

Asbrand, Barbara

Partnerschaft - eine Lerngelegenheit?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 3, S. 8-14

urn:nbn:de:0111-opus-60823



in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Partnerschaft und Patenschaft



Aus dem Inhalt:

- Diskussion um Partner- und Patenschaftsarbeit im historischen Rückblick
- Forschungsergebnisse zu Effekten von Partnerschaftsarbeit
- Überlegungen zur Gestaltung von Patenschaftsprogrammen
- Partnerschaftsarbeit in Ruanda und Mosambik
- Chancen und Grenzen schulischer Nord-Süd-Partnerschaften

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang

Juli

3

2007

ISSN 1434-4688D

Annette Scheunpfug	2	Partnerschaft oder Patenschaft. Zur Geschichte einer Auseinandersetzung
Barbara Asbrand	8	Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?
Volker Lenhart/ Christiane Hopfer	15	Patenschaften zwischen Bevormundung und Entwicklungsrelevanz – ein Dauerthema
Rudolf Fischer	18	Partner- oder Patenschaft? Entwicklungspädagogische Erfahrungen zwischen Rheinland-Pfalz und Ruanda
Andrea Queiroz de Souza	20	Partnerschaft gestalten. Der Koordinierungskreis Mosambik (KKM)
Alison Leonard	22	Global School relationships. School Linking and future challenges
Rebecca Zeilinger	28	EuroMed School Forum. Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien
Gabriele Janecki/ D. Schoof-Wetzig	31	Schulpartnerschaften in Niedersachsen am Beispiel GLOBO:LOG. Globaler Dialog in regionalen Netzwerken
Kommentar	33	Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
Porträt	37	30 Jahre ZEP – Spagat zwischen Politik und Wissenschaft
VIE	40	Voneinander Lernen für eine menschliche Globalisierung/UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – der Beitrag Europas/ Die Welt „vor Ort“ begreifen!
	43	Kurzrezensionen
	45	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 3

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

Schriftleitung: Annette Scheunpfug

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

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäff in, Annette Scheunpfug, Birgit Schöbwendler, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange (Infos)

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

Titelbild: © sugarhill – Fotolia.com

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

Barbara Asbrand

Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?

Zusammenfassung: Die Verfasserin stellt Ergebnisse eines qualitativen empirischen Forschungsprojektes vor, in dem die durch unterschiedliche Lernarrangements globalen Lernens ermöglichten Orientierungen herausgearbeitet werden. In diesem Beitrag werden die Orientierungen von Schülerinnen und Schülern einer Schulpartnerschaft nachgezeichnet.

Abstract: The author introduces results of a qualitative empiric research project in which the orientations enabled by different learning arrangements of global education are elaborated. In this article the orientations of pupils of a school partnership are being traced.

Einführung

Partnerschaften gelten in der Praxis Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als geeignetes Lernarrangement, um globale Fragestellungen wie etwa die Themen sozialer Gerechtigkeit oder interkulturelle Fragen Lernenden hierzulande begreifbar und verstehbar zu machen. So erfreuen sich Schulpartnerschaften wachsender Beliebtheit: Schülerinnen und Schüler in Deutschland treten in unmittelbaren Kontakt mit Schulen in Entwicklungsländern, sie informieren sich über die Lebensbedingungen in dem jeweiligen Land, sie kommunizieren mit der Partnerschule über E-Mail, und sie führen karitative Aktionen durch, mit denen die Partnerschule in einem armen Land auch materiell unterstützt wird. Seltener werden Begegnungsreisen mit Schülerinnen und Schülern in das Land der Partnerschule durchgeführt. Generell wird bei der Durchführung von Schulpartnerschaften unterstellt, dass der unmittelbare Kontakt zu Menschen aus einem Entwicklungsland die abstrakten Themen Globalen Lernens anschaulich werden lässt, dass persönliche Beziehungen das Verstehen fremder Lebensweisen und Kulturen fördert, dass Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel eingeübt werden. Auch sollen die direkten Kontakte und das Engagement für eine konkrete Partnerschule den Kindern und Jugendlichen in Deutschland Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, um globale Probleme wie Armut zu bearbeiten. Solidarität und interkulturelles Verstehen sind neben Kompetenzen im Gebrauch einer Fremdsprache die Lernziele, die mit Schulpartnerschaften verfolgt werden (vgl. z.B. Führung 2001).

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes zum Globalen Lernen vor, das von 2002 bis 2006 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde (vgl. Asbrand 2006a). Unter der Überschrift „Orientierungen in der Weltgesellschaft“ wurden Gruppendiskussionen

mit Jugendlichen durchgeführt – einerseits mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen, die im Unterricht oder in Schulprojekten Globalem Lernen bzw. BNE begegnet waren, andererseits mit Jugendlichen, die sich im außerschulischen Bereich mit globalen Fragen bzw. entwicklungspolitischen Themen befasst hatten. Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert.¹ Gegenstand der Rekonstruktion waren grundlegende Orientierungen der Jugendlichen zu globalen Fragen. Untersucht wurde die Fragestellung, wie Lernende in bestimmten schulischen und außerschulischen Lernarrangements Wissen über die Welt erwerben. Dabei ging es zum einen um das semantisch-Wissen, d.h. um die Weltbilder und Vorstellungen der Jugendlichen über globale Zusammenhänge, zum anderen um die Frage, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen. Bei den Lernarrangements handelte es sich um Globales Lernen im Fachunterricht, Schulprojekte außerhalb des Unterrichts und die außerschulische Jugendarbeit von Kirchen, Gewerkschaften, Umweltverbänden und entwicklungspolitischen bzw. globalisierungskritischen Nichtregierungsorganisationen. Ziel war es, Lernprozesse zu rekonstruieren und diese Erkenntnisse für die konzeptionelle Debatte Globalen Lernens fruchtbar zu machen (vgl. Asbrand 2006a). In diesem Beitrag werden Ausschnitte aus diesem Forschungsvorhaben zum Thema „Partnerschaft“ dargestellt.

Zunächst werden die Erfahrungen einer Gruppe von Schülerinnen untersucht, die an einer Begegnungsreise nach Westafrika teilgenommen hatten, welche im Rahmen einer Schulpartnerschaft durchgeführt wurde. Die befragten Jugendlichen hatten neben der Teilnahme an der Reise zuhause an der eigenen Schule an verschiedenen Aktivitäten im Rahmen der Schulpartnerschaft teilgenommen. Sie hatten bei verschiedenen Aktionen mitgewirkt, die dem Sammeln von Spenden für die Partnerschule dienten, und sie hatten nach der Rückkehr von der Reise die Erfahrungen dokumentiert und in der eigenen Schule, einem Gymnasium, darüber berichtet. Bei den Jugendlichen handelt es sich um vier junge Frauen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die 13. Jahrgangsstufe besuchen. Diese Gruppe nenne ich „Schnee“.

Im zweiten Teil des Aufsatzes werde ich die grundlegenden Orientierungen dieser Gruppe mit den Orientierungsmustern vergleichen, die in den Diskursen weiterer Gruppen von Jugendlichen rekonstruiert wurden. Dabei handelt es sich zum einen um die Gruppe „Mango“, ebenfalls Gymnasiastinnen im 13. Jahrgang, die an ihrer Schule in einer Schülerfirma mitarbeiten, die einen Weltladen betreibt; zum anderen um die Gruppe „Schokolade“, eine Gruppe von ebenfalls ca. 18-

20-jährigen männlichen Jugendlichen, die sich in der Gewerkschaftsjugend engagieren. Am Beispiel dieser beiden Gruppen können andere Formen von Partnerschaft rekonstruiert werden, als im Fall der Gruppe, die sich für die Partnerschule in einem westafrikanischen Land engagieren. Vor diesem Hintergrund wird abschließend die Frage diskutiert, welche Erfahrungen eine Partnerschaft konstituieren, die im Sinne Globalen Lernens zur Lerngelegenheit wird.

Eine Reise nach Afrika

In der Gruppendiskussion berichten die vier jungen Frauen von ihren Erfahrungen während einer Begegnungsreise in ein westafrikanisches Land, die von der Französischlehrerin der Schülerinnen vorbereitet und begleitet worden war. Das Thema der Jugendlichen ist die Andersartigkeit der Lebensverhältnisse in Afrika. Dabei dokumentiert sich ein dichotomes Weltbild, das die Differenz zwischen hier und dort zum Inhalt hat. Dies wird im Folgenden anhand von Beispielen aus der Gruppendiskussion erläutert:

Cw: ... und es war immer laut und sehr staubig natürlich auch und heiß und ähm
 Aw: Aber es war nicht dieses Stechende von hier; ich mein wenn hier die Sonne runter es sticht wirklich so und da des war einfach so warm insgesamt genau
 Cw: Und des wird aber auch es wird relativ früh dunkel und ähm des geht auch ganz schnell also jetzt nicht so diese Abenddämmerung wie bei uns und so sondern innerhalb einer Stunde so zwischen fünf und sechs ähm wird's dann so-so duster und bissl so nebelig und des war auch also ich fand des so ne total eigene Atmosphäre so nicht der typische Sonnenuntergang wo die Sonne so runter, sondern ich weiß nicht
 ?w: ja
 Cw: mehr so, (wo wir angekommen sind) Genau.
 Aw: (so vernebelt des war andere) Das war's-
 Cw: Des dämpft alles so n bisschen aber des Leben von wegen des geht weiter wie's davor war also ja und des eigentlich die ganze bis in die Nacht hinein also wirklich wenn mer jetzt bei uns nach neun kann ich schon sagen nach acht rausgeht is es wirklich leer und ruhig und also da gibt's ja so toll selbst
 Bw: Und dort is es voll. Ich war doch einmal mitm Johannes noch draußen mitm Hannes; warn wir spazieren und dann am Straßenrand saßen ganz viele Leute und hatten sie ihre Kalibas ken da und da war Bier drin selbstgebranntes Bier und da saßen alle drum rum die ganze Nachbarschaft und jeder hat Bier bekommen und dann ham sie **getanzt und gesungen** und die klatschen ja auch so toll die machen Musik; es
 Cw: ja
 Bw: war irre diese Atmosphäre und ja komm-kommt ruhig her probiert ruhig des is man wird zu allem eingeladen die sind so freundlich. Da is immer- da is richtig Leben am Abend noch voll schön

Explizit wird der Gegensatz zwischen hier und dort thematisiert. Hier, in Deutschland, ist die Hitze stechend, aber dort führt Sonnenschein zu Wärme, ein positiv konnotierter Begriff. Die Andersartigkeit „dort“ wird positiv bewertet: Die afrikanische Hitze wird nicht als negativ erlebt sondern als Wärme. Cw setzt das Thema fort: Auch die Dämmerung ist anders als in Deutschland. Dies wird positiv erlebt („eine total eigene Atmosphäre“) und durchgängig im Gegenhorizont zur gewohnten Erfahrung thematisiert. Die Erzählung über ein Erlebnis während der Reise, ein Spaziergang am Abend, durch Bw dokumentiert das Denken der Gruppe in Differenzen. Insgesamt ist die Schilderung der Erlebnisse am Abend, die feiernden Menschen auf der Straße, geradezu euphorisch – aber auch: überzeichnet, **beinahe**

kitschig. Die Erzählung bewegt sich innerhalb des Stereotyps der tanzenden, trommelnden und immer fröhlichen Afrikaner. In den bildhaften Beschreibungen des Klimas und des Lebens am Abend wird eine warme, romantische Stimmung erzeugt, in der alles positiv beschrieben wird, was es zuhause in Deutschland nicht gibt. In diesem romantisierenden Afrikabild dokumentiert sich die Sehnsucht nach einem anderen Leben, nach Wärme, Spontaneität, zwischenmenschlichen Beziehungen, ausgelassenem Feiern, Einfachheit. Im weiteren Fortgang der Diskussion erzählen die Jugendlichen von einem Besuch auf dem zentralen Markt der Hauptstadt:

Cw: Ja und dieses enorme Leben war halt auch auf de-dem Großmarkt- Großmarkt hieß des oder,
 Bw: ja
 Cw: marché,
 Aw: grand marché
 Cw: Ja und da sin wir hauptsächlich mit dem äh Wunsch hingegangen uns diese- einen diese tollen bunten Stoffe irgendwie zu besorgen und wurden begleitet von unserer Hausmutter @ (sag ich immer) @ also die-die Frau des ähm Schul- des-des chiefs dort und die aber auch selber Deutschlehrerin is nee doch
 Bw: ja doch
 Cw: Und ähm ja also wir sind also nach- des war eigentlich zentral in der Hauptstadt gelegen und Markt wie stellt man sich jetzt bei uns n Markt vor also entweder auch frei oder
 Aw: Stände
 Bw: lauch so kleine Stände
 Cw: Stände Stände geordnet übereinander
 Bw: Genau und ich mein da es war auch irgendwie so ständertypisch aber des war so ne Höhle im Endeffekt und da war alles voll
 Cw: Genau des is n guter Ausdruck Höhle des is gut
 Bw: und da war alles drin und des quoll so nach außen (drauf)
 Cw: und es warn zwei Stockwerke aber jetzt nicht verbunden durch Rolltreppe oder sondern
 Bw: Leher so verwinkelt so
 Aw: die Treppe hat man nicht gesehen sondern ja wenn man's von oben betrachten würde des war ein so n Platz mi-mit also Treppe und da war aber alles voll also voll von Dingen und Menschen
 Bw: voll
 Aw: und von oben bis unten war alles bunt und @ (voll) @ Ich weiß auch nicht so
 ?w: Genau
 Cw: Also so'n bisschen fohmarktähnlich
 Bw: So schmal du bist ja kaum durchgekommen so voll war das
 Cw: Und weil halt wirklich- ja alle Händler hatten sich so n bisschen zentriert und des waren oft Bruder und Schwester an einem also der Bruder war an dem Stand und die Schwester- oder na nich eher Bruder im zweiten Stock oben nja und wir wurden- wir warn die einzigen Weißen und dann kommen wir aufn Markt des heißt ja die Weißen wollen- die ham Geld die wollen kaufen also
 Aw: alle (Lärm) auf uns drauf
 Bw: Wir hatten jedes Mal so ne Traube um uns rum genau und alle ich will in die Mitte
 Aw: ()
 Cw: () und dadurch dass plötzlich alles auf sehr engem Raum war wir felen ja sonst auf der Straße auch auf und da gingen aber höchstens die Kinder uns nach aber jetzt wirklich ansprechen getraut ham's uns kaum, also wenn dann nachgerufen also Weiße und Weiße hallo und blabla aber und dann war da plötzlich alles auf sehr engem Raum und dann wurde- kam halt auch irgendwie dann Körperkontakt zustande und dann ähm nja
 Bw: Des is komisch
 Aw: Ja die haben dann auch versucht aus unserer Gruppe weil wir alle so nah aneinander ein-
 Cw: ()
 Aw: fach so schafferdemäßig alle zusammen als Schutz ham und dann wollten sie uns rausziehen und schau mal ich hab hier das und das und das willst du haben und überhaupt und denen irgendwie klar zu machen dass man das nicht haben will und ich mein man will ja da nich unhöflich werden weil wenn man unhöflich wird dann werden die auch aggressiv und ärgern sich dann halt auch wirklich einfach;

und dann versucht man immer freundlich zu bleiben und wenn man dann nach- wie lange warn wir denn da?

?w: Zwei Stunden

Aw: Aber nach ner halben Stunde wirklich hast du wieder versucht, nur noch in die Mitte unserer Gruppe zu kommen dass du wirklich n bisschen Ruhe hast weil länger als zwanzig Minuten oder so hast du das nicht ausgehalten dich wirklich die ganze Zeit mit diesen ganzen Antworten zu konfrontieren

In diesem Ausschnitt aus der Gruppendiskussion geht es zunächst um die Eigenartigkeit der afrikanischen Lebensweise, die sich durch Unordnung, Durcheinander, Unübersichtlichkeit und viele Menschen auszeichnet. Cw beschreibt darüber hinaus ihre eigene Rolle als Besucherinnen aus Europa. Weil sie fremd sind, werden sie von der Gastgeberin begleitet. Das Selbstbild beinhaltet die Wahrnehmung von Fremdheit (weiß vs. schwarz) und die Angewiesenheit auf Hilfe (Begleitung). Im weiteren Verlauf des Diskurses tritt die Faszination durch das Fremde, die positive Beschreibung der Eigenartigkeit des afrikanischen Lebens in den Hintergrund, und es dokumentiert sich auch ein bedrohlicher Aspekt in der Schilderung von Fremdheit. Jetzt wird es eng, es kommt zu „komischem“ Körperkontakt, die Jugendlichen suchen „Schutz“ in der eigenen Gruppe. In der bildhaften Beschreibung des Schutz Suchens innerhalb der eigenen Gruppe, die mit einer Schafherde verglichen wird, kommt zum Ausdruck, dass Fremdheit als bedrohlich erfahren wird. Schafe sind alleine hilflos, sie brauchen die Herde, um gegenseitig und durch den Schäfer beschützt zu werden. Es entsteht der Eindruck, dass die Unter

schiede zwischen der eigenen und der fremden Umgebung zu Verunsicherung führen. Trotz der offensichtlich bedrohlichen Situation wollen die Jugendlichen höflich und freundlich bleiben. Dies wird allerdings als Versuch geschildert. Es ist unklar, ob es ihnen gelingt. Die Situation auf dem Markt wird als Konfrontation erlebt bzw. als konflikthaft und schwierig beschrieben. Händler, die den vermeintlich oder tatsächlich reichen Ausländerinnen ihre Ware anpreisen wollen, werden als bedrohlich bzw. als übergriffig erlebt, sie greifen in die persönliche Sphäre der Jugendlichen ein (Enge, unerwünschter Körperkontakt, Rausziehen aus der Gruppe). Hier dokumentiert sich ein wesentliches Merkmal der Rahmenorientierung der Gruppe *Schnee*: Insgesamt ist das Erleben von Fremdheit ambivalent und bewegt sich zwischen Faszination und Bedrohung. Der positiven Bewertung der Andersartigkeit auf der theoretisch kommunikativen Ebene steht die Beobachtung entgegen, dass die Jugendlichen in dem Moment, in dem Fremdheit näher kommt und körperlich erlebt wird, Kommunikationsprobleme haben. Es gibt offensichtlich Aspekte von Fremdheit, die nicht verstanden werden können, sondern fremd bleiben. In der Suche nach Schutz in der Gruppe zeigt sich ein wenig souveräner Umgang mit Fremdheit, allerdings auch – jugendspezifisch – die Bedeutung der Peergroup, in der die einzelnen Jugendlichen sich aufgehoben fühlen.

Ein dritter Ausschnitt aus der Gruppendiskussion soll schließlich verdeutlichen, wie das dichotome Denken und die Schwierigkeit, adäquat mit kultureller Fremdheit umzugehen, welche die Jugendlichen während ihrer Reise nach Afrika erleben, mit dem Denken in Stereotypen einhergeht. Der Kontext der folgenden Erzählung besteht darin, dass die Jugendlichen während ihres Besuches bei der Partnerschule privat in einer Familie untergebracht waren. Sie haben dort das Leben in einfachen Verhältnissen, ohne Strom und fließendes Wasser erfahren. Auf dem Rückweg zum Flughafen übernachtet die Gruppe schließlich eine Nacht in einem Hotel der Hauptstadt des westafrikanischen Landes. Die folgende Schilderung bezieht sich auf die wesentlichen Erfahrungen dieser Hotelübernachtung:

Bw: ... und dann eben mussten wir am Tag nachher eben dort übernachten, und kamen uns ziemlich komisch dabei vor wir hatten n Swimmingpool in den wir dann auch gegangen sind weil wir in fünf Tagen nicht geduscht haben @ (2) @ (...)

Aw: und dann ham wer halt im Zimmer Dusche gehabt und alles ... es war halt etwas komisch und dann am Abend ham wer Abendessen gekriegt mit Bedie-

Bw: [Menü
Aw: nung und Essen und Menü und allem
Bw: [Kellner

Aw: möglichen

Cw: ja und hatten eigentlich die drei Wochen oder zweieinhalb hauptsächlich so von gebratenen Ban- obwohl wir wurden auch sehr verwöhnt also was afrikanische Verhält- wir hatten nicht jeden Tag nur Reis und

Aw: [Salat

Cw: und Maispampe oder so sondern hatten auch mal Salat und Fleisch und Fisch;

Bw: [und Fisch mit Soßen

Cw: aber des war einfach noch mal die ganzen Rahmenbedingungen also wir saßen da in großen Räumen und wurden bedient und genau; aber einfach noch mal so gefühlsmäßig äh kam uns des einfach komplett falsch vor;



Foto: © Nathalie PECQUEUR – Fotolia.com

weil wir eben dort waren; und dort dass es dort jetzt au-auch was typisch Europäisch so was Verwöhntes und Übermäßiges und Überfüssige gab des war-des war einfach total falsch und wir haben uns total unwohl gefühlt und wollten da eigentlich nur noch raus(...)

Cw: Wobei es jetzt eigentlich im Nachhinein interessant ist im Prinzip hätte's ja Vorbereitung wieder auf unsere Welt sein müssen und

Bw: Ja

Cw: trotzdem hatten wir so ne krasse Veränderung für uns hier also- und ja aber dort war's einfach noch mal was anderes weil wir ja noch in Afrika warn und jetzt warn wir in Afrika aber in nem Hotel mit sieben Stöcken und des war alles des war einfach falsch also des

Bw: Es war konfus es war irgendwie- ne darauf warn wir nicht vorbereitet

?w: Nein

Das Denken der Gruppe in Stereotypen wird in dieser Beschreibung des Hotels in der Hauptstadt deutlich: Das Hotel, ein Hochhaus, in dem es fließendes Wasser, eine Dusche und ein Restaurant gibt, wird als „typisch europäisch“ beschrieben und für dortige – d.h. afrikanische –Verhältnisse als „total falsch“ eingestuft. „Richtig afrikanisch“ sind in den Augen der Jugendlichen demnach nur solche Verhältnisse, die von Einfachheit und Armut geprägt sind. Ein Hotel mit sieben Stockwerken kann in den Augen der Jugendlichen in Afrika nur falsch sein. Typisch afrikanisch sind neben der Armut und der Einfachheit der Lebensverhältnisse vielmehr die beispielsweise in den ersten beiden Ausschnitten aus der Gruppendiskussion thematisierten Merkmale afrikanischer Lebensverhältnisse: Spontaneität, Musikalität, bunte Märkte.

Bei der Beschreibung der Erlebnisse in Afrika begegnen die Jugendlichen weltgesellschaftlicher Komplexität, die reduziert werden muss. Dabei sind Stereotype hilfreich (vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002). Interkulturelles Lernen, das mit dem im fremdsprachlichen Unterricht angesiedelten Lernarrangement ‚Begegnungsreise‘ intendiert ist, mündet in diesem Beispiel nicht in größeres Verständnis fremder Lebensweisen sondern verfestigt vielmehr die vorhandenen Stereotypen vom einfachen, aber fröhlichen und bunten Leben in Afrika. Die Reise führt nicht dazu, dass die Schülerinnen einen adäquaten Umgang mit Fremdheit lernen und angemessene Strategien im Umgang mit dieser Ausprägung weltgesellschaftlicher Komplexität entwickeln – und dies, obwohl die Begegnungsreise im schulischen Kontext umfangreich vor- und nachbereitet wurde. Insgesamt zeigt sich, dass sich das Lernen der Jugendlichen auf das eigene Leben und die eigene Identität bezieht. Ausführlich beschreiben sie, wie sich die Wahrnehmung ihres eigenen Lebensstils im Gefolge der Reise verändert hat. Entgegen der Annahmen bestimmter Ansätze des interkulturellen Lernens, dass die Bearbeitung der eigenen Identität im Rahmen von Begegnungsreisen ebenfalls dem Verstehen des Fremden diene (vgl. z.B. Führung 2001), begegnet hier das Phänomen, das Sundermeier als Instrumentalisierung des Fremden beschrieben hat (vgl. Sundermeier 1996; vgl. Asbrand 2001): Die Begegnung mit dem Fremden dient der Selbsterfahrung und nicht dem Fremdverstehen, Stereotype werden nicht abgebaut sondern verfestigt.

Auch im Hinblick auf die Ziele Globalen Lernens, weltweite Zusammenhänge verstehen zu lernen, zeigt sich im Fall der Gruppe *Schnee* anderes als im Kontext Globalen Lernens erwartet. So vertritt beispielsweise Führung die These, dass durch Kontakte mit Partnerschulen „das vernetzte Weltgeschehen konkrete Gesichter (bekommt). Strukturen der Weltwirtschaft

und des globalen Machtgefüges werden sichtbar, denen jeder Mensch an jedem Ort der Welt ausgesetzt ist“ (Führung 2001, S. 21). Hier zeigt allerdings der kontrastierende Fallvergleich mit Gruppen, die eine politische Weltsicht haben (Beispiele hierfür sind die im zweiten Teil des Beitrags beispielhaft beschriebenen Gruppen *Mango* und *Schokolade*), dass die Weltsicht der Gruppe *Schnee* erschreckend unpolitisch ist. Das Lernarrangement ‚Begegnungsreise‘, welches im Fremdsprachenunterricht verankert ist, fokussiert kulturelle und sprachliche Kommunikations- und Verstehensprozesse zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft, und dies wirkt sich auf das Weltbild der Jugendlichen aus. Durch die Fokussierung auf das Kennenlernen einer fremden Kultur im Rahmen des auf Begegnung angelegten Lernarrangements gibt es in der Weltsicht der Schülerinnen der Gruppe *Schnee* keine politischen oder ökonomischen Perspektiven auf globale Probleme wie etwa das der weltweiten Armut. Auch die Armut, die die Jugendlichen während ihrer Reise in Westafrika wahrnehmen, wird als kulturelles Phänomen und als Teil der faszinierenden wie bedrohlichen Exotik gesehen.

Auch im Hinblick auf Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit globalen politischen und weltwirtschaftlichen Problemen wie z.B. der Armut in afrikanischen Ländern bleiben die Mitglieder der Gruppe *Schnee* verglichen mit anderen Gruppen des Samples (vgl. Asbrand 2006a) passiv. Hier zeigt sich ein weiterer Zusammenhang zwischen dem Arrangement des Lernens und dem semantischen Wissen der Jugendlichen. Im Rahmen der Schulpartnerschaft der Gruppe *Schnee* besteht das Handlungsmodell, mit dem auf globale Problemlagen reagiert wird, darin, Spenden für die Partnerschule zu sammeln. Diese Praxis des Helfens beinhaltet eine Weltsicht, in der die Helfenden denjenigen, die der Hilfe bedürfen überlegen sind, bzw. die Hilfsbedürftigen unter Defiziten leiden, die es durch die Hilfe zu beseitigen gilt. Dazu gehört eine Sichtweise von Entwicklungsländern, die die Länder überwiegend von Armut geprägt und als defizitär bzw. hilfebedürftig ansieht. Dieses asymmetrische Verständnis des Verhältnisses zwischen Nord und Süd im Weltentwurf der Gruppe *Schnee* entspricht der beschriebenen dichotomen Weltsicht. Verstärkt durch die stereotype, die Einfachheit romantisierende Sichtweise afrikanischer Lebensverhältnisse, entsteht so eine paternalistische Haltung der Gruppenmitglieder gegenüber den Menschen in Afrika.

Das Beispiel dieser Gruppe zeigt, dass Schulpartnerschaften und Begegnungsreisen in der Gefahr stehen, die Ziele zu verfehlen. Diese Feststellung kann aber auf der Grundlage einzelner Fälle nicht generell getroffen werden. Vielmehr muss gefragt werden, welches die spezifischen Merkmale der Begegnungsreise der Gruppe *Schnee* sind, die zu den beschriebenen Folgen führen, und welche Merkmale Partnerschaften offensichtlich erfüllen müssen, damit sie im Sinne der Ziele Globalen Lernens zu Lerngelegenheiten werden. Dabei ist auch die weiter gehende Frage zu stellen, ob es sich bei der Schulpartnerschaft der Gruppe *Schnee* überhaupt um eine Partnerschaft handelt? Dies geschieht im Fallvergleich mit anderen Gruppen des Samples. Dabei zeigt sich, dass das Vorhandensein geteilter konjunktiver Erfahrungen offensichtlich entscheidender ist als die physische Begegnung mit Menschen aus einem fremden Land oder einer anderen Kultur.

Partnerschaft in weltweiten konjunktiven Erfahrungsräumen

Der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums geht auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zurück und wurde von Ralf Bohnsack in die erziehungswissenschaftliche qualitativ-empirische Forschung eingeführt (Mannheim 1964; Bohnsack 2006, S. 59ff.). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass handlungsleitendes habitualisiertes Wissen in sozialen Zusammenhängen angeeignet wird, die sich durch geteilte fundamentale Erfahrungen auszeichnen. Diese Erfahrungsräume, die grundlegende Orientierungen und Wissensbestände konstituieren, können milieuspezifisch, geschlechts- oder generationenspezifisch sein. Konjunktive Erfahrungen sind aber häufig auch in einer gemeinsamen Handlungspraxis von Menschen begründet. So teilen beispielsweise Familienangehörige, Schüler/innen einer Schulklasse, Mitglieder einer Peergroup oder einer Organisation oder auch Kollegen und Kolleginnen einer Schule oder eines Betriebs fundamentale Erfahrungen, die die Konstruktion von Wissen und Orientierung bestimmen. Alle jene existenziellen und bedeutsamen Erfahrungen, die als bestimmend für die Genese von habitualisiertem Wissen rekonstruiert werden können, bezeichnet Bohnsack im Anschluss an Mannheim als konjunktive Erfahrungen, die sozialen Zusammenhänge, in denen diese fundamentalen Erfahrungen geteilt werden, als konjunktive Erfahrungsräume (vgl. ebd.). Im Rahmen des genannten Forschungsprojekts (Asbrand 2006a) wurde der Begriff ‚weltweite konjunktive Erfahrungsräume‘ zur Beschreibung der Beobachtung gewählt, dass Menschen fundamentale Erfahrungen teilen und sich einem gemeinsamen Milieu oder einem sozialen Zusammenhang verbunden fühlen, auch wenn sie sich an geographisch weit entfernten Orten befinden, in völlig unterschiedlichen und nicht vergleichbaren Kontexten leben und sich physisch nie begegnet sind, u.U. nicht einmal direkt miteinander kommuniziert haben.

Gruppe Mango: Die Managerinnen der Schülerfirma Weltladen

Eine solche Beobachtung findet sich beispielsweise im Diskurs der Gruppe *Mango* (vgl. Asbrand 2006a, S. 106ff.). Bei dieser Gruppe handelt es sich ebenfalls um Schülerinnen eines Gymnasiums im Alter von 18 bzw. 19 Jahren. Die jungen Frauen arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit in einem Weltladen, der in der Schule als Schülerfirma betrieben wird. Für die Mitglieder der Gruppe *Mango* ist die gemeinsame Arbeit im Weltladen von zentraler Bedeutung. Diese beinhaltet vor allem die Übernahme verantwortungsvoller Tätigkeiten. Der Habitus der Gruppe ist der der Managerinnen der Schülerfirma. Ihr Selbstbild ist das der Macherinnen. Neben der Arbeit in diesem Projekt haben sich die Schülerinnen allerdings auch im Religionsunterricht mit dem Thema ‚soziale Gerechtigkeit in globaler Perspektive‘ beschäftigt, im Spanischunterricht mit Fragen des Kaffee-Welthandels. Bedingt durch die Aktivität der Schülerfirma ist der Faire Handel an der Schule sehr präsent.

Genauso wie das asymmetrische Weltbild der Gruppe *Schnee* in der Praxis des Helfens begründet ist, basiert auch der Weltentwurf der Gruppe *Mango* in der Erfahrung mit einer spezifischen

Handlungspraxis, die die Mitglieder dieser Gruppe im Rahmen Globalen Lernens kennen gelernt haben. Dabei zeichnet sich das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Nord und Süd in der Orientierung der Gruppe *Mango* durch eine ausgesprochene Betonung der Eigenständigkeit der Menschen in Entwicklungsländern aus. Darin und in der bedeutsamen Rolle, die die Jugendlichen dem Welthandel zuweisen, dokumentiert sich, dass der Weltentwurf der Gruppe *Mango* durch die Handlungspraxis des Fairen Handels beeinflusst ist. Im Horizont der weitreichenden Thematik Globalisierung/Entwicklung thematisieren die Mitglieder der Gruppe *Mango* die Praxis konkreter Menschen – in Entwicklungsländern wie in den Industrieländern des Nordens (vgl. ausführlich Asbrand 2006a, S. 128ff.). Die Schilderung der Lebensverhältnisse in Entwicklungsländern im Diskurs der Gruppe *Mango* differenziert zwischen unterschiedlichen Lebensumständen innerhalb dieser Länder – im Gegensatz zu der stereotypen Darstellung im Diskurs der Gruppe *Schnee*. Im Gegensatz zur Asymmetrie, die mit dem Entwicklungsmodell des Helfens einher geht, werden die Menschen in Entwicklungsländern im Diskurs der Gruppe *Mango* nicht als Objekte von Hilfe dargestellt, sondern als aktiv und eigenständig. Das Entwicklungsverständnis der Gruppe, die eigenständige Entwicklung der Menschen in Entwicklungsländern im Rahmen einer sozialen Marktwirtschaft in globaler Perspektive, ist gleichermaßen komplex wie konkret: Komplex ist das ökonomisch-politische Modell, wonach die Politik soziale Rahmenbedingungen des Welthandels festlegen soll, innerhalb dessen die Menschen eigenständige Entwicklungschancen haben, da strukturelle Probleme der weltweiten (wirtschaftlichen) Verflechtung hier in einem politischen Modus bearbeitet werden. Die Jugendlichen der Gruppe *Mango* konstruieren ein politisches Handlungsmodell im weltweiten Maßstab, das an Gerechtigkeit orientiert ist. Gerechtigkeit wird allerdings als Chancengleichheit verstanden: Die Verschiedenheit der Menschen und Lebenskontexte wird in einer pluralen Welt mitgedacht. Entwicklung wird als Eigeninitiative von Menschen bzw. sozialen Gemeinschaften entsprechend ihrer differentiellen Interessen, Bedürfnis und Potenziale verstanden. Die Orientierung der Gruppe *Mango* ist bestimmt von der Vorstellung der Gleichwertigkeit der Menschen und vom Vertrauen in die Fähigkeit der Menschen in Entwicklungsländern, ihre Situation selbstbestimmt verändern zu können – ein deutlicher Kontrast zu der als Intervention von außen gedachten Vorstellung des Helfens, welche eine Asymmetrie im Sinne einer Überlegenheit der Industrieländer beinhaltet.

Der Weltentwurf der Gruppe *Mango*, der nicht asymmetrisch ist, sondern auf einer Vorstellung egalitärer Differenz basiert, ist in der konkreten, konjunktiven Handlungspraxis des Fairen Handels, die die Jugendlichen in der Arbeit in der Schülerfirma erfahren, und in der Erfahrung der Praxis der Partnerschaft begründet. Dies ist ein Ergebnis der Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Interpretation mehrerer Fälle, die darin mündete, einen engen Zusammenhang zwischen Aktivitätsformen, die Lernende im Kontext Globalen Lernens kennen lernen, und dem Wissen der Jugendlichen über die Welt zu konstatieren (vgl. Asbrand 2006a, S. 195ff.). Innerhalb dieser Typik erscheint das politisch-marktwirtschaftliche Entwicklungsmodell der Gruppe *Mango*, das auf die eigenständige Entwicklung von Menschen und sozialen Gemeinschaften in Entwicklungsländern setzt, als Produkt der konjunktiven Erfahrung der Partnerschaft mit

Menschen in Entwicklungsländern in der Handlungspraxis des Fairen Handels. Wie kann diese konjunktive Erfahrung näher beschrieben werden?

Weltweite konjunktive Erfahrungsräume: Fairer Handel und internationale Jugendverbandsarbeit

Die Praxis des Fairen Handels ermöglicht einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum mit Menschen in Entwicklungsländern, der in räumlicher Perspektive global ist. Die Mitglieder der Gruppe *Mango* verbindet eine gemeinsame Handlungspraxis – die des Handels – mit den Kleinbauern und Handwerkern, die die Produkte herstellen, die die Jugendlichen im Weltladen verkaufen. In dieser Praxis sind diese Produzenten Handelspartner, die mit den Jugendlichen, die mit dem Weltladen den Einzelhandel vertreten, durch eine praktische Handelsbeziehung verbunden sind, vermittelt durch die Importeure bzw. Großhändler. Diese Beziehungen zu den Handelspartnern ist also auf der einen Seite konkret und praktisch. Auf der anderen Seite abstrahiert der Handelskontakt zu Produzenten von persönlichen Beziehungen. Die Jugendlichen erfahren sich aber als Teil eines internationalen Netzwerks, das durch die gemeinsame Praxis des Handels miteinander verbunden ist. Insofern ist die Vorstellung von Entwicklung in dem Sinne, dass Menschen durch entsprechende Rahmenbedingungen des Welt Handels Chancen für eigenständige Entwicklung erhalten, in der konjunktiven Erfahrung der gesellschaftlichen Praxis des Fairen Handels bzw. der Partnerschaft begründet und entspricht der Semantik dieser gesellschaftlichen Praxis.²

Eine vergleichbare Weltsicht konnte im Fall der Gruppe *Schokolade*, Auszubildende und berufstätige Jugendliche, die in der Gewerkschaftsjugend aktiv sind, rekonstruiert werden. Im Fall der Gruppe *Schokolade* ist es die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer internationalen Bewegung, die den weltweiten konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert. Für die gewerkschaftlich organisierten Jugendlichen der Gruppe *Schokoladeteilen* alle Arbeitnehmer/innen weltweit einen gemeinsamen Erfahrungsraum, die Jugendverbandsarbeit bzw. das gewerkschaftliche Engagement konstituiert eine gemeinsame Handlungspraxis mit Menschen in der ganzen Welt. Insofern ist auch die Jugendverbandsarbeit in internationalen Verbänden wie z.B. der Gewerkschaftsbewegung der gleichen Typik gesellschaftlicher Praxis zuzuordnen wie der Faire Handel. Sie ist durch praktische partnerschaftliche Beziehungen mit Menschen in der ganzen Welt charakterisiert.

Das gemeinsame Merkmal des Fairen Handels und dem gewerkschaftlichen Engagement der Gruppe *Schokolade* ist die Tatsache, dass der jeweiligen Semantik dieser gesellschaftlichen Praxis die internationalen Partner der Jugendlichen als Partner auf gleicher Augenhöhe betrachtet werden. So kommt es nicht zu einem karitativen Verständnis von Partnerschaft, das ein asymmetrisches Weltbild konstituieren würde. Die Zugehörigkeit zu einer internationalen Bewegung mit geteilten Anliegen und Aktivitätsformen (im Fall der Gewerkschaft das Eintreten für Arbeitnehmerrechte) ist ein entscheidendes Merkmal der gesellschaftlichen Praxis der gewerkschaftlich engagierten Jugendlichen der Gruppe

Schokolade. Im Fall der Schülerinnen der Gruppe *Schnee*, die an der Begegnungsreise in ein afrikanisches Land teilgenommen hatten, wird die Partnerschule, für die u.a. im Rahmen der Projektarbeit Spenden gesammelt werden, dagegen zum Objekt der Hilfe durch die Spenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Herstellung weltweiter konjunktiver Erfahrungsraum nicht notwendig digeweise der physischen Begegnung mit Partnern aus Entwicklungsländern bedarf. Gleichzeitig konnte in der Fallanalyse der Gruppe *Schnee* gezeigt werden, dass die Erfahrungen der unmittelbaren Begegnung mit der Partnerschule im Rahmen einer Begegnungsreise nicht automatisch diese geteilten Erfahrungsraum konstituieren. Die Gruppen *Mango* und *Schokolade* verfügen über keine vergleichbaren Reiseerfahrungen. Aber sie haben durch den Fairen Handel bzw. die Gewerkschaftsarbeit eine gemeinsame Handlungspraxis mit Menschen aus anderen Erdteilen. Dies ist ein konjunktiver Erfahrungsraum mit globalen Bezügen. Notwendig für die Genese eines komplexen Weltentwurfs sind diese gemeinsame Handlungspraxis, gemeinsame Anliegen oder Projekte, und die Erfahrung, innerhalb dieser Praxis in ein internationales Netzwerk mit Partnern auf Augenhöhe eingebunden zu sein. Der weltweite konjunktive Erfahrungsraum konstituiert sich durch eine gemeinsame Aktivität mit Partnern in anderen Ländern – hierbei ist es dann unerheblich, ob man sich persönlich kennt oder nicht. Konkret und erfahrungsbasiert ist das eigene Tun; die Beziehung zu einem fremden Gegenüber kann abstrakt bleiben.³

Fazit: Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?

Partnerschaft wird offensichtlich dann zu einem konjunktiven Erfahrungsraum, in dem sich Lernprozesse im Sinne Globalen Lernens ereignen können, wenn sich die Partner/innen auf gleicher Augenhöhe befinden und durch eine geteilte Handlungspraxis miteinander verbunden sind. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass sich die Partner persönlich begegnen oder per Brief oder via Internet miteinander kommunizieren, sondern diese weltweiten konjunktiven Erfahrungsräume abstrahieren von persönlichen Beziehungen bei gleichzeitiger Selbstwirksamkeitserfahrung im eigenen konkreten Tun. Ferner zeigt sich, dass mit der Erfahrung von Direktbegegnungen im Rahmen von Reisen die Gefahr von Stereotypen nicht gebannt ist. Denn Fremdverstehen und die Fähigkeit des Perspektivwechsels oder das Verstehen komplexer globaler Zusammenhänge sind nicht zwangsläufig ein Ergebnis von Begegnungsreisen (vgl. auch Tremml 2000; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002).

Was bedeutet dies – neben der Wiederholung der bekannten Forderungen an die Gestaltung von Schulpartnerschaften wie gründliche Vor- und Nachbereitung, Einbindung in systematisches schulisches Lernen, gemeinsame Projekte und Handlungsanlässe mit den Partnerschulen, Einüben des Perspektivwechsels, Reflexion und Metakommunikation (vgl. Führung 2001; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002) – für Projekte und Angebote des Globalen Lernens?

Der Aspekt der Partnerschaft sollte nicht auf die Organisation von Schulpartnerschaften und Direktbegegnungen beschränkt werden. Vielmehr müsste im Rahmen Globalen Lernens darauf geachtet werden, welches Verhältnis zwischen Nord und Süd implizit in Lernarrangements und Aktivitäten enthalten ist. Sicherlich zielt Globales Lernen auf den Erwerb von Handlungskompetenz und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten zählt zum Standardargument didaktischer Arrangements Globalen Lernens. Schüler und Schülerinnen sollen erfahren, dass sie selbst nicht ohnmächtig sind und zur Lösung globaler Probleme beitragen können. Wird allerdings mit Globalem Lernen auch der Erwerb eines der Komplexität der globalisierten Welt adäquaten Weltbildes angestrebt, könnte es möglicherweise sinnvoller sein, auf das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten zu verzichten, die sich als relativ beliebige Wohltätigkeitsaktivitäten mit Schülerinnen und Schülern darstellen (Spendenläufe, Kuchenverkäufe bei Schulfesten, Patenschaften, Verkauf fair gehandelter Produkte mit dem Ziel, „den Produzenten zu helfen“ etc.) oder Spendensammlungen für Partnerschulen, Projekte oder Hilfswerke sind. Denn die empirische Rekonstruktion der Genese von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen (vgl. Asbrand 2006a) macht deutlich, dass der Zusammenhang zwischen der Form des Lernarrangements und der Aktivitätsformen auf der einen Seite und dem semantischen Gehalt des Wissens der Jugendlichen offensichtlich sehr eng ist. Eine asymmetrische Aktivität wie das Spendensammeln führt offensichtlich zu einem asymmetrischen und damit nicht hinreichend komplexen Weltbild. Menschen in Entwicklungsländern werden im Rahmen eines solchen Weltbildes als defizitär und hilfebedürftig konstruiert.

Aktivitäten zur Lösung globaler Problemlagen sollten – sofern sie ein Lernarrangement konstituieren⁴ – also nicht nur explizit sondern auch implizit partnerschaftlich strukturiert sein. Auch in den Handlungsmöglichkeiten, die Jugendliche im Rahmen Globalen Lernens kennenlernen mit dem Ziel, Handlungskompetenz für das Leben in der Weltgesellschaft zu erwerben, sollten die Menschen in Entwicklungsländern als gleichwertige Partner auf Augenhöhe erscheinen. Die Beispiele des Fairen Handels, sofern er als eine ökonomische, auf weltwirtschaftliche Zusammenhänge bezogene und nicht als karitative Handlungspraxis verstanden wird, und der international ausgerichteten Jugendverbandsarbeit zeigen, dass solche auf Partnerschaft basierende weltweite konjunktive Erfahrungsräume vieler sprechende Lernmöglichkeiten im Sinne Globalen Lernens bieten.

Anmerkungen

1 Insgesamt wurden über zwanzig Gruppendiskussionen durchgeführt, davon wurden 17 ausführlich interpretiert, und vier Gruppen in umfangreichen Fallanalysen beschrieben. Auf dieser Grundlage wurde eine Typologie mit vier mehrdimensionalen Typiken entwickelt. Zur ausführlichen Beschreibung des Designs und des methodischen Vorgehens der qualitativ-rekonstruktiven Studie vgl. Asbrand 2006a, S. 32 – 66; zum Gruppendiskussionsverfahren und zur dokumentarischen Methode grundlegend: Bohnsack 2006, Loos/Schäffer 2001.

2 Aber auch Fairer Handel ist nicht gleich Fairer Handel. Der Fallvergleich von zwei Gruppen von Jugendlichen, die sich in unterschiedlichen Kontexten in Weltläden engagieren, macht deutlich, dass die gesellschaftliche Praxis des Fairen Handels nicht per se auf die Weise strukturiert sein muss, wie dies bei der oben beschriebenen Gruppe *Mango*, den ‚Managerinnen‘ der Schülerfirma, der Fall ist: Im Unterschied zu den Gruppen *Mango* verstehen

die Jugendlichen der Gruppe *Berg*, die in der außerschulischen, kirchlichen Jugendarbeit aktiv sind, die Mitarbeit im Weltladen nicht als eine betriebswirtschaftliche Praxis im Rahmen einer ökonomischen Orientierung sondern als karitatives Engagement (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Asbrand 2003). Gemäß ihrer Schilderung in der Gruppendiskussion arbeiten sie im Weltladen mit um zu helfen. Die Handelspartner werden entsprechend nicht als Partner, sondern als Objekte dieser Hilfe verstanden. Die gesellschaftliche Praxis dieser Gruppe ist demnach die des Helfens. Auch der Weltentwurf der Gruppe *Berg* entspricht dem asymmetrischen Weltbild der Gruppe *Schnee*.

3 Im Gegensatz zu Tremel (2000) wird hier also nicht behauptet, dass konkrete Erfahrungen für das Verständnis weltgesellschaftlicher Zusammenhänge unerheblich seien. Relevant ist aber in Abgrenzung zur Didaktik von Begegnungsreisen (vgl. z.B. Führung 2001) und die Frage, auf welcher Ebene – in einer gemeinsamen Handlungspraxis oder in Begegnungen mit Menschen aus Entwicklungsländern – konkrete Erfahrungen gemacht werden.

4 Es soll zur Sicherheit explizit erwähnt werden, dass hier nicht grundsätzlich die Sinnhaftigkeit von Spenden für Hilfswerke in Frage gestellt werden soll, sondern es geht um die Frage, welche Wirkung möglicherweise von Spendensammlungen ausgehen können, wenn sie zentraler Bestandteil schulischer und außerschulischer Lernarrangements sind.

Literatur

- Asbrand, B. (2001):** Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24/3, S. 18 – 22.
- Asbrand, B. (2003):** Keine Angst vor Komplexität. Das Konzept Globalen Lernens und der Faire Handel als Lernmodell. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26/2, S. 7 – 13.
- Asbrand, B. (2006a):** Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B. (2006b):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung‘. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 75 – 91.
- Bohnsack, R. (2006):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. – 6. Aufl. – Opladen.
- Führung, G. (2001):** Lernen voneinander. Möglichkeiten und Grenzen von Schulpartnerschaften. In: 21. Das Leben gestalten Lernen Nr. 3, S. 50 – 52.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2002):** Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Kreienbaum, M.-A. u.a. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt am Main, S. 17 – 35.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001):** Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Mannheim, K. (1964):** Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied.
- Sundermeier, T. (1996):** Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen.
- Tremel, A. K. (2000):** Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23/4, S. 18 – 23.

Dr. Barbara Asbrand ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.