inwiefern sie eine Annäherung an das ‚europäische Modell‘ darstellen. Darauf aufbauend werden Annahmen zum europäischen Einfluss abgeleitet, die im 3. Schritt mit den Bedeutungszuschreibungen in den herausgearbeiteten Diskursen sowie zusätzlichen Expert_inneninterviews geprüft werden. Der institutionelle Wandel von Durchlässigkeitsstrukturen wird dabei nicht nur auf der regulativen, sondern entsprechend dem Institutionenverständnis von Scott (2008), auch auf der normativen und kulturell-kognitiven Dimension untersucht. Die kulturell-kognitive und normative Dimension wird mit Hilfe einer wissenssoziologischen Diskursanalyse über die Bedeutungskonstruktion von Durchlässigkeit auf der Ebene der diskursiven Praktiken bildungspolitischer Akteure analysiert. Methodisch basiert der Beitrag auf einer Diskursanalyse von 144 bildungspolitischen Dokumenten mit Durchlässigkeitsbezug in Deutschland. Die Diskursanalyse wird zudem ergänzt durch Dokumentenanalysen und Expert_inneninterviews, sowie einer Inhaltsanalyse der Deklarationen und Communiqués der Bologna- und Kopenhagen Prozesse.

Es kann zum einen gezeigt werden, dass das deutsche Bildungssystem vor 1999 eine starke In-kongruenz zu dem ‚europäischen Durchlässigkeitsmodell‘ aufwies und dass daraufhin die Europäisierungsprozesse eine stärkere Dynamik in die Aushandlungsprozesse um das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung gebracht haben. So änderte sich die diskursive Konstruktion von Durchlässigkeit von einem eher begrenzten Konzept des Zugangs zu einem mehrdimensionalen Konstrukt. Die Frage von Anrechnung von Kompetenzen kam z.B. durch den Bologna-Prozess neu auf. Zum anderen zeigen sich aber auch starke Beharrungstendenzen. Dies wird z. B. im Rahmen der Diskussion zum deutschen Qualifikationsrahmen deutlich, da hier versucht wird, durch Kategorisierungen und Grenzziehungen bestehende Hierarchien im Bildungswesen aufrechtzuerhalten.

Zur Janusköpfigkeit der Internationalisierung im Bildungswesen – (Ungleiche) Internationale Bildung im Spannungsfeld von Internationalität, Transnationalität und Migration

Ulrike Deppe (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Vor dem Hintergrund einer vergleichenden Daten- und Literaturrecherche zu Internationalisierungstendenzen über das gesamte deutsche Bildungssystem (Deppe, Lüdemann & Kastner in Vorbereitung) hinweg soll die Argumentationslinie der Janusköpfigkeit von Internationalisierungsprozessen verfolgt und diskutiert werden. Zymek (2009) und Hayden (2012) machen darauf aufmerksam, dass einerseits die Internationalisierung von Bildungsangeboten und -programmen und andererseits die zunehmende Internationalität der Bildungsklientel, die auch durch Flucht und Migration und nicht nur durch die elterliche Mobilität im globalen Arbeitsmarkt verursacht werden kann, zu unterschiedlichen Effekten im Bildungssystem führen können. So spricht Zymek (2009) von einer „Wasserscheide“ (ebd., S. 185) im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen, an dem sich der Migrationshintergrund bricht. Hayden (2012) thematisiert anhand ihrer Untersuchungen zu transnationalen Lernenden an Internationalen Schulen, die sog. „third culture kids“ oder „global nomads“, die Gemeinsamkeiten, die diese abgesehen von ihren materiellen Vorteilen, ihrem sozialen und kulturellen Kapital, mit Kindern von Wirtschafts- oder Kriegsflüchtlingen sowie Asylsuchenden haben: die wiederholt unterbrochene Lebensführung, häufig wechselnde Freundschaften, sprachliche Herausforderungen und Ambivalenzen in der eigenen Zugehörigkeit. Der „methodologische Nationalismus“ (Pries 2010) in der Forschung verstellt ebenfalls den Blick auf zusammenhängende Phänomene wie die Internationalisierung von Bildung und Migration.

Darauf aufbauend wird die These entfaltet, dass Internationalisierungsprozesse im deutschen Bildungswesen nicht nur eine Reaktion auf die Globalisierung der (Bildungs-) Märkte darstellen, sondern

ebenfalls als Ausdruck und Gegenstand von Stratifizierungsprozessen innerhalb der Gesellschaft zu betrachten sind. Internationale Bildung wird demnach nicht nur zur strategischen Ressource eines auf die Herausforderungen der Globalisierung reagierenden Nationalstaats (Martens & Wolf 2006) und seiner Akteure, sondern zugleich zu einer Ressource für die Statusreproduktion sozialer Gruppen.

Anhand der Daten wird zunächst gezeigt, wie sich die zahlenmäßige Verteilung von Bildungseinrichtungen, die international anerkannte Abschlüsse vergeben, internationale Curricula verfolgen und/oder zwei- oder mehrsprachigen Unterricht erteilen, in den letzten Jahren entwickelt hat. Anschließend wird deren geografische Verteilung und die Hierarchie der Sprachen in zwei- und mehrsprachigen Einrichtungen und Programmen dargestellt. Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem wird argumentiert, dass diese trotz unterschiedlicher Voraussetzungen und Konsequenzen, das Bildungswesen nachhaltig beeinflussen und im Zusammenhang mit den Internationalisierungsprozessen betrachtet werden müssen. Während Internationalität bereits als Chiffre fungiert, um Abgrenzungen und soziale Differenzen durch Bildung zu legitimieren, erzeugt die Chiffre Migration häufig Assoziationen mit einer endgültigen Aufnahme in eine einzige Gesellschaft und dient als Abgrenzungs- bzw. Problemfolie zur erwünschten Internationalität und Transnationalität. Damit entstehen (in Anlehnung an Weber 2002) positive wie negativ privilegierende Formen von internationalisierter Bildung und gehen mit gesellschaftlichen Segregationstendenzen und Legitimationsfiguren sowie Status- und symbolischen Gewinnen einher. Internationale Bildung, so wird gezeigt, wird aktuell nicht nur zur „Wasserscheide“, sondern zu einem Gut, das zum Objekt der Monopolisierung von Privilegien durch Statusgruppen wird (Weber 2002).

The development of new models of Technical and Vocational Education and Training governance in the knowledge-based economy.

Jan Peter Ganter de Otero (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

The impacts from the economic imaginary of knowledge-based economy (KBE) in the field education represent a deep change in the nature of relations between education and economic sectors, encouraging the realization of structural reforms in many countries. The KBE identifies knowledge as the most important factor of economic and societal development through networks of innovation. One of the consequences is the development of knowledge-based National Innovation Systems (NIS) strongly supported by initiatives from international organizations like the OECD. The NIS is a set of different institutions that contribute to the development of innovation and learning capacity of a country, region, sector or location. Therefore, the interaction between several actors inside the innovation system, besides the formation of new institutions and organizations of collective nature, is a key point to the new economic policies. In accordance with the idea of NIS, the international discourse on Technical and Vocational Educational and Training (TVET) governance highlight the need to improve the coordination between education and the labor market, as well as harmonizing the activities of several actors responsible for offering TVET.

The integration of TVET in the National Innovation Systems promote the development of new models of educational governance with several social, political and economic challenges. Against this background, I am interested in identifying the TVET governance-regime in both countries as well as the impacts that those new models have in terms of skills formation, diffusion, and social exclusion. To this end, I develop a comparative research between Germany and Brazil in the Department of Education in the University of Münster, advised by Prof. Dr. Parreira do Amaral. In addition to governance studies, the research's theoretical framework is based in the contributions of Cultural Political Economy and New Political Economy of Skills.

I propose to present in the SIIVE conference the theoretical combination of those three perspectives as a critical approach on the role of TVET systems within the paradigm of knowledge-based economy. Hence, it would be a good opportunity for me to discuss the main theoretical and methodological issues faced by the research with very qualified discussion partners.

Hochschulbildung für eine Nachhaltige Entwicklung aus der Perspektive der Beschäftigungspraxis von Hochschulabgänger/innen

Corinne Ruesch Schweizer (Universität Basel)

Herausforderungen einer Nachhaltigen Entwicklung, zu deren Bewältigung auch die Hochschulbildung einen Beitrag leisten soll, können sowohl aus der Perspektive von Theorien und normativen Ansätzen bestimmt werden, als auch aus der Perspektive der Praxis. Dass für Hochschulen spätestens seit der Bologna-Reform Kompetenzorientierung gefordert wird und damit letztlich auch eine Befähigung der Studierenden zum Handeln in Praxissituationen, macht deutlich, dass für die curriculare Bestimmung von Kompetenzen an Hochschulen auch die Perspektive der Beschäftigungspraxis einzubeziehen ist (vgl. Schaper 2012).

Es liegt jedoch noch kaum Forschung dazu vor, welche Situationen und Probleme sich Hochschulabgänger/innen im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung in ihrem zukünftigen Beschäftigungsalltag tatsächlich stellen. Als Herausforderung erweist sich dabei, dass noch kaum Erfahrung besteht, wie sich Anforderungen erfassen lassen, wenn es nicht um ein klar umrissenes Berufsfeld geht, sondern, was für die Situation von Hochschulabgänger/innen typisch ist, um verschiedene mögliche Berufsfelder, in denen Hochschulabgänger/innen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen tätig sind.

Es stellt sich also die Frage, wie es gelingt, nachhaltigkeitsbezogene Situationen, die sich Hochschulabgänger/innen in ihren potentiellen Beschäftigungsfeldern stellen, so zu beschreiben, dass von den berufsfeldspezifischen Situationsanforderungen abstrahiert werden kann, ohne dass die Komplexität verloren geht, durch die sich solche Situationen auszeichnen. Das hier vorgestellte Dissertationsprojekt geht dieser Frage nach und leistet damit sowohl einen Beitrag zu den Bestrebungen, diese Kompetenzen für den Hochschulkontext zu operationalisieren (vgl. Wiek et al. 2016), als auch einen Beitrag zur Überprüfung Prüfung der Anschlussfähigkeit der Hochschulbildung für eine Nachhaltige Entwicklung an die Beschäftigungspraxis der Hochschulabgänger/innen.

Für diese qualitativ-explorative Studie wurden zehn Organisationen aus dem Dienstleistungssektor ausgewählt, die sich in besonderem Masse der gesellschaftlichen Verantwortung im Sinne Nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen. Über teilnarrative Interviews – in Anlehnung an die Critical Incident Technique (Flanagan 1950) – mit den Nachhaltigkeits-Experten und -Expertinnen dieser Organisationen wurden über 100 auf Nachhaltigkeit bezogene Einzelsituationen erhoben. Diese zeigen – als subjektive Situationsauffassungen – die Komplexität der Anforderungen, wie sie von Experten und Expertinnen wahrgenommen wird. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden induktiv drei übergeordnete Aspekte der erhobenen Situationen mit jeweils vier bis sieben Ausprägungen herausgearbeitet: Generieren von Referenzpunkten, Umgang mit Reibungspunkten, Gestaltung der Transformation. Diese ermöglichen eine berufsfeldübergreifende Beschreibung der nachhaltigkeitspezifischen Anforderungen in berufsfeldspezifischen Situationen. Entlang dieser Aspekte wird in einem nächsten Schritt eine Typenbildung (Kluge 1999) gemacht, um Aussagen über typische Anforderungskonstellationen in beschäftigungspraktischen Situationen im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung herauszuarbeiten.

Session 9: Kulturelle Diversität der (Bildungs-)Konzepte

Hizmet: Globale Botschaft, nationalgesellschaftliche Institutionalisierung? – Zur Transformation sozialreligiösen Engagements im Kontext der Gülen-Bewegung

Thomas Geier, Magnus Frank, Josepha Bittner & Saadet Keskinilic (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Mit unserem Vortrag möchten wir das zentrale Erkenntnisinteresse der Jahrestagung, Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen beschreiben zu wollen, aufgreifen. Dafür sollen Ergebnisse des laufenden DFG-Projekts zur „Pädagogik der Gülen-Bewegung“ präsentiert und anhand der die Tagung leitenden Fragestellungen diskutiert werden. Bei der Gülen-Bewegung handelt es sich um ein finanzkräftiges, transnationales Netzwerk, dessen Akteure sich durch die sozialreligiösen Ideen des namensgebenden türkisch-islamischen Predigers Fethullah Gülen inspiriert zeigen. Vor allem im Kontext institutioneller Bildung engagieren sie sich, indem im formellen Bereich private Schulen, Nachhilfezentren

aber auch Dialogvereine gegründet sowie im informellen Bereich Wohngemeinschaften unterhalten werden. In diesen finden religiöse Gesprächskreise statt (türk. sohbetler).

Das Bildungsnetzwerk in Deutschland war vor dem gescheiterten Putsch in der Türkei im Juli 2016 eher nur Spezialist*innen (vgl. etwa Seufert 2013) näher bekannt und die öffentliche Diskussion eher randständig, aber nichtsdestotrotz kontrovers. Kritik an der Bewegung zielte vor allem darauf, das Netzwerk versuche eine „ethnische Nische“ (Boos-Nünning 2015) zu bilden oder wolle die deutsche Gesellschaft islamisch unterwandern. Dies hat sich nun schlagartig ins Gegenteil verkehrt. In der Türkei, dem ideellen und organisatorischen Ursprungskontext des Netzwerks sind alle Institutionen (Medienhäuser, Banken, Universitäten, Schulen, Nachhilfezentren u.a.), die auch nur in Verdacht standen, der Gülen-Bewegung nahe zu stehen, geschlossen oder verstaatlicht sowie ihre Akteure suspendiert und/oder inhaftiert worden. Die Gülen-Bewegung gilt dort als Terrororganisation. Doch auch in Deutschland ist es zu zahlreichen verbalen und körperlichen Übergriffen auf ihre Vertreter*innen gekommen. In Folge haben besorgte Eltern ihre Kinder von den Nachhilfezentren und Schulen abgemeldet. Insgesamt geht ein dramatischer Riss zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen auch durch in Deutschland lebende Familien. Obgleich unser Projekt von den aktuellen Entwicklungen extrem betroffen ist, lassen sich seine Forschungsfragen und damit unser versachlichendes empirisches Interesse an der Bewegung gerade angesichts der momentanen Entwicklungen weiterhin aufrechterhalten. Den Forschungsgegenstand unseres Projekts bilden die religiösen Praktiken der sohbetler, deren konstituierende Momente wir anhand einer Ethnographie beobachten. Ihre subjektive Relevanz wird auf der Ebene von Biographien deutlich, die wir auf dem Wege narrativer Interviews mit den Teilnehmenden rekonstruieren.

Für „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“ wird über unseren Zugang deutlich, wie die für die global verteilte cemaat (türk. Gemeinde) verpflichtende sozialreligiöse Botschaft des Netzwerks hizmet (türk. für Dienst, feldspezifisch übersetzbar als ‚Dienst am Menschen für die Sache Gottes‘) sich in nationalgesellschaftlichen Verhältnissen ausgestalten muss, wenn sie plausibel, anerkannt und wirksam werden soll. Hinsichtlich der durch das Netzwerk in besonderer Weise angesprochene Gruppe deutsch-türkischer Muslim*innen spielen für unsere Forschung daher bildungssystematische, -politische sowie schulkulturelle Anerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungsverhältnisse der hiesigen Gesellschaft eine besondere Rolle. Vor diesem Hintergrund möchten wir exemplarisch diskutieren, wie die Ebenen globaler Universalität und nationalgesellschaftlicher Ausdifferenzierung des Forschungsgegenstandes dimensioniert werden können und anhand welcher Begriffe sie sich angemessen beschreiben lassen? Was folgt daraus für die eigene Forschungsperspektive, wenn sie etwa als in Spannung begriffen oder aber als konstitutives Wechselverhältnis aufgegriffen werden?

Und darüber hinaus: was kann Bildung in unserem Forschungsfeld jenseits bzw. diesseits des historisch spezifisch „deutschen Deutungsmusters“ (Bollenbeck 1994) bedeuten? Wie formen sich etwa Selbst- und Weltverhältnisse im Kontext der ursprünglichen Konstellation von sufistischer Glaubenspraxis angesichts kemalistischer Moderne und staatlich verordnetem Laizismus aus? Wie verändern sich diese durch Einwanderung? In welches Verhältnis setzte sich dazu der bewegungsinterne Bildungsbegriff? Kommt es zu Anverwandlungen bzw. Transformationen?

Verkulturwissenschaftlichung und neue kulturelle Steuerung. Zur Analyse ausgewählter Bildungskonzepte der UNESCO in Anlehnung an die Educational Governance-Forschung

Phillip D. Th. Knobloch (Universität Koblenz-Landau)

Die Konzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Global Citizenship Education“ der UNESCO können als umfassende pädagogische Antwortversuche auf globale Transformationsprozesse und damit verbundene Probleme verstanden werden. Dabei stellen sich jedoch nicht nur die Fragen, ob und wie diese Erziehungs- und Bildungskonzepte auf die Transformationen reagieren und zu einer nachhaltigen, gerechten und demokratischen Entwicklung weltweit beitragen können, sondern auch, inwieweit diese Konzepte selbst als Teil globaler Transformationsprozesse verstanden werden können: Welche Rolle nehmen Wissenschaft und internationale Organisationen wie die UNESCO hier ein? Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Position eine am Prinzip der Nachhaltigkeit orientierte International Vergleichende Erziehungswissenschaft beziehen sollte.

Das Phänomen der „Verwissenschaftlichung“ wird in der Educational Governance-Forschung vor allem im Hinblick auf internationale Netzwerke untersucht, in denen internationale Organisationen als sog. neue Akteure zu neuen Formen von Governance im Bildungsbereich beitragen. Im Fokus stehen dabei seit längerem Phänomene wie die sog. „neue Steuerung“. Während Kritiker eine hier einflussreiche, spezifische Form der empirischen Bildungsforschung mit einem „methodologischen Ökonomismus“ (Radtke 2015) in Verbindung bringen, betonen Vertreter der Educational Governance-Forschung, dass diese Forschungsrichtung Vorschläge zur Gestaltung jener Systeme unterbreitet, die sie untersucht, und damit selbst zur „Verwissenschaftlichung“ von Governance und neuer Steuerung beitrage (Altrichter/Maag Merki 2016).

In diesem Vortrag wird die These vertreten, dass in den Studien über Educational Governance, neue Steuerung, neue Akteure und über die hierbei relevanten Phänomene der Verwissenschaftlichung bisher eine relativ einseitige Perspektive vorherrscht, wodurch wichtige Transformationen im Bildungsbereich übersehen wurden. Gezeigt werden soll dies anhand einer neuen Form der Steuerung, die als „neue kulturelle Steuerung“ bezeichnet wird. Exemplarisch wird dies anhand der Analyse ausgewählter Aspekte der Konzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Global Citizenship Education“ (UNESCO) verdeutlicht. Methodologisch orientiert sich die Analyse zunächst an Konzepten der Educational Governance-Forschung, die dann auf die Konzepte der UNESCO übertragen und entsprechend angepasst, verändert bzw. transformiert werden. Als ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung kann gelten, dass hinsichtlich der untersuchten Beispiele von einer „Verkulturwissenschaftlichung“ in und durch internationale Netzwerke und Bildungsorganisationen gesprochen werden kann.

Mit den Thesen und Ausführungen zur „neuen kulturellen Steuerung“ und zur „Verkulturwissenschaftlichung“ wird eine spezifische Position bezogen, um nach angemessenen Formen von „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“ zu fragen. Dabei wird exemplarisch auch auf ein Beispiel eingegangen, dass explizit auf sog. „nicht-westliche“ kulturelle Perspektiven Bezug nimmt und nicht zuletzt vor dem Hintergrund aktueller Migrations- und Fluchtbewegungen diskussionswürdig ist.

Transformative Bildung, pädagogische Professionalisierung und was wir dabei von Gandhi und Freire lernen können

Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Die Entwicklungstatsache einer Weltgesellschaft ist folgenreich für pädagogische Konzeptionen, die die damit verbundenen Herausforderungen als konstruktive Offerten für innovative Lehr-Lern-Prozesse nutzen wollen. Das prominenteste Beispiel ist hier das Globale Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit seit etwa den 1980er Jahren mit einer starken Verankerung in entwicklungsbezogener Bildungsarbeit und befreiungspädagogischen Traditionen (Lang-Wojtasik/Klemm 2012).

Im Rahmen aktueller Debatten werden immer häufiger die Weiterentwicklungsmöglichkeiten einer Global Citizenship Education im Sinne Transformativer Bildung ausgelotet (z.B. ZEP 1/2016). Damit wird letztlich ein rückversicherender Schritt in die Tradition des Weltbürger*innentums im Sinne europäischer Aufklärung gewagt (Kant 1784/1969; Seitz 2012).

Die damit verbundene Idee hat einen stark emanzipativen Charakter in gesellschafts- und bildungspolitischer Perspektive, die über europäische Debatten weit hinausgehen. Daher erscheint es hoch interessant, erneut das Potenzial von Befreiungs-/Reformpädagogen aus dem globalen Süden darauf zu prüfen, inwieweit sich daraus Anregungen für aktuelle Bildungsinnovationen generieren lassen (Datta/Lang-Wojtasik 2002). Was sind heute generative Themen und welche Implikationen können mit einer befreienden Alphabetisierung verbunden werden (Freire 1970; Siebert 2002)? Was bedeuten Sarvodaya (welfare for all) als Gesellschaftsprogramm und Nai Talim (New Education) als lebenslanges Lernen ausgehend von einem Handwerk heute und welche Anregungen sind damit für Bildungskonzeptionen im Kontext von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit verbunden (Gandhi 1951; Lang-Wojtasik 2002)?

Im Vortrag soll es darum gehen,

1) das Konzept Globalen Lernens zum Umgang mit einer variationsreichen, riskanten und Unsicherheit generierenden Weltgesellschaft an aktuelle Überlegungen Transformativer Bildung im Sinne einer Global Citizenship Education anzuschließen,

- 2) die ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ (Freire) und ‚Nai Talim‘ (Gandhi) als kontinuierlich-reformorientierte Bildungskonzeptionen im zeitgeschichtlichen Kontext darzustellen und
- 3) vor diesem Hintergrund mögliche Konsequenzen beider Konzeptionen für emanzipatorische Global Citizenship Education für pädagogische Professionalisierung anzudeuten (Darji/Lang-Wojtasik 2014; Lang-Wojtasik 2014)

Die ost-asiatische Idee der Transformation und ihre Möglichkeiten und Bedeutungen für Bildungsprozesse in einer sich globalisierenden Welt

Diana Lohwasser (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Dieser Vortrag beschäftigt sich zum einen mit dem Begriff der Transformation, dem im ost-asiatischen Denken eine zentrale Bedeutung zukommt, da er den Prozess und nicht die Handlung in den Mittelpunkt stellt (François Jullien). Daran anknüpfend kann die humanistische (Humboldt) und die (post-)moderne (Koller) Idee von Bildung und deren Prozesse für eine sich globalisierende Welt reformuliert werden. Zum anderen kann anhand dieser Reformulierung des Begriffs Bildung, der durch das westlich-griechische Paradigma der Handlung bzw. des Akts geformt und bisher den Prozess und die Transformation eher ergebnisorientiert betrachten ließ, eine andere Fokussierung vorgenommen werden. Die ost-asiatische Idee der Transformation legt ihren Fokus auf den Prozess und dessen Wirkung. D.h., dass Bildungsprozesse einerseits nicht durch Handlungen und deren Ereignishaftigkeit initiiert werden (etwa durch Krisen, Fremdheitserfahrungen etc.), sondern dass der Prozess und dessen Überindividualität ausschlaggebend wirkend sind. Transformation ist in diesem Sinne kein Ergebnis, sondern eine Wirkung.

Diese Reformulierung des Bildungsbegriffs ermöglicht es, Prozesse des Lernens, der Globalisierung oder der Migration aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten und auf die damit verbundenen Herausforderungen anders antworten zu können.

Panels

Panel 1

Der „Andere“ in Hochschuldidaktik und Schulunterricht – Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Erfahrungen aus der Praxis

Carlos Kölbl, Andrea Kreuzer, Jennifer Scheffler & Astrid Utler (Universität Bayreuth)

Globale Transformationsprozesse prägen in zunehmenden Ausmaß das Leben und Arbeiten von Schüler*innen, Lehrer*innen und Studierenden. Von globaler medialer Vernetzung bis hin zu Migrationsprozessen: all dies macht vor Schulen und Hochschulen nicht halt, und hat zu intensiven Auseinandersetzungen mit Fragen rund um Diversität und Heterogenität geführt.

In diesem Zusammenhang stellen sich zahlreiche Fragen rund um theoretische Grundannahmen und die Vermittlung von Diversität: Wie kann Prozessen der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung Rechnung getragen werden? Wie können Lehramtsstudierende ein Bewusstsein für die vorhandene Vielfalt von Weltauffassungen, Normen und Epistemologien entwickeln und lernen, ihre eigene Weltdeutung kritisch zu reflektieren? Wie kann (kulturelle) Diversität in Schule und Hochschule thematisiert werden, ohne in die Fallen von Stereotypisierungen und Othering zu laufen? Wie kann man im Nachdenken über „den Anderen“ Prozesse der Selbstreflektion, Metadiskussionen über Kulturbegriffe und Diversitätskonzepte oder kritische Auseinandersetzungen mit Medien und Weltbildern anregen und wissenschaftliche Theorien wie Postkolonialismus und Diskursanalyse greifbar machen? Wie vermeidet man gleichzeitig, dabei Menschen oder Gruppen als „die exemplarischen Anderen“ zu instrumentalisieren und sie nur in Bezug auf das „Eigene“ wahrzunehmen? Welche didaktischen Möglichkeiten gibt es, um kritisches Denken im Kontext von Inter- und Transkulturalität und Reflexivität zu befördern, ohne konkrete Herausforderungen kultureller Diversität in der Praxis zu negieren? Wie können Kultursensibilität und Wertevermittlung in der Schule gemeinsam gedacht werden?

Die Vorträge im Rahmen des Panels setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit diesen Fragen auseinander und entwerfen anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde Perspektiven für die Beantwortung der oben genannten Fragen.

Dabei wird dem Aspekt der folgenreichen europäischen Kolonialgeschichte sowie den heterogenen Anstrengungen um Dekolonialisierung in Bildung und Erziehung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. An der Universität Bayreuth gibt es seit vielen Jahren einen starken Forschungsschwerpunkt im Bereich Afrikastudien. Eine Vielzahl von Wissenschaftler*innen aus Afrika forscht hier. Seit einiger Zeit gibt es Ansätze, diese in Kontakt zu bringen sowohl mit der Lehreraus- und fortbildung als auch mit Schülerinnen und Schülern an Sekundarschulen in der Umgebung. Der Vortrag von Jennifer Scheffler wird diese Erfahrungen vorstellen und theoretische und praktische Problemstellungen aufzeigen und abwägen.

Der Vortrag von Carlos Kölbl beschäftigt sich mit der Frage, wie im Tag für Tag stattfindenden Geschichtsunterricht hierzulande mit Prozessen der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung auf der Ebene des Unterrichtsgegenstandes umgegangen wird. Zu ihrer Beantwortung wird auf empirisches Material zurückgegriffen, das mithilfe leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften, Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sowie Videografien von Unterricht erhoben und mit Mitteln der relationalen Hermeneutik sowie der Grounded Theory ausgewertet wurde.

Der Vortrag von Andrea Kreuzer widmet sich dem Religions- und Ethikunterricht. Dieser bildet gerade vor dem Hintergrund des CFP für diese Tagung einen interessanten Fall, da dort auf die Rolle der Bildung für einen respektvollen Umgang mit kultureller Diversität und gleichzeitig auf zunehmende kulturelle und religiöse Intoleranz verwiesen wird. Wie nehmen Religions- und Ethiklehrkräfte Kultur bzw. Religion im Schulalltag wahr? Wie gehen sie damit um und was möchten sie vermitteln? Diesen Fragen wird in einem Dissertationsprojekt mit leitfadengestützten qualitativen Leitfadeninterviews nachgegangen. Der Vortrag soll einen Einblick in das Datenmaterial geben und kann als Ausgangspunkt für eine Diskussion möglicher Konsequenzen für die Lehrerbildung dienen.

Im Vortrag von Astrid Utler wird ein Forschungsprojekt zu Deutschlandbildern und deren Entwicklung bei Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten skizziert. Auf dessen Grundlage soll die Frage diskutiert werden, wie

und ob bestimmte Forschungszugänge dazu beitragen können, Stereotype aufzubrechen bzw. über diese hinauszugehen und wie die daraus resultierenden Erkenntnisse Eingang in die Vermittlung von Diversität in der Schule finden können.

Panel 2

„Qualitätskriterien für Forschung in der Internationalen Erziehungswissenschaft“

Sarah Lange & Mark Wenz (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Christel Adick & Ina Tambo (Ruhr-Universität Bochum), Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Im Panel werden Herausforderungen von Forschung unter den Bedingungen von weltgesellschaftlicher Asymmetrie, Interkulturalität und globaler Transformationen reflektiert. Hierzu werden einerseits methodologische Entscheidungen zu Nähe-Distanz-Antinomien, Insider-Outsider-Fragen, ethno- und eurozentrische Forschungsperspektiven sowie andererseits zu ressourcenbezogenen, organisatorischen oder sprachbedingten methodischen Fragen in der Datenerhebungsphase in den Blick genommen. Welche Herausforderungen lassen sich für die Planung und Durchführung von Forschungsprojekten in der Internationalen Erziehungswissenschaft identifizieren?

Es werden drei empirische Forschungsprojekte vorgestellt, die in Ländern in Subsahara-Afrika durchgeführt wurden. Anhand der Vorträge werden mögliche Handlungsstrategien mit forschungspraktischen Implikationen zur Diskussion gestellt. Im Fokus stehen dabei Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens und deren Einhaltung unter den spezifischen Herausforderungen von Forschung in der Internationalen Erziehungswissenschaft. Im Rahmen der drei Forschungsbeiträge (à 15 Min.) werden jeweils das forschungsmethodische Vorgehen, die dabei erlebten Herausforderungen sowie eingesetzte Bewältigungsstrategien präsentiert.

Multiplikatoren gestützte Fortbildung zur Lehrerprofessionalisierung in Kamerun – Ergebnisse einer quantitativen Studie

Sarah Lange (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Sarah Lange präsentiert ihre Studie zur Analyse der Wirksamkeit eines Multiplikatorentrainings, welches zur Unterrichtsqualitätsentwicklung in der Lehrerfort- und -weiterbildung im anglophonen Teil Kameruns implementiert wird. Die Studie umfasst eine Fragebogenerhebung, die Durchführung eines Schülerleistungstests sowie einer Videostudie. Der Beitrag fokussiert Herausforderungen der Pilotierung, der Instrumentierung und der Datenerhebung einer quantitativen Studie im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit.

Feldforschung zu Child Domestic Work in Nigeria – Qualitative Untersuchungen der Sozialisationsbedingungen sowie politischer und pädagogischer Interventionsmaßnahmen

Ina Gankam Tambo (Ruhr-Universität Bochum)

Ina Gankam Tambo stellt ihre Studie zur Untersuchung von Sozialisationsbedingungen von arbeitenden Kindern in fremden Haushalten in Nigeria und zu Interventionsmaßnahmen in dieser Form von Arbeit vor. Basis der Studie umfasste eine multidimensional angelegte einjährige Feldstudie in Nigeria, in der vor allem Interviews mit den arbeitenden Kindern und zentralen Akteuren geführt sowie relevante Dokumente gesammelt wurden. Zur Diskussion stellt sie dabei die von ihr eingenommene Subjektperspektive, aus der sie die Beforschten im Untersuchungsprozess wahrgenommen hat. Dabei folgte sie Ansätzen der Postkolonialen Theorie, die geltende Machtasymmetrien zwischen dem Norden und dem Süden kritisiert.

Chancengerechtigkeit ohne Raumbezug – Ergebnisse einer Studie zum Bildungswesen in Ruanda

Mark Wenz (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Mark Wenz stellt seine deskriptiv-explorative Fallstudie des Bildungssystems in Ruanda mit Fokus auf nichtstaatliche Schulen vor. Die Studie nutzt einen Methodenmix, der Sekundäranalysen vorliegender Bildungsstatistiken mit explorativ-informatorischen Experteninterviews kombiniert. Ziel ist es die Funktion nichtstaatlicher Schulen für Postkonfliktgesellschaften herauszuarbeiten. Mit dem Beitrag wird diskutiert,

wie dem Desiderat theoretischer Beschreibungen komplexer Formen gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Kontext von Entwicklung und Konflikt nachgekommen werden kann.

Den Vorträgen folgen zwei Diskussionsbeiträge:

Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Christel Adick widmet sich der Frage nach der Universalität und Relevanz wissenschaftlicher Standards. Sie verortet hierzu die Forschung *in der, mit der und/oder für die* sogenannte ‚Eine Welt‘ im Kontext einiger geschichtlicher Entwicklungen der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland.

Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Im Zentrum des Beitrags von Gregor Lang-Wojtasik steht die Frage nach dem Spannungsverhältnis zwischen erhoffter Kooperation und Gleichberechtigung auf Augenhöhe, die sich aus den Auftrags- und/oder Karriereinteressen sowie den Forschungszielen ergeben.

Panel 3

Globale Relationen. Die trading zones of knowledge im Bildungssystem und ihre Konsequenzen.

Iris Clemens, Tanu Biswas, Theresa Vollmer (Universität Bayreuth)

Vernetzt – Globale Transformationen von Bildung relational betrachtet (Iris Clemens)

Insbesondere zwei parallel beobachtbare Dynamiken - Irritationen aus dem Wirtschaftssystem und prinzipielle globale Relationalität - führen zu gravierenden Transformationen der Bildungssysteme auf struktureller wie semantisch/konzeptioneller Ebene. Das vorgeschlagene Panel möchte zunächst einen allgemeinen Überblick über diese angedeuteten Zusammenhänge in systematischer theoretischer Perspektive unter Einbeziehung einer Netzwerkperspektive geben. Prozesse der Transformationen von Bildungssystemen und ihrer Bildungskonzepte und –theorien in der Weltgesellschaft werden erörtert. Anschließend werden dieser Beobachtung Überlegungen zur Diversität von Wissensformen und indigenem Wissen und deren Bedeutung als kognitive Ressourcen und Potentiale alternativer Perspektiven auf Welt und aktueller Probleme gegenübergestellt (auch beispielsweise die UNESCO Budapest Konferenz 1999). U.a. werden die Limitationen der derzeitigen institutionalisierten Wissensproduktion und -vermittlung aufgezeigt und Konsequenzen diskutiert.

Wege der Diffusion in einer globalisierten Welt. Ausgewählte Transformationsprozesse am Beispiel Indien (Theresa Vollmer)

Im zweiten Beitrag werden die aktuelle globale Vernetzung von Akteuren und Semantiken im Bildungssektor und daraus resultierende Transformationsprozesse konkretisiert und auf lokaler Ebene analysiert. Anhand des Beispiels von Indien wird nachgezeichnet, wie global kursierende Konzeptangebote – konkret die Testideologie der OECD – lokal aufgegriffen und prozessiert werden. Es wird aufgezeigt, wie in einem Netzwerk von Bildungsexperten und -institutionen über das Teilen von Geschichten Sinn entsteht und Wissen verhandelt wird („trading zones of knowledge“). Das Netzwerk wird hierbei als ein multimodales Netzwerk aufgefasst, bei dem Akteure nicht nur Menschen oder Institutionen, sondern auch Veröffentlichungen bzw. Literatur, Ereignisse, Gesetze und weitere mehr sein können. Es werden Aspekte vorgestellt, die das Verhältnis der indischen Bildungspolitik zum Konzeptangebot der OECD beschreiben. Das Beispiel eignet sich gerade deshalb exponiert zur Diskussion der beschriebenen Prozesse, da das globale Konzeptangebot nach negativen Erfahrungen zwar abgelehnt wurde, sich jedoch gleichwohl darauf bezogene Transformationsprozesse im indischen Bildungssystem beobachten lassen.

On Childhoods, Knowledges and Why the Universal ain't Global (Tanu Biswas)

Abschließend wird noch einmal an die Ausführungen zu divergierenden Wissensformen und Perspektiven und deren Relevanz angeknüpft, und Wissen als ‚ways of being‘ wird unter dem Aspekt der Diversität in den Blick genommen (Tanu Biswas). So wird zunächst diskutiert, wie sich das globale Konzept des Humankapitals grundsätzlich zu dem Konzept des Kindes und der Kindheit verhält. Ausgehend von dem

interdisziplinären Feld der Childhood Studies wird die Singularität von 'Kindheit' verneint und stattdessen die soziale Konstruktion dieses Konzeptes hervorgehoben: Kind sein in Berlin stellt eine andere Seinsweise dar als Kind sein in Bombay. Beide Realitäten werden jedoch wesentlich durch globale Bildungsinstitutionen konfiguriert. Um diese Pluralität von Kindheiten zu illustrieren werden verschiedene Formen von Kindheiten im Kontext gegenwärtiger Bildungsinstitutionen thematisiert. Dazu werden Beispielen aus der Sor-Trondelag Region in Norwegen und der Changthang Region bei Ladakh herangezogen. Dieser Vortrag wird in Englisch gehalten.

Panel 4

Wo steht Europa heute? Kritische Anfragen aus Sicht der Erziehungswissenschaft

Marcelo Parreira do Amaral (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund) & Peter J. Weber (Hochschule Fresenius Köln)

Die Europäische Union, die politische Vertretung Europas und das politische Projekt der Nachkriegszeit in Europa, ist heute umstrittener denn je. Einerseits hat sie seit ihrer Gründung kontinuierlich an Umfang und Bedeutung für die politische, wirtschaftliche und rechtliche Gestaltung der in ihr zusammen geschlossenen Staaten und die Lebenspraxis ihrer Bürger_innen gewonnen, andererseits ist die Zahl ihrer Kritiker_innen deutlich gestiegen, konnte es zum Brexit kommen, dem anstehenden Austritt Großbritanniens aus dem europäischen Staatenbund. Kam der EU in der Vergangenheit nicht die Aufmerksamkeit zuteil, die ihrer Wirksamkeit angemessen gewesen wäre, so hat sich das Verhältnis heute nahezu umgekehrt. Damit ist sie nicht länger ein zwar häufig ‚ungeliebtes‘, aber in der Regel hingenommenes Projekt, sondern bedarf heute dringend der zivilgesellschaftlichen Aufmerksamkeit und aktiven Gestaltung. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und auf der Basis von Forschungsbefunden erklärt sich die häufig gegenüber der EU anzutreffende Haltung: Die Komplexität und Dynamik der EU wird vielfach als Überforderung erlebt; eine Auseinandersetzung mit ihr oder gar aktive Bearbeitung, bspw. in der Schule, werden aus diesen Gründen häufig vermieden. Auch die Erziehungswissenschaft stellt in dieser Hinsicht keine Ausnahme dar, schaut man sich nur einmal den Umfang an Publikationen zu diesem Themenfeld seit Bestehen der EU an. Das folgende Symposium nimmt diese Ausgangslage zum Anlass, um zu fragen: „Wo steht Europa heute?“. Zur Bearbeitung dieser Frage werden auf der Makro-, Meso- und Mikroebene ausgewählte Aspekte europäischer Bildungspolitik und -praxis aufgegriffen; sie umfassen die Steuerung von Bildungsforschung durch die EU, die Gestaltung eines digitalen Europas, die Teilnahme von Studierenden des Lehramtes an internationalen Austauschprogrammen und die Frage, wie das Thema Europa kompetenzorientiert in der Sekundarschule aufgegriffen werden kann. Ziel des Symposiums ist es, einen Beitrag zur konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit Europa und der EU zu leisten.

Eingebettete Bildungsforschung? Europäische Governance und die Transformation der Forschung im Bildungsbereich (Marcelo Parreira do Amaral)

Bildung steht im Mittelpunkt der gegenwärtigen forschungspolitischen Agenda der Europäischen Union. Im aktuellen Forschungsprogramm Horizon 2020 wird Bildung – und werden auch andere Geistes- und Sozialwissenschaften (kurz SSH) – jedoch stark auf ihr Potenzial für *technowissenschaftliche* Innovation und ihren praktischen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen reduziert. In der Sprache der Europäischen Union heißt es, sie wird eingebettet in die Zielerreichung des Programms: ‘embedding’ means that SSH disciplines are to be “fully integrated into each of the general objectives of Horizon 2020. Embedding SSH research across Horizon 2020 is essential to maximise the returns to society from investment in science and technology.” (EC, kein Datum)

Eine Annahme des Beitrags ist, dass Bildungsforschung dabei nicht einfach ‚eingebettet‘ wird in die (technokratische) Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern vielmehr in ein dominantes Wissensproduktionsregime (Bleiklie & Byrkjeflot 2002; Wehling 2007), das mit einer wissensbasierten Ökonomie assoziiert wird. Dieses dominante Wissensregime betont die ökonomischen Prinzipien des Wettbewerbs, der Effizienz und Effektivität sowie des schnellen Transfers von Wissen in weltweit marktfähige Produkte und Dienstleistungen. Der Beitrag befasst sich mit dieser Entwicklung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Rolle von SSH-Forschung und hebt die darin

zum Vorschein tretenden Reibungen hervor. Er fragt nicht nur, wo Europa heute steht, sondern auch nach den potentiellen Auswirkungen für die Bildungsforschung als Feld, wenn es ‚vollständig‘ in dieses wirtschaftliche *imaginarium* integriert wird.

Digitales Europa der Bildung – wurde der Traum von transnationalen Bildungsräumen wahr? (Peter J. Weber)

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Digitalisierung der Bildung – und hier speziell im berufsbegleitenden Weiterbildungsbereich auch an Hochschulen – extrem zugenommen. Neben Skalierungsmodellen, um in dem Online- oder Blended-Modus eine größere Kundschaft zu erreichen, steht auch die Motivation, grenzüberschreitende Bildungserfahrungen – und hier im Sinne der Europäischen Union (EU) im Hinblick auf eine europäische Staatsbürgerschaft – zu ermöglichen. Die EU agiert selbst aktiv durch ihre Förderprogramme, die die digitalen Ziele der Modernisierungsagenda und den Prioritäten umsetzen. Der Vortrag stellt – vor dem Hintergrund einer zunehmenden Privatisierung und Technisierung von Bildung gerade im Hochschulbereich der Erst- und Weiterbildung – die kritische Frage, inwieweit wir heute tatsächlich von „transnationalen Bildungsräumen“ ausgehen können oder ob diese nur eine weitere postfaktische Chimäre der physischen Welt sind?

Europa zum Thema machen?! – Zur Konzeption von Unterrichtsmodulen für die Sekundarstufe (Marie Zipp-Timmer, Nadine Sonnenburg, Sabine Hornberg, TU Dortmund & Saphira Shure, Universität Oldenburg)

Die globalen Herausforderungen der heutigen Zeit, wie die Bekämpfung der Armut, die vielfältigen Migrations- und Fluchtbewegungen sowie internationale Verflechtungen und Abhängigkeiten erfordern weltweite Zusammenarbeit (vgl. Frech, Kalb & Templ, 2014; Lawn & Grek, 2012). Im Kontext globaler Verhältnisse wirkt etwa die Politik der Europäischen Union unmittelbar wie mittelbar auf die Lebenswelten der Menschen ein. Hier anschließend muss die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Europäischen Union anerkannt und ihr in der schulischen Praxis Rechnung getragen werden (vgl. Hornberg, 2010). Schulische Bildung ist ein relevanter Multiplikator und Verantwortungsträger bei der Schaffung eines politischen Europabewusstseins (vgl. Oberle, 2015). Aufgrund der Komplexität des Themenbereichs wird in der Schulpraxis jedoch häufig auf die reine Institutionenkunde zurückgegriffen (Frech, Kalb & Templ, 2014). Aufgabe der Schule ist es, Schülerinnen und Schüler zur kritischen Reflexion anzuregen und ihnen ein Verständnis europäischer Zusammenhänge zu vermitteln (vgl. KMK, 2008).

Das Projekt „Europa in der Schule“ setzt an dieser Stelle an und wird im Rahmen des Symposiums vorgestellt. Nachgegangen werden soll der Frage, wie europabezogene Themen stärker in den Unterricht der gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer integriert werden können. Im Zuge des Projektes wurden basierend auf Kernlehrplananalysen kompetenzorientierte Unterrichtsmodule zu den Themen „Binnenmarkt“, Migration und Flucht“, „Warum Europa?“ und „Europa als internationaler Akteur“ entwickelt, die exemplarisch vier Wege zur stärkeren Verankerung des Themas in der Schule darstellen; mit ihnen soll gleichsam ein Beitrag zur Förderung der kritischen, konstruktiven Reflexion von Europa geleistet werden. Das Projekt und erste Befunde werden vorgestellt.

Panel 5

Negotiating how to make the future – (formal) education in Africa I

Erdmute Alber, Anna Madeleine Ayeh, Constantin Katsakioris (Universität Bayreuth) & Sarah Fichtner (Robert Bosch Academy)

Even before the millennium development goal no. 2 to “achieve universal primary education”, formal education and the development of appropriate systems of schooling became a central topic of national politics and development aid policies in Africa. However, in the face of limited resources with increasing population growth, the development of formal education is under pressure. The aim to provide children with a good school education is a huge financial and organisational challenge for state institutions as well as for parents, relatives and the pupils themselves. These difficulties only increase when the schooling conflicts with peasant or agro-pastoral ways of life and its reproduction.

Education is seen to hold out the promise of a prospering future. This outcome is anticipated by many African governments as well as large parts of the adolescent generation, but stands in stark contrast to the labour market which offers few opportunities for school or university graduates.

The contributions to this panel understand formal education as a central topic in shaping the future of Africa. In the context of the conference “Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen” (March 23 – 24, 2017 in Bayreuth) we wish to outline the challenges in this field and discuss them comparatively. This should not least initiate dialogue between BIGSAS (Bayreuth International Graduate School of African Studies), the Bayreuth Academy of Advanced African Studies and educational sciences at Bayreuth University.

Transcending Boundaries of “Formal” and “Informal” in the Context of Life-long Learning: The Case of Quranic Schooling in Djougou, Northern Benin (Anna Madeleine Ayeh)

The acquisition of religious knowledge in Muslim communities of Northern Benin is conceptualized as “life-long learning”, starting as early as toddlerhood with Quranic schooling. Throughout their childhood and youth, Northern Beninese Muslims combine religious and secular education, thereby linking different epistemologies, learning practices, and discourses of morality. Looking at their educational life-course, the classical binary of “formal” versus “informal” schooling becomes obsolete. The multitude of interrelations between different modes of learning and knowing, which stems from these particular learning biographies, ranges from combination and mutual completion to suspense, conflict, and friction, locating Quranic schooling at least tantamount to public education.

What space for learner-centred education in Sub-Saharan Africa? Curricular reforms, classroom practices and in-service teacher trainings in Benin, Cameroon and the Democratic Republic of Congo (Sarah Fichtner)

With an average age of 19 years, Africa is currently the continent with the youngest and fastest growing population. This is a huge potential for social, economic and creative development and a big challenge concerning new generations’ access to *quality education* in a context marked by scarcity of resources, insufficiently trained teachers and permanent reform cycles. Although the quantity of children enrolled in primary schools in sub-Saharan Africa (SSA) has greatly increased, this improved access has not necessarily translated into learning successes and opportunities for life-long learning for all. According to international assessments, a relevant part of schoolchildren in SSA are not able to read, write, or calculate when leaving primary school. Furthermore, they are not enabled to make sense of and to apply what they have learned, due to the teacher-centeredness of classroom practices and to the predominance of knowledge-based exams. This has serious implications for the continuity of pupil’s educational trajectories and their integration into the labour market.

My presentation will be based on empirical research in Benin, Cameroon and the Democratic Republic of Congo, focusing on 1) the processes and networks through which competency-based and learner-centered curricular reforms have been promoted and introduced in these countries, 2) the application of active and participative learning techniques in classroom practices, and 3) case studies of in-service teacher trainings, designed to help teachers to develop a more learner-centered, problem oriented and meaningful manipulation of curricula leading to an improvement in educational quality and pupil’s self-reliance.

Creating a Socialist Intelligentsia: Soviet Educational Aid and its Impact on Africa, 1960-1991 (Constantin Katsakioris)

This paper examines the history of the Soviet-African educational cooperation during the Cold War and focuses mainly on the training of African students at Soviet universities. It analyzes the ideas, aspirations and motives that governed the cooperation both in Africa and in the USSR. As regards the African side of the interaction it draws a distinction between different actors, such as governments, opposition parties, national liberation movements and student organizations. Contrary to many assumptions and stereotypes the paper downplays the importance of Marxist-Leninist indoctrination. It argues that the training programs aimed to educate not only “friends” of the Soviet Union, but notably qualified specialists, who would both embody and defend the superiority of socialism and of the Soviet university. By the end of the 1960s most African governments had managed to impose their control over and their own criteria for the selection of students. This made the Soviet aid even more attractive. The conclusion traces the impact of Soviet aid on Africa. The

Appendix provides data on African students in the USSR, on returning students, as well as suggestive comparative data on African students in major host countries.

Panel 6

Globale Transformationen der Bildungssysteme und ihre Auswirkungen auf die Bildungspraxis

Sieglinde Jornitz (DIPF, Frankfurt), Jacques Dane (Onderwijsmuseum, Dordrecht), Inga Niehaus (Georg-Eckert-Institut, Braunschweig) & Eva Schwarz (Södertörn University, Stockholm)

Nicht erst die aktuellen Fluchtbewegungen haben die Bildungssysteme der Industrienationen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, sondern weltweit sind diese mit der Anpassung an eine sich ändernde Welt befasst. Das Panel thematisiert diese Prozesse unter dem Blickwinkel der Verschränkung von Ansprüchen und Erwartungen zwischen Industrienationen und Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. Alle vier Beiträge nutzen für ihre Untersuchungen visuelle Materialien. Diese geben Kenntnis davon, wie in Erziehung und Unterricht globale Transformationen ihren Niederschlag finden und welche Probleme sich daraus ergeben. Zwei Beiträge wenden sich hierfür einmal in historischer, einmal in aktueller Perspektive dem Schulbuch zu und folgen der Frage, wie fremde Länder und Welten für Kinder in den Niederlanden und in Deutschland dargestellt werden.

Zwei weitere Beiträge thematisieren, wie im Kindergarten in Schweden und in der Sekundarschule in Tansania globale Transformationsbewegungen sich praktisch niederschlagen.

Imperial classroom: Visual representation of colonies in Dutch textbooks (Jacques Dane)

The contribution will focus on an ongoing research project about the representation of the Dutch Indies in nineteenth and early twentieth-century Dutch textbooks. The textbooks offered Dutch children a potential knowledge and interpretation of the world of the Dutch Indies. How the teaching material connects the foreign world of the colonies with the familiar world of Dutch children, will be the topic of the contribution.

Schulbuchstudie Migration und Integration – Ergebnisse und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Inga Niehaus)

In dem Beitrag werden Ergebnisse der Schulbuchstudie „Migration und Integration“ vorgestellt. Untersucht wurde die Darstellung von Migration und Integration in ausgewählten aktuell zugelassenen Schulbüchern in Hinblick darauf, wie diese Begriffe in Bezug auf gesellschaftliche Vielfalt in deutschen Schulbüchern thematisiert werden. Die Studie zeigte, dass Migration primär als konfliktrichtig und krisenhaft und als Bedrohung für die nationalstaatliche Ordnung besonders europäischer Länder dargestellt wird. Verflechtungsgeschichtliche Aspekte und Interdependenzen zwischen den einwanderungsgeprägten Industrienationen und Ländern des Globalen Südens wurden kaum in den untersuchten Schulbüchern aufgegriffen.

Identität von Kindergartenkindern unter den Bedingungen der Migration in Schweden (Eva Schwarz)

Der Kindergarten ist in Schweden einer der wenigen Orte, an denen Kinder mit unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergründen die Möglichkeit haben, ihren Alltag zu teilen. Der Beitrag zeigt auf, welche Praktiken im schwedischen Kindergartenalltag zu finden sind. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie Kinder sich mit Identität und Herkunft auseinandersetzen. Das Material ist Resultat einer mehrmonatigen ethnografischen Feldstudie, die südlich von Stockholm durchgeführt wurde. Der dortige Kindergarten weist einen hohen Anteil an Kinder mit Migrationserfahrungen auf. Der Fokus liegt auf der Analyse von Selbstporträts von vier- bis fünfjährigen Kindern, die immer auch um die Frage der Identität oder „whiteness“ kreisen.

Individualisierung und Gemeinschaft als konkurrierende Bildungskonzepte in Tansania (Sieglinde Jornitz)

Im Schulsystem Tansanias werden verstärkt Methoden der Individualisierung eingeführt. Diese stehen im gelebten Gegensatz zur Verortung des Einzelnen in der Gemeinschaft. Der Beitrag thematisiert dieses Aufeinandertreffen von konkurrierenden Konzepten vor dem Hintergrund der Übernahme von

Unterrichtsmethoden der Industrienationen durch die Länder der Entwicklungszusammenarbeit anhand von im Feldzugang erhobenen visuellen Materialien.

Panel 7

„Building Bridges within and beyond Education?“ – Globale Transformationen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und ihre Auswirkungen auf die Praxis

Sabine Krause, Matthias Huber, Michael Doblmaier, Michelle Proyer & Gertraud Kreamsner (Universität Wien)

Die sich aktuell abzeichnenden Herausforderungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen unter besonderer Berücksichtigung von Flucht und Migration verdeutlichen unter anderem die Grenzen bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theoriekonzepte und bildungspolitischer Lösungsversuche. Ausgehend von der Feststellung, dass theoretische Konstrukte und Neuentwürfe in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft in einer Situation des akuten Handlungsbedarfes hinsichtlich adäquater Ansätze zum pädagogischen Umgang mit geflüchteten Menschen an mehrere Grenzen stoßen, widmet sich das vorliegende Panel den folgenden interdependenten Feldern bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung: Zum einem dem Theorie-Dilemma, ausgedrückt im vermeintlichen Relativismus innerhalb der Disziplin und zum anderem dem Praxis-Dilemma, ausgedrückt über relativierende Strategien im Umgang mit der herausfordernden Situation globaler Transformation. Die Notwendigkeit von Bildung und Inklusion im Kontext von Flucht und Migration scheint unabhängig politischer Positionierungen und ideologisch motivierter Polemik ein zentrales Moment der aktuellen, sich global abzeichnenden Veränderungen zu sein; Bildung wird dabei als Lösung vermeintlicher Heterogenitätskonfusionen hochstilisiert. Das Bildungssystem respektive die Bildungspolitik reagiert auf nationaler und zum Teil internationaler Ebene auf diese Herausforderungen und erzeugt selbst wiederum eine Vielzahl von heterogenen Bildungsräumen. Diese müssen auch umgehend bespielt werden, denn immigrierte und geflüchtete Kinder und Jugendliche sollen und müssen Bildungsangebote wahrnehmen. In der Praxis eröffnet sich innerhalb der bildungspolitischen Rahmung viel Spielraum für die praktische Ausgestaltung, allerdings auf bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlicher Ebene keine Möglichkeit theoriegeleiteter Reflexion, da die Disziplin (und mit ihr, ihre Theorien) aktuellen Entwicklungen nur hinterherhechten kann. Beiden Bereichen, sowohl der Theorie als auch der Praxis, ist zudem gemein, dass ein übergeordnetes, gesellschaftlich ausverhandeltes Ziel vermeintlich fehlt oder nur implizit verhandelt wird. So stellt sich die Frage, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen gearbeitet werden kann und soll. Auch die Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ohne die Grenzziehungen durch nationale, geographische, ideologische, ökonomische, religiöse, kulturelle oder politische Gemeinschaften gepaart mit der Vorstellung von Akzeptanz bspw. gegenüber Geschlecht oder sexueller Identität häufig umschrieben als „Educating the Global Citizen“, geht Hand in Hand mit einem Set von Vorstellungen und theoretischen Konzeptionen, die bei genauerem Hinsehen als die zentralen Ziele „globaler Bildung“ (respektive von „Global and Peace Education“) konstatiert werden können. Gleichzeitig zielen aktuelle pädagogische Konzepte im Wesentlichen fast ausschließlich darauf ab, Menschen mit Fluchterfahrung in einer Gesellschaft mit den Regeln dieser vertraut zu machen und damit Teilhabe im Sinne von Integration zu ermöglichen, stoßen dabei jedoch praktisch an Grenzen der genannten Ziele oder verletzen diese. Daran anschließend ist die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft als Disziplin gefordert, innerhalb des Wandels unter Zuhilfenahme theoretischer als legitim ausgewiesener Konzepte mitzugestalten, denn sie fasst sich selbst als zuständige Bezugsdisziplin auf und wird als solche wahrgenommen und adressiert. Das Panel nähert sich dieser hier abstrakt beschriebenen Problemstellung aus drei Perspektiven: (1) jener der Inklusion, als die (gegenüber der Integration) zu bevorzugende Zugangsweise, (2) jener der Werteerziehung in einer globalen Welt und (3) jener der bildungsbezogenen Realitäten von Menschen mit Fluchterfahrung.

How many bridges should be built? Oder: Inklusion - wie geht das eigentlich? (Gertraud Kreamsner)

Insbesondere in der Heilpädagogik, der Sonderpädagogik bzw. der inklusiven Pädagogik ist „Inklusion“ zum allumfassenden Schlagwort geworden, um das sich nahezu sämtliche wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ranken. Gleichsam als Hoheitsgebiet der angeführten Subdisziplinen sind es vor allem Menschen mit Behinderung(en), die adressiert werden. Dass ein Hinausdenken über den eigenen

(sub-) disziplinären Tellerrand, wohl aber auch die Wirkmächtigkeit solcherlei Überlegungen wenn, dann nur marginal stattfindet, lässt sich daran erkennen, dass in anderen Zusammenhängen, nämlich z.B. mit Menschen mit Fluchthintergrund, vordergründig davon gesprochen wird, diese in die Gesellschaft zu „integrieren“. Inklusion als (im Unterschied zu Integration) die gesamte Gesellschaft und damit „alle“ sich in ihr befindlichen Personen umfassender Ansatz scheint hier in der Bedeutungslosigkeit zu versinken: vielmehr sind es „die“ (zu vereinheitlichende Personengruppe der) Flüchtlinge, die sich zu integrieren haben. Ein Grund für diese Schieflage könnte in der mangelnden Bereitschaft, die eigene Praxis hinsichtlich theoretischer Überlegungen zu reflektieren, verortet werden: Wie können wir etwas lehren und erforschen, das es bisher vordergründig als theoretische Auseinandersetzung gibt? An welchen Stellen leben wir selbst eine inklusive Gesellschaft (oder eben nicht)? Der vorliegende Beitrag stellt nicht den Anspruch, solcherlei Fragen erschöpfend beantworten zu können; vielmehr soll damit ein Beitrag geleistet werden, sich selbst - das eigene wissenschaftliche, praktisch-pädagogische wie auch private Handeln – kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu relativieren.

Who's building the bridges? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen (Matthias Huber)

Aktuell wird die Heterogenität gesellschaftspolitischer Anschauungen in einem globalen Ausmaß sichtbar: Nationen und Nationenbündnisse treten vermehrt als gespalten bzw. als sich konträr gegenüberstehend und ideologisch motiviert in Erscheinung, wenn es um die Frage nach der Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen im Kontext von Flucht und Migration geht. Interessanterweise plädiert man dabei, unabhängig der jeweiligen Zugehörigkeiten, in der Regel an die Werte, Normen und Konventionen vermeintlich Gleichgesinnter. Doch auch wenn die Frage nach Norm- und Wertvorstellungen bzw. nach Moral und Moralität als Grundgerüst dieses Diskurses immer wieder polemisch und polarisierend, d.h. als Ausschluss- und/oder Inklusionskriterium, in Erscheinung tritt, so findet die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung damit nur sehr ausgewählt statt. Der Beitrag widmet sich daher der Frage nach der Notwendigkeit der Vermittlung von Normen und Werten unter besonderer Berücksichtigung einer Idee globaler und nachhaltiger Bildung: Zu Anfang (1) werden jene Mechanismen offen gelegt, die für die Konstitution und Aufrechterhaltung von individuellen und kollektiven Normen, Werten und Konventionen maßgeblich verantwortlich sind, um in einem zweiten Schritt (2) zu verdeutlichen, dass jene Mechanismen aus entwicklungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive sehr wohl die Möglichkeit bieten, hier durch das zur Verfügung stellen bestimmter Vermittlungsangebote gestaltend einzugreifen. Diese Vermittlungsangebote wiederum (3) eröffnen die Chance zukünftig, fernab ideologisch konnotierter Ausgrenzungsstrategien und national begründeter Identitätskonstruktionen, ein Verständnis von Moral zu transportieren, dass ein gemeinsames Miteinander und Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft ermöglicht.

What kind of bridges should be built? Bildungsbezogene Realitäten von Menschen mit Fluchterfahrung - Theoretisierende Perspektiven auf die Praxis (Michael Doblmaier & Michelle Proyer)

Ausgehend von zwei Beispielen so genannter 'Vor Ort Beschulung' von Kindern bis zum Pflichtschulalter in Flüchtlingsunterkünften sollen aktuelle exkludierende Bildungspraxen veranschaulicht werden. Diese Beispiele werden als Folge einer Konkretisierung einer allgemeinen politisch-ökonomischen Entwicklungstendenz aufgefasst, die weitreichende globale Transformationen evozierten. „Wir erleben nicht nur die weltweit größte Flüchtlingskrise, sondern treffen gleichzeitig auch auf eine Krise der Solidarität“, könnte mit UN General Sekretär Ban Ki Moon zusammengefasst werden. Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt nun darin, die Zusammenhänge dieser doppelten, sogenannten Krise – jene der erzwungenen Migration und jene der Entsolidarisierung – darzulegen. Dabei sollen folgende Fragehorizonte unter praxiologischer und gleichzeitig theoriegeleiteter Perspektive kritisch diskutiert werden: Wie lässt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit der permanent gewordenen globalen Krise ein adäquater Umgang finden? Wie lässt sich dies in der Arbeit mit und um Flüchtlinge umsetzen? Und schließlich: Welche bildungswissenschaftlichen Lösungsansätze und Strategien können dem Aufschwung nationalistischer und neuer faschistischer Bewegungen entgegenwirken? Von hier aus sollen ausgewählte bildungswissenschaftliche Ansätze von Diversität und Multikulturalität diskutiert werden. Ziel ist es, alte und neue Wege zu erkunden, die Teil eines vernünftigen Umgangs mit geflüchteten Menschen sein können, um die Möglichkeiten bildungswissenschaftlicher Theorie und Praxis der Inklusion in der heutigen Situation

zu skizzieren und gleichzeitig die Grenzen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxisgestaltung zu verdeutlichen.

Dieses interdisziplinäre Panel wird von MitarbeiterInnen des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien ausgerichtet, die gemeinsam die Initiative BiWi-Solidee in Österreich mitgestalten.

Panel 8

Negotiating how to make the future – (formal) education in Africa II

Sabrina Maurus, Emnet Woldegiorgis (BIGSAS Bayreuth & Wisconsin-Madison, USA) & Amy Stambach (Wisconsin-Madison, USA)

Even before the millennium development goal no. 2 to “achieve universal primary education”, formal education and the development of appropriate systems of schooling became a central topic of national politics and development aid policies in Africa. However, in the face of limited resources with increasing population growth, the development of formal education is under pressure. The aim to provide children with a good school education is a huge financial and organisational challenge for state institutions as well as for parents, relatives and the pupils themselves. These difficulties only increase when the schooling conflicts with peasant or agro-pastoral ways of life and its reproduction.

Education is seen to hold out the promise of a prospering future. This outcome is anticipated by many African governments as well as large parts of the adolescent generation, but stands in stark contrast to the labour market which offers few opportunities for school or university graduates.

The contributions to this panel understand formal education as a central topic in shaping the future of Africa. In the context of the conference “Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen” (March 23 – 24, 2017 in Bayreuth) we wish to outline the challenges in this field and discuss them comparatively. This should not least initiate dialogue between BIGSAS (Bayreuth International Graduate School of African Studies), the Bayreuth Academy of Advanced African Studies and educational sciences at Bayreuth University.

Learning for the Future? Schooling and Agropastoralism in southern Ethiopia (Sabrina Maurus)

Schooling in Africa goes along with promises of a bright future and personal and national development. Based on the assumption that schooling is a universal ‘good’ the UN policy “Education for All” promotes compulsory schooling around the world. However, a multicultural and -lingual environment challenges teaching and learning in many African schools.

Based on ethnographic fieldwork in southern Ethiopia, this paper explores the ambiguities of planned curricula and educational daily practices. In many rural schools a shortage of (qualified) teachers and school materials is more the norm than the exception and adds to the challenges posed by multiculturalism and multilingualism. Thus, the central question of this paper is: What do young people actually learn in school and how does this influence their future as well as the future of their families and the broader society?

The background of this question constitutes a violent conflict that has evolved around compulsory schooling in southern Ethiopia. On the one hand, state actors promote schooling for all children in the name of development. Some young agropastoral people are attracted by this promise and enter school. On the other hand, many agropastoralists question the benefits of schooling, as it weakens the agropastoral economy and leads to many unemployed school graduates. Thus, this case study serves as an example of how the future (of agropastoralism) is negotiated through education.

Lesson in a timeline: A short history of schooling in Tanzania, 1917-2017 (Amy Stambach)

This presentation will sketch the history of formal schooling among Masaai-speaking communities living in southwestern Kilimanjaro Region to illustrate that there are a myriad of interests involved in school-educating agro-pastoralist (and all) citizens. It will follow closely one strand of the timeline--that involving charitable donations from good-will ambassadors--to argue that sustainability (though by other names, under other organizing signs) has been an organizing trope of school education for many years.

The Future of Higher Education in Africa: the Quest for Revitalizing Visions and Relevance (Emnet Woldegiogis)

In principle, higher education reforms are supposed to be responsive to the dynamics of socio-economic and political developments of nations. Even though many progressive, reactive and proactive higher education reforms have been witnessed in Africa in recent years, there is still a growing disparity between higher education policy reform orientations and public demands. The higher education sector in Africa is exponentially expanding and there are more graduates now than ever but paradoxically there is still a huge graduate unemployment and a shortage of skill manpower in many African countries. This has triggered a huge discussion among higher education researchers on the issues of quality, relevance, and responsiveness of higher education to the market. Educational quality and relevance were often viewed as synonymous in a sense that quality education was assumed as relevant. But this notion has changed in the context of liberal economy whereby the market is becoming one of the major force of reforms in higher education sector. As a result, it is possible to have a quality education that may not necessarily be relevant to the market or vice versa and irrelevant education increases the chances of graduate unemployment. Historically, most African states had centralized command economy whereby states had played a major role in the production and distribution of resources and governments had been the largest employers almost in all African countries. Thus, higher education institutions were also largely responsive to government demands as private sectors were either weak or non-existent. Since the 1990s, however, a new paradigm in higher education, that demands new roles and responsiveness, has started to emerge because of many factors including the growing popularity of liberal economic principles, the increasing relevance of knowledge for economic growth and development, the introduction of market elements in the higher education sectors and the coming of private providers of higher education, the growing trend of academic and labour movements through borders and interdependence across regions, and the development and expansion of ICT. All these developments in the post-1990s have been shaping the future trends of higher education processes in Africa and pose the quest for revitalizing the visions and relevance of the sector to meet new demands. Despite many excellent works done on problematizing issues of quality and relevance in higher education, however, scholars have not yet fully explored the shift in trends and the complexity of the new paradigms in higher education in Africa in their scholarly discourses. This paper is therefore intended to shade some lights not only on the current trends but also protract the future perspectives on issues of relevance and the shift in trends and the complexity of the new paradigms.

Posterpräsentationen

Donnerstag und Freitag im Flur vor den Tagungsräumen GWII UG vor S5 und S6

Akkulturation als Ertrag von Bildung? Die Relevanz der formalen Bildungsbiografie für das soziokulturelle Verhalten von Migrant(innen)

Andreas Cattin (Universität Hamburg)

Die Institutionalisierung kultureller Diversität zur Unterstützung von Einbindungsprozessen und individueller Lebensverwirklichung variiert mit der Struktur nationaler Bildungssysteme (Crul & Schneider, 2010). Mit dem Eintritt in ein primär monokulturelles deutsches Bildungssystem werden bei Migrant(innen) insbesondere aufnahmegesellschaftliche (AG) soziokulturelle Verhaltensweisen begünstigt. Solches Verhalten kann neben herkunftsgesellschaftlichen (HG) Ausprägungen in Anlehnung an das Akkulturationsschema von John Berry (2005) als integrativ (HG: +; AG: +), assimilativ (HG: -; AG: +), segregativ (HG: +; AG: -) und marginalisierend (HG: -; AG: -) gefasst werden. Es ist daher anzunehmen, dass ein einseitiger Charakter des Bildungssystems (neben individuell variierenden Voraussetzungen) dazu führt, dass auf der Wirkungsebene formaler Bildung die Heterogenität kulturellen Verhaltens unterschiedlich stark befördert wird. Der Bildung ist demgemäß eine prä-akkulturative Funktion zuzuschreiben (vgl. Berry 1997). Die Operationalisierung von Bildung erfolgt dabei hauptsächlich über das höchste erworbene Zertifikat, das Migrant(innen) unterschiedliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Lebensstandards und

Interaktionsgelegenheiten mit der Aufnahmegesellschaft in Aussicht stellt (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016). Jedoch ist das hierbei zugrundeliegende, klassische Verständnis chronologisch-hierarchischer Bildungskarrieren infrage zu stellen. Die individuelle Ausgestaltung von Bildungsbiografien im Angesicht von Migrationsbewegungen, Lebenslangen Lernens und zweiter Bildungswege wird oft vernachlässigt: Neben der qualitativen Größe „Abschluss“ lassen sich etwa zeitliche (Bildungsdauer) und quantitative (Anzahl Abschlüsse) Kategorien formaler Bildung identifizieren, wodurch die formale Bildungsbiografie weitaus differenzierter erfassbar ist. Die prä-akkulturative Bedeutung formaler Bildung ist folglich nicht nur über das höchste Bildungszertifikat erklärbar, sondern bedarf der Berücksichtigung in- und ausländischer bildungsbiografischer Merkmale: Sind unterschiedliche akkultorative Verhaltensweisen je nach Zeitpunkt des Bildungseinstiegs, der Anzahl absolvierter und niveauspezifischer Bildungsgänge sowie der damit verbundenen Bildungszeiten festzustellen? Welche Rolle spielt dabei die Bildung vor und nach der Migration?

Die Bearbeitung der Fragestellungen erfolgt auf der Basis der Startkohorte 6 des Deutschen Nationalen Bildungspanels (NEPS). Es werden Informationen aus der zweiten Panelwelle genutzt. Die Befragten der 6. NEPS-Kohorte sind zwischen 1944 und 1986 geboren. Das NEPS bietet umfassende Angaben zur gegenwärtigen und retrospektiven Bildungsbiografie der Panelteilnehmer(innen). Mithilfe logistischer und multinomialer Regressionsanalysen wird der Effekt bildungsbiografischer Merkmale auf die Auftretenswahrscheinlichkeiten integrativen, assimilativen, segregativen und marginalisierenden Akkulturationsverhaltens geschätzt. Zentrale Kontrollvariablen sind die Migrationserfahrung bzw. der Generationenstatus, Geschlecht, Einreisealter, der sozioökonomische Status sowie die Familienkonstellation der Person. Akkulturatives Verhalten wird in sprachlicher (rezeptive und produktive Sprachkenntnisse), sozialer (ethnische Netzwerkcomposition) und kultureller (kulturspezifischer Konsum) Hinsicht erfasst.

Leitende Annahmen sind, dass (1) mit längerer und qualitativ hochwertiger Bildungszeit integratives Verhalten begünstigt wird, (2) eine ausländische Bildungsbiografie auf hohem Niveau im Gegensatz zu geringer formaler Auslandsbildung integratives Akkulturationsverhalten befördert, (3) wobei mehr ausländische Bildungszeit und ein späterer Einstieg in das deutsche Bildungssystem den Effekt auf Integrationsverhalten verringert und (3) die Befunde im Allgemeinen je nach Herkunftsgruppe und Generationenstatus divergieren. Insbesondere das Miterleben der ersten Pflichtschuljahre in der Aufnahmegesellschaft scheint von zentraler Bedeutung für integrative Akkulturationsprozesse: die ziellandspezifische Sprachbildung stellt einen Schwerpunkt im Unterricht dar und Peerbezüge über das schulische Umfeld beginnen, den familiären Einfluss zu ergänzen. Im Anschluss an die Befunde ist in Bezugnahme auf individuelle Wohlfahrtsmaße zu diskutieren, wie Formen nicht-integrativen Akkulturationsverhaltens zu interpretieren sind.

BNE und Interkulturalität. Polylemmadiskussionen als methodisch-didaktischer Ansatz zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz in interkulturellen Lernsettings

Judith Koroknay (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Die weltgesellschaftlichen Herausforderungen im Zuge der Umsetzung des Leitwerts nachhaltiger Entwicklung sind komplex und vielschichtig. Sie verlangen nach einem Fundament an Bildung und spezifischer Kompetenzen, um Menschen, die in nachhaltigkeitsrelevanten Kontexten agieren, zu Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu verhelfen. Dabei müssen Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse auch vor deren kulturellen Hintergründen reflektiert und etwaige Differenzen in Betracht gezogen werden (Overwien 2013, S.20). Ein auf Nachhaltigkeit bezogener, institutioneller Bildungsprozess, sollte dementsprechend in inhaltlicher und didaktischer Konzeption für etwaige Differenzen sensibilisieren und den interkulturellen Austausch bewusst anstreben.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des vorzustellenden Dissertationsvorhabens, einen Beitrag zur Lehr-Lernforschung innerhalb der hochschulischen BNE zu leisten. Die Arbeit geht dabei der Frage nach, inwieweit problembasierte Lernansätze in Form von Polylemmadiskussionen zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz innerhalb interkultureller Lernsettings beitragen können. Der Beitrag fokussiert das geplante methodische Vorgehen der empirischen Studie. In deren Verlauf sollen mittels

Expert(inn)enbefragungen von Praktiker(inne)n geeignete Problemaufrisse für eine Polylemmadiskussion identifiziert und ausgearbeitet werden. Im Zuge einer Delphi-Befragung mit Wissenschaftler(inne)n aus dem deutschsprachigen, sowie dem arabischen Kulturraum, sollen diese anschließend in einem mehrstufigen Verfahren evaluiert und ggf. modifiziert werden.

Die Ergebnisse der Delphi-Studie sollen zum einen Aufschluss darüber geben, ob das didaktisch-methodische Instrument der Polylemmadiskussion für den Erwerb von Gestaltungskompetenz innerhalb interkultureller Lernsettings geeignet ist, bzw. welche Teilkompetenzen dadurch gefördert werden können. Zum anderen sollen Hinweise darüber gewonnen werden, welche Elemente bei der aktiven Modellierung geeigneter Problemaufrisse zur Initiierung einer Polylemmadiskussion unter Berücksichtigung kultureller Spezifika ggf. beachtet werden müssen.