

NiLS-Beiträge 80



Niedersächsisches Landesamt
für Lehrerbildung und Schulentwicklung
(NiLS)



Fachtagung

Netzwerke für globales Lernen –

**In Projekten leben, mit Projekten lernen, von
Projekten lernen**

*Internationales Haus Sonnenberg,
St. Andreasberg/Harz, 10. bis 11. Juni 2004*

Bad Nenndorf, 18. bis 19. November 2004



Niedersachsen



Fachtagung
Netzwerke für globales Lernen –
In Projekten leben, mit Projekten lehren,
von Projekten lernen

*Internationales Haus Sonnenberg,
St. Andreasberg/Harz, 10. bis 11. Juni 2004*

Bad Nenndorf, 18. bis 19. November 2004

Niedersächsisches Landesamt
für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS)
Hildesheim, August 2005

Inhaltsverzeichnis

Projektlernen = Projektdenken + Projekthandeln	7
Menschenrechtsbildung und Globales Lernen <i>Claudia Lohrenscheit, Deutsches Institut für Menschenrechte</i>	9
Dialog der Kulturen aus ethnographischer Sicht <i>Kerstin Brünenberg und Ursula Bertels, Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Münster</i>	14
Projektmanagement muss weiter gehen! Theoretische Ansätze für das Verstehen und methodische Vorschläge für das Initiieren, Steuern und Begleiten von interkulturellen Schulpartnerschafts-Projekten <i>Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim</i>	18
Arbeitsgruppe „Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten“ <i>Harald Kleem, Berater für Interkulturelle Bildung</i>	32
Arbeitsgruppe „Evaluation von Nord-Süd-Projekten“ <i>Gabriele Janecki, VNB und Jos Schnurer, IP1</i>	36
Die Lern-CD „Ghana erleben“ <i>Wulf Schmidt-Wulffen, Universität Hannover</i>	41
GLOBO:LOG – Lernen in regionalen Netzwerken <i>Gabriele Janecki, VNB</i>	43
Projekt 1: „PEACE & RESPECT“ - Kids aus Brasilien und Deutschland arbeiten an der Zukunft	44
Projekt 2: Bienen und Honig - Das GLOBO:LOG- Projekt der KGS Rastede	46
Projekt 3: ECOLEGLOBALE – Lernen im virtuellen Klassenzimmer	48
Projekt 4: Schulwälder für West-Afrika –Kinderwälder weltweit	50
Projekt 5: Schülerzeitungsprojekt im Europäisch-Arabischen Dialog	52
Linked with Linkside High – Die BBS am Museumsdorf Cloppenburg <i>Klaus Schlichting, BBS Cloppenburg</i>	53
BLK-Programm Transfer-21 <i>Jörg Utermöhlen, Transfer21 Niedersachsen</i>	55
Der Globalisierungskrimi „Der Ball ist rund“ rollt durch Niedersachsen!	57
Ch@t der Welten – Umwelt- und entwicklungspolitische Themen in Schule und Unterricht <i>Christine Höbermann, Gertrud Kreuter, InWent; Dieter Schoof-Wetzig, NiLS</i>	58
Fliegende Agenda21 als Themenbereich im Ch@t der Welten <i>Dieter Schoof-Wetzig, NiLS</i>	59
Interkulturelle Theaterarbeit mit Straßenkindern und Schülern in Peru, Kolumbien und Brasilien <i>Norbert Knitsch, TAG - Theater Ostfriesland</i>	60
Fachtagungsprogramme	63

Projektlernen = Projektdenken + Projekthandeln

Die Fachtagung „Netzwerke für globales Lernen – In Projekten leben, mit Projekten lernen, von Projekten lernen“ wurde 2004 in zwei Teilen durchgeführt:

Der erste Teil fand vom 10. bis 11. Juni 2004 im Internationalen Haus Sonnenberg, der zweite vom 18. bis 19. November 2004 in Bad Nenndorf statt. Die Zweiteilung in jeweils eineinhalb Tage hat sich bewährt, weil dadurch zum einen die Terminfindung und Teilnahme insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer erleichtert wird, zum anderen kann durch die Terminierung in einen Frühjahrs-/Sommer- und einen Herbst-/Winterzeitraum auch ein nachhaltiger Fachimpuls gesetzt werden – alles in allem erwies sich das als ein motivierender Ansatz für die Fortbildungsarbeit. Während im ersten Teil die Schwerpunktsetzung bei den Tagungszielen in den Bereichen „Menschenrechtserziehung“ und „Netzwerkbildung“ lag, konzentrierten sich beim zweiten Termin die Fragestellungen auf die Bereiche „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und „virtuelle Kooperationen“. Die thematische Klammer lag bei beiden Kursen in der wichtigen Themenstellung „Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten“.

Die Referentinnen und Referenten, Moderatorinnen und Moderatoren, wie die wissenschaftliche Referentin beim Deutschen Institut für Menschenrechte (DIM), Dr. Claudia Lohrenscheid, Berlin und die ehemalige Landesministerin und Vorsitzende des Forums Eine-Welt Niedersachsen, MdL Heidi Merck, vermittelten zahlreiche Impulse für die interkulturelle und globale Bildungsarbeit in Schule und außerschulischen Einrichtungen. Die Projektpräsentationen, wie „Transfer 21“ und „Chat der Welten“, ermöglichten den jeweils rund 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine eigene Standort- und Perspektivenbestimmung in der je konkreten Bildungsarbeit.

Das vom Verein IP1 in Zusammenarbeit mit der Universität Hannover und durch die Förderung aus Mitteln der Niedersächsischen Lotteriestiftung - Bingo-Lotto – und des NiLS initiierte Projekt „Ghana erleben“ – ein multimediales Unterrichts- und Curriculum-Vorhaben – fand große Zustimmung und die Bereitschaft zur Mitarbeit. Die jeweils von Dr. Herbert Asselmeyer referierten theoretischen und methodischen Aspekte neueren Projektmanagements wurden in anschließenden Workshops (Schwerpunkte: „Vorbereitung“, „Durchführung“ und „Evaluation“) eingehend diskutiert und erarbeitet. Professionelles Projektmanagement, so die einhellige Einsicht, kann innerhalb und außerhalb von Schule helfen, eine kooperations-förderliche Kommunikation zu organisieren, was im günstigen Falle auf eine verständnis-fördernde Projekt-Kultur hinauslaufen kann.

Das Projekt GLOBO:LOG – Lernen in regionalen Netzwerken hat neue Aspekte in die Nord-Süd-Arbeit durch die Verknüpfung von Netzwerken im Norden und im Süden unter der Themenstellung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gebracht. Alle fünf Netzwerke wurden präsentiert und haben sich in die Tagungen eingebracht. Durch die Förderung der südlichen Partner ergeben sich hier teilweise ganz neue Perspektiven der Zusammenarbeit, u.a. durch die Einbeziehung medialer Kommunikation über das Internet.

Wichtig bleibt immer die Kommunikation mit den internationalen Partnern, die Aufnahme ihrer Perspektive, die Verständigung und den Umgang mit der Differenz. Hier haben die Referentinnen des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Münster exemplarisch deutlich gemacht, wie solch ein Perspektivenwechsel in der Bildungsarbeit angebahnt werden kann.

Erstmals bei der Tagung im Internationalen Haus Sonnenberg und erneut in Bad Nenndorf, haben Studentinnen und Studenten der Universität Hildesheim mitgearbeitet. Das hat die Kursarbeit befruchtet und soll auch künftig ermöglicht und ausgeweitet werden.

Die hiermit vorgelegte Tagungsdokumentation soll unser Nachdenken und Vorausdenken interkulturellen Lernens dokumentieren. Nicht zuletzt wollen wir hierdurch auch mit denen im Fachgespräch bleiben, die an der Jahresfachtagung 2004 nicht teilnehmen konnten. Bleibt zu hoffen,

dass sich aus diesen Informationen Anregungen für interkulturelle und globale Bildungsarbeit erschließen lassen.

Wesentliche Pluspunkte aus der vielfältigen Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Initiativen zum Bildungsbereich „Interkulturelles / Globales Lernen“ in Niedersachsen sind der Erfahrungsaustausch über die je konkrete Projektarbeit, die kritische Reflexion über das je konkrete Tun „vor Ort“ und die gemeinsame Standort- und Perspektivenbestimmung für die gegenwärtige und zukünftige Bildungsarbeit. Fachtagungen wie diese sind nicht ersetzbar, weil die dabei spürbare Empathie, die Phantasie und Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kraft und Mut zur Weiterentwicklung der Nord-Süd-Partnerschaftsarbeit geben.

Dr. Herbert Asselmeyer
Universität Hildesheim

Dieter Schoof
NiLS

Dr. Jos Schnurer
IP1

Menschenrechtsbildung und Globales Lernen

Claudia Lohrenscheit

Bildung ist ein kostbares Gut, das im globalen Kontext für immer mehr Menschen immer weniger zugänglich wird. In den Erklärungen und Strategien nationaler und internationaler Organisationen sowie auf dem globalen Bildungsmarkt zeichnet sich eine fortwährende Spezifizierung von Bildungszielen und -konzepten ab, orientiert an zunehmend komplexer werdenden Anforderungen der so genannten Wissensgesellschaft. In der Realität klafft allerdings die «Schere» zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden immer weiter auseinander. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten erhalten, werden strukturell in sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht von Beteiligungschancen ausgeschlossen. Die Thematisierung solcher Inklusions- und Exklusionsbedingungen findet sich auch im pädagogischen Diskurs wieder, so auch in der Diskussion über Globales Lernen. Der erste europäische Kongress über Globales Lernen (Maastricht, Niederlande 2002) verabschiedete die sog. «Maastricht Declaration», die sich Globales Lernen nach der Definition des Nord-Süd-Zentrums des Europarats zueigen macht. Hierin wird Globales Lernen als «Dach» beschrieben, unter dem sich die verschiedenen pädagogischen Ansätze versammeln, die dem Ziel einer gerechteren Welt, mit gleichen Menschenrechten für alle Menschen, dienen wollen:

„Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass *Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education*; being the global dimensions of Education for Citizenship”.¹

Im deutschen Kontext sind fast alle der oben genannten pädagogischen Teildisziplinen nicht neu und fließen seit Jahrzehnten in die schulische wie außerschulische pädagogische Arbeit mit ein. Zwischen den einzelnen Ansätzen sind jedoch hinsichtlich der vorhandenen Ressourcen, als auch in Bezug auf die Quantität und Qualität der vermittelten Bildungsinhalte große Unterschiede zu verzeichnen. Menschenrechtsbildung (MRB) ist hier in gewisser Weise eine Ausnahme, denn sie gewinnt in der bildungspolitischen Diskussion erst seit etwa Mitte der 1990er Jahre an Bedeutung. Ihre entscheidenden Impulse erhielt sie von der internationalen Bühne, d.h. von Menschen in internationalen Gremien und Organisationen, vor allem bei den Vereinten Nationen und amnesty international.

Was ist Menschenrechtsbildung?

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen wurde 1948 erstmalig der hohe Wert von Bildung und Erziehung für die Förderung einer globalen «Kultur der Menschenrechte» (UNESCO) artikuliert. Dabei ist das Zustandekommen universeller Rechte selbst als ein Lernprozess zu verstehen, in den diverse Perspektiven und Traditionen eingeflossen sind, die bis heute miteinander verhandelt werden.² Die Diskurse über Menschenrechte und Bildung stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander, in dem sie aufeinander einwirken und sich wechselseitig inspirieren (sollten). Bildung und Erziehung gelten hierbei als zentrale Instrumente zur Förderung und Verankerung von Menschenrechten, und umgekehrt geben die Menschenrechte wichtige Impulse für die Realisierung eines gleichen und gerechten Zugangs zu einer qualitativ hochwertigen Bildung, von der die Entwicklung und „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Artikel 26, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) maßgeblich mit abhängt.

¹ <http://www.globaleducationeurope.net/index.php/filemanager/list/2/> (download vom 30. August 2004)

² Flores d’Arcais, Guiseppa: Gründe für eine Pädagogik der Menschenrechte In: Böhm Winfried: Erziehung und Menschenrechte. Würzburg 1995

Seit etwa Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahren entwickelt sich eine «internationale Bewegung» für die Förderung und Verankerung einer «Human Rights Education».³ Ihre vielfältigen Tätigkeiten und Profile sowie die facettenreichen Diskurse über die entstehende Human Rights Education sind - zumeist auf englischsprachigen Webseiten - gut dokumentiert, da sich diese neu entstehenden Zusammenschlüsse die Informations- und Kommunikationstechnologien und die dadurch erweiterten Möglichkeiten internationaler Kooperation und Vernetzung zu Nutze machen. In diesem Kontext entstehen nunmehr vielfältige Programme, Materialien und Konzepte, die sich an diverse Adressat/innen in unterschiedlichen Lernsituationen richten. Nur wenige Projekte beschäftigten sich hingegen mit Grundlagenforschung, so dass die Entwicklung einer einheitlichen und umfassenden «Theorie der Menschenrechtsbildung» noch nicht als weit vorangeschritten gelten kann.

In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung und Praxis ist das Zusammendenken von Menschenrechten und Bildung sowie die Entwicklung der pädagogischen Teildisziplin «*Human Rights Education*» ein bislang eher vernachlässigter Bereich. In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurde, neben der Publikation einiger weniger Beiträge in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, lediglich *eine* umfassendere Studie veröffentlicht, die sich der Menschenrechtsbildung aus systematischer und theoriebildender Perspektive widmete.⁴ Darüber hinaus gab es - von den UNESCO-Projektschulen einmal abgesehen - in Deutschland bis vor kurzem nur wenige Projekte und Modellvorhaben zur Menschenrechtsbildung, deren Materialien und Belege ihrer praktischen Umsetzung sich nur mühsam sammeln oder gar auswerten lassen.

Nach einer Pause von zwanzig Jahren legt Lenhart eine «Pädagogik der Menschenrechte» vor, in der die Entwicklungen und Erfahrungen des vergangenen Jahrzehnts behandelt werden.⁵ Insbesondere im Anschluss an und in der Nachbereitung der Wiener Weltmensenrechtskonferenz der Vereinten Nationen 1993 entwickelt sich auch hierzulande ein «Bündnis für Menschenrechte».⁶ Menschenrechtsbildung wird verstärkt gefördert. In diesem Rahmen gab es in der jüngsten Vergangenheit zahlreiche Neugründungen von Initiativen und Institutionen, wie etwa das Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam (1994), das Forum Menschenrechte⁷ (1993), der UNESCO Lehrstuhl für Menschenrechtsbildung an der Universität Magdeburg⁸ (2001) sowie das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin (2001), dessen Aufgaben und Aktivitäten der menschenrechtsbezogenen Bildungsarbeit weiter unten skizziert werden.

³ Die «People's Decade» bzw. «People's Movement for Human Rights Education» (PDHRE) definiert sich als «international movement», internationale Bewegung für die weltweite Entwicklung, Förderung und Verankerung von Menschenrechtsbildung; vgl.: www.pdhre.org

⁴ Friedrichs, Peter-Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule. Ein kognitionstheoretisch orientiertes Konzept für den Politikunterricht, Opladen 1983

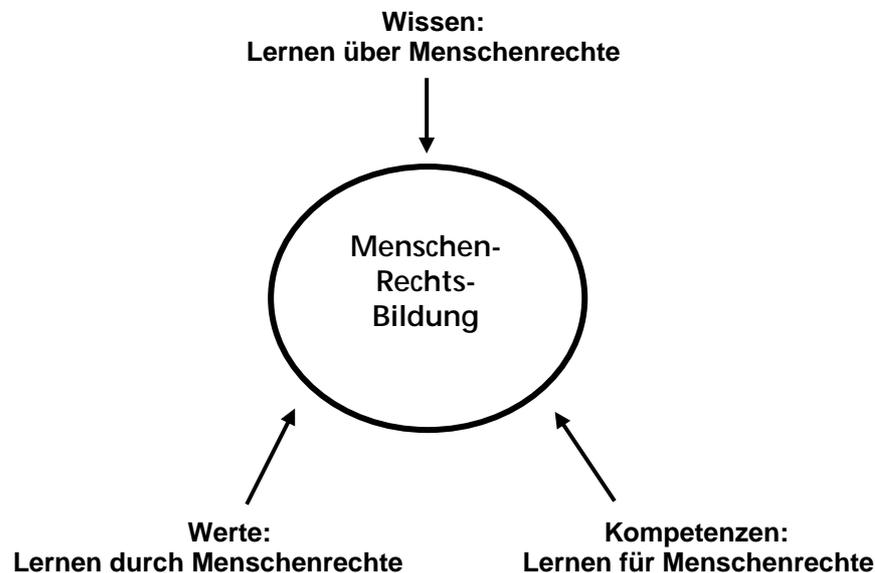
⁵ Lenhart, Volker: Pädagogik der Menschenrechte. Opladen 2003

⁶ Bungarten, Pia; Koczy, Ute (Hrsg.): Handbuch der Menschenrechtsarbeit. Bonn 1996

⁷ Im FORUM MENSCHENRECHTE haben sich seit 1994 deutsche NGOs (Nicht-Regierungs-Organisationen) zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, welches sich als themenbezogene und handlungsorientierte Arbeitsgemeinschaft für den Menschenrechtsschutz in der Bundesrepublik Deutschland und weltweit einsetzt; vgl.: www.forum-menschenrechte.de

⁸ <http://www.menschenrechtserziehung.de/>

Anstelle einer umfassenden Theorie lassen sich eher Aufgaben und Zieldimensionen der Menschenrechtsbildung charakterisieren, die sich zwar in der Vielfalt ihrer Ansätze durchaus unterscheiden, jedoch in Bezug auf die Lernziele gemeinsame Charakteristika aufweisen, die wie folgt dargestellt werden können:



Aufgaben und Ziele der MRB sind demnach die Förderung von Fertigkeiten/ Kompetenzen, Wissen und Einstellungen, die es den Lerngruppen ermöglichen, grundlegende Prinzipien, Werte und Konzepte der Menschenrechte zu verstehen und aktiv anzuwenden. Zu den grundlegenden Fertigkeiten gehören vor allem kommunikative Kompetenzen, wie aktives Zuhören und Analysieren, kritische Reflexion, problemlösendes Denken, Kooperation und Verhandlung. Wissen und Kenntnisse beziehen sich zunächst auf die Kenntnis und den Schutz der eigenen Rechte und ihre Begrenzung durch die Rechte Anderer und in einem weiteren Schritt auf die Kenntnis der internationalen Verträge, Schutzmechanismen und der Menschen und Organisationen, die für den Schutz der Menschenrechte eintreten.

Menschenrechtsbildung am Deutschen Institut für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte wurde auf der Grundlage eines Beschlusses des Deutschen Bundestags 2001 gegründet. Vorangegangen war ein mehrjähriger Prozess, an dem sich Vertreter/innen aus Politik und Zivilgesellschaft engagiert beteiligt hatten, und der in die Gründung des Instituts als nationale unabhängige Menschenrechtsinstitution nach den Grundsätzen der Vereinten Nationen mündete. Die Zielsetzung des Instituts besteht in der Förderung und im Schutz der Menschenrechte durch Information und Dokumentation, Beratung von Politik und Gesellschaft, anwendungsbezogene Forschung, menschenrechtsbezogene Bildungsarbeit sowie Dialog und Zusammenarbeit im nationalen und internationalen Rahmen.⁹ Die Menschenrechtsbildung wird dabei als Querschnittsaufgabe verstanden, d.h. die Veranstaltungen, Produkte und Serviceleistungen des Instituts sind mit dem Auftrag verbunden, sie für die Bildungsarbeit transparent und nutzbar zu gestalten. Allein diese Zielsetzung ist für manche ungewöhnlich, denn in vielen Köpfen existiert beim Thema Menschenrechte die Vorstellung, dass diese, erstens, vordringlich relevant wären für die so genannten Länder des Südens. Doch auch in Ländern mit längerfristig etablierten Demokratien und einem funktionierenden demokratischen Staatswesen, braucht es ein Bewusstsein darüber, dass Menschenrechte immer wieder neu erkämpft, verteidigt und verbreitet werden müssen. Zweitens sind diese Prozesse - auch

⁹ Vgl. das Leitbild des Instituts:

http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/_c-507/_nr-1/_lkm-759/i.html

dies ist kein Allgemeinplatz - nicht das ausschließliche Betätigungsfeld der juristischen Berufe. Im Gegenteil, wenn Menschenrechte Bedeutung und praktische Relevanz erfahren sollen, so können sie nicht das ausschließliche Betätigungsfeld für Jurist/innen und Expert/innen sein, die sich in entsprechenden Gremien und Ausschüssen der Vereinten Nationen und des regionalen Menschenrechtsschutzes engagieren. Aus der Perspektive der Pädagogik gehen Menschenrechte alle Menschen an und können nur dann wirksam geschützt und verteidigt werden, wenn sie bekannt sind und verstanden werden. Um dieses Wissen ist es in Deutschland jedoch nicht allzu gut bestellt. In einer Studie des Instituts, die 2003 in Kooperation mit Wissenschaftler/innen an den Universitäten Leipzig und Marburg durchgeführt wurde, trat deutlich zutage, dass die Menschen in Deutschland nur wenige der international verbrieften Rechte nennen können (im Durchschnitt knapp 3 der 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948). Schwerwiegender ist allerdings das Ergebnis, dass auch die Bereitschaft, sich für Menschenrechte aktiv einzusetzen, nicht stark ausgeprägt ist. Diese Defizite richten sich als Herausforderungen zwar nicht exklusiv an die Pädagogik - das wäre ohnehin eine Überforderung - jedoch kann die Bildungsarbeit hierbei eine wichtige Rolle übernehmen.

In der Satzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte ist seine Etablierung als nationale Koordinierungsstelle für MRB im Sinne der Richtlinien der Vereinten Nationen verankert. Darüber hinaus soll das Institut durch die subsidiäre Unterstützung anderer Einrichtungen mitwirken bei der Erstellung von Lehrprogrammen und Materialien für die MRB in sensiblen Bereichen, z. B. in Behörden und Institutionen wie Polizei und Strafvollzugsbehörden, Anregungen für schulische Curricula erarbeiten, bei der Qualifizierung von Fachkräften der zivilen Konfliktbearbeitung zu menschenrechtsbezogenen Sachverhalten und Themen mitarbeiten sowie eigene Veranstaltungen, Seminare und Dialoge durchführen.

Am Beginn der Arbeit stand die Herausforderung zu ermitteln, welche Akteure sich in Deutschland mit welchen Projekten und Aufgaben für die Realisierung von Menschenrechtsbildung engagieren. Denn im Unterschied zu zahlreichen anderen pädagogischen Teilgebieten gab es bis vor wenigen Jahren kaum fest installierte Institutionen und Organisationen der Menschenrechtsbildung. 2001 gab das Institut eine Studie in Auftrag, mit der mittels eines Fragebogens an über 600 potentielle Akteur/innen Theorie und Praxis sowie Herausforderungen und Probleme bei der Umsetzung der MRB ermittelt werden sollten.¹⁰ Auf der Grundlage dieser Studienergebnisse begann ab 2003 der Aufbau der *Service- und Koordinierungsstelle*, die sich heute mit ihrem Angebot auf der Homepage des Instituts präsentiert. Hier finden sich neben Informationen über Literatur, (Unterrichts-) Materialien, Veranstaltungen und Seminare eine Datenbank zu Fachpersonen der Menschenrechtsbildung sowie weiterführende Hinweise zu deutschen und internationalen Organisationen. In den Nachbarländern Österreich und der Schweiz existieren solche Servicestellen für MRB schon seit längerem, und ein Blick auf ihre Internetseiten ist für Interessierte auf jeden Fall lohnenswert.¹¹

Der nächste Schritt, mit dem sich das Institut an eine breitere pädagogisch interessierte Öffentlichkeit wandte, war die Gründung eines *Netzwerks Menschenrechtsbildung*, in dessen Rahmen sich Aktive aus unterschiedlichen Bereichen des formalen und non-formalen Bildungswesens zusammenfinden, um sich über gemeinsame Fragestellungen und Anliegen auszutauschen. Bislang verzeichnet dieses Netzwerk einen kleineren Kern von Aktiven, die regelmäßig teilnehmen und sich auch in kleineren Arbeitsforen engagieren, sowie einen größeren Anteil wechselnder Teilnehmer/innen, die Institut und Netzwerk kennen lernen und sich orientieren wollen. In den Arbeitskreisen engagieren sich unter anderem Vertreter/innen vom UNESCO Lehrstuhl für Menschenrechtsbildung an der Universität Magdeburg, vom Forum Menschenrechte¹², der MRB-

¹⁰ Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_shop.php/_c-488/_lkm-616/_cat-4/_nr-15/i.html

¹¹ Siehe z.B.: Informationsplattform von Menschenrechte Schweiz (MERS):

http://www.humanrights.ch/cms/front_content.php ; Servicestelle für MRB am Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte in Österreich: <http://www.univie.ac.at/bim/> ; Europäisches Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie in Graz: <http://www.etc-graz.at/>

¹² Das Forum Menschenrechte ist das Netzwerk deutscher Nichtregierungsorganisationen, die sich für den Schutz und die Förderung von Menschenrechten einsetzen: <http://www.forum-menschenrechte.de/>

Arbeitsgruppe bei amnesty international¹³ sowie Leitung und Mitarbeiter/innen eines Forschungsprojekts über MRB im europäischen Kontext: Teaching Human Rights in Europe.¹⁴ Im Bereich der *Aus- und Fortbildung* für verschiedene Berufsgruppen und professionell mit Menschenrechtsfragen befasste Mitarbeiter/innen in Politik und Zivilgesellschaft erprobt das Institut mehrere Modelle. Der Schwerpunkt liegt hier bei denjenigen Berufsgruppen, die in menschenrechtssensiblen Arbeitsfeldern arbeiten. Doch im Prinzip gibt es wohl kaum eine Berufsgruppe, für die Menschenrechtsfragen implizit oder explizit nicht relevant wären. Dies beginnt bei Mitarbeiter/innen in Behörden und staatlichen Institutionen, denen - wie etwa bei Polizist/innen - als direkte Vertreter/innen des staatlichen Gewaltmonopols eine direkte Funktion bei der Überwachung, dem Schutz und der Realisierung von Menschenrechten zukommt. Weiterhin zählen zu den «menschenrechtssensiblen Berufsgruppen» alle Berufe der Sozial- und Gesundheitsdienste, wie etwa die Soziale Arbeit, deren internationale Berufsverbände sich schon seit mehr als zehn Jahren darum bemühen, ein professionelles Verständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession durchzusetzen.¹⁵ Und schließlich sind alle bildungsbezogenen Berufe vom Kindergarten bis an die Hochschulen und Institutionen der beruflichen Bildung potentielle Akteure der Menschenrechtsbildung, die sich um die Integration von Menschenrechtsfragen in die Erziehung, Aus- und Fortbildung ihrer jeweiligen Klientel bemühen könnten. Weiterhin liegt in den Jahren 2004 und 2005 einer der Schwerpunkte der MRB im Institut im Bereich der *schulischen und außerschulischen Jugendarbeit*. Hierzu übersetzt das Institut das Handbuch zur Menschenrechtsbildung *COMPASS* des Europarats.¹⁶ Auf dieser Basis sollen im Anschluss an die Übersetzung Seminare für Multiplikator/innen der Jugendarbeit durchgeführt werden, in denen praktische Kompetenzen für die Menschenrechtsbildung eingeübt werden können.

Weitere Informationen über die Arbeit des Deutschen Instituts für Menschenrechte sowie die menschenrechtsbezogene Bildungsarbeit finden sich auf der Homepage des Instituts. Interessierte erhalten dort Hinweise auf Themenschwerpunkte, aktuelle Veröffentlichungen und Veranstaltungen und können einen Newsletter abonnieren, der in regelmäßigen Abständen über die Arbeit des Instituts informiert.¹⁷



(Foto: Dieter Schoof-Wetzig)

¹³ MRB ist bei amnesty international seit vielen Jahren fest etabliert. Vor allem das internationale Sekretariat in London stellt hierfür umfangreiche Informationen und Ressourcen zur Verfügung. Auch die deutsche Sektionskoordinationsgruppe MRB ist sehr aktiv und tritt mit eigenem Internetangebot auf: <http://www.amnesty.de/de/2910/>

¹⁴ <http://www.humanrightsresearch.de/>

¹⁵ Vgl. Jim Ife, *Human Rights and Social Work*, Cambridge University Press 1999; Tagungsband: *Menschenrechte und Soziale Arbeit*, Fachhochschule Coburg 1999

¹⁶ siehe: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/ c-472/ nr-6/i.html und: <http://www.coe.int/compass>

¹⁷ www.institut-fuer-menschenrechte.de

Dialog der Kulturen aus ethnographischer Sicht

Kerstin Brünenberg und Ursula Bertels

Anfang der 1990er Jahre kam es in Deutschland vermehrt zu fremdenfeindlichen Angriffen. Als Reaktion darauf haben Ethnologinnen und Ethnologen sowie Pädagoginnen und Pädagogen aus Münster den Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. gegründet. Ziel ist es, ethnologische Kenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit nahe zu bringen und so zur besseren Verständigung zwischen Menschen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft beizutragen. Dabei greifen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von ESE e.V. bei der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz auf eigene Fremderfahrungen im Rahmen von Feldforschungen zurück. Neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit interkulturellen Ansätzen wird ethnologisches Material für Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufbereitet, um für andere Sicht- und Denkweisen zu sensibilisieren. Schwerpunkt ist hierbei die Konzeption und Durchführung von Schulprojekten, Lehrerfortbildungen und Seminaren. Auf der Fachtagung „Netzwerke für globales Lernen“ wurde der ethnologische Ansatz zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Rahmen eines Workshops vorgestellt. Im Folgenden wird der Ablauf des Workshops kurz beschrieben.

• Begrüßung und Einleitung

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde auf die Methode der „Dritt-Kultur-Perspektive“ hingewiesen, mit der ESE e.V. seit vielen Jahren erfolgreich arbeitet. Sie ist Grundlage für die Vermittlung fremder kultureller Denkmuster und bedeutet eine Beschäftigung mit Kulturen, zu denen man zunächst keinen persönlichen Bezug hat. Durch das Kennen Lernen völlig fremder Perspektiven wird eine Distanz zur eigenen Kultur möglich. Eigene kulturelle Vorstellungen und Verhaltensmuster können überdacht und in einem größeren Kontext betrachtet werden. Dadurch soll eine Offenheit geschaffen werden in Bezug auf den Umgang mit hier in Deutschland lebenden Mitgliedern fremder Kulturen. Diese Offenheit soll Grundlage für eine bessere Verständigung und ein besseres Verstehen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft sein. Im Jahre 2003 erhielt der Verein für diesen Ansatz den Preis für Innovation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

• Interkulturelle Kompetenz – Was ist das?

Das zweite Modul des Workshops befasste sich mit der Entstehungsgeschichte sowie der Definition des Begriffes Interkulturelle Kompetenz. Diese geht zurück auf die Interkulturelle Erziehung, beginnend in den 1950er Jahren mit dem „Wirtschaftswunder“ der Bundesrepublik Deutschland. Wegen des Arbeitskräftemangels schloss die BRD Anwerbevereinbarungen mit verschiedenen europäischen Ländern. In Folge dessen kamen über zwei Millionen so genannter „Gastarbeiter“ in die Bundesrepublik. Nach dem Anwerbestopp 1973 stieg die Zahl der Migrantenkinder in bundesdeutschen Schulen um ein Vielfaches an. Die in den folgenden Jahren ergriffenen Maßnahmen zur Integration der ausländischen Kinder in bundesdeutschen Schulen beschränkten sich zunächst auf Förderkurse, muttersprachlichen Unterricht sowie Hausaufgabenhilfen. Alle diese Maßnahmen werden unter dem Begriff „Ausländerpädagogik“ zusammen gefasst. Ihnen lag die Ansicht zugrunde, dass die ausländischen Kinder durch diese Hilfen auf das Leben in der deutschen Gesellschaft vorbereitet werden müssten. Ausländerpädagogik war somit einseitig definiert. Ab den 1980er Jahren wurde Kritik an eben dieser Einseitigkeit der Ausländerpädagogik laut. Die ausländischen Kinder, so lautete der Vorwurf, würden durch das Herauslösen aus dem Klassenverband und eigens für sie eingerichteten muttersprachlichen Unterricht erst stigmatisiert und marginalisiert.

Die Ausländerpädagogik war somit allein auf die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit vor allem der Kinder und Jugendlichen angelegt. Eine wirkliche Integration in die deutsche Gesellschaft rückte in den Hintergrund. Aus der Kritik an der Ausländerpädagogik entwickelte sich eine Pädagogik der Begegnung und der Anerkennung der kulturellen Differenzen. Erstmals wurde die Sichtweise vertreten, dass alle Kinder von einander und miteinander lernen sollten. Interkulturelle Begegnungen sollten der Ausgangspunkt für Interkulturelle Erziehung sein. Diese wird ver-

standen als Prozess, durch den Interkulturelle Kompetenz ermöglicht werden soll. Durch Interkulturelle Kompetenz sollen interkulturelle Missverständnisse verhindert bzw. erklärt werden.

Die Bedeutung der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz in der Schule wird unterstrichen durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996: Da Schulen den Auftrag haben, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, bedeutet dies in einer globalisierten Welt, dass die Schule auch internationale Zusammenhänge verdeutlichen und Interkulturelle Kompetenz vermitteln muss.

Interkulturelle Kompetenz ist daher in den letzten Jahren zu einem wichtigen Schlagwort geworden. Allerdings gibt es keine allgemeingültige Definition von Interkultureller Kompetenz. Je nach Fachrichtung – z.B. Pädagogik, Psychologie, Kommunikationswissenschaften – wird sie anders definiert. ESE e.V. hat im Rahmen seiner langjährigen Arbeit zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz folgende Definition entwickelt:¹⁸

Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen.

Einige Begriffe dieser Definition werden zur besseren Verständlichkeit im Folgenden erläutert:

- Lernprozess: Der Erwerb Interkultureller Kompetenz wird als lebenslanger Lernprozess betrachtet, da immer wieder kulturelle Missverständnisse auftreten können.
- Unmittelbar/mittelbar: Unmittelbarer Umgang meint die persönliche Begegnung mit Menschen anderer Kulturen; mittelbarer Umgang den Umgang mit „Wissen“ über diese Kulturen, z.B. in Form von Medienberichten.
- Verständigung: Verständigung mit Menschen anderer Kulturen ist notwendig, um mit ihnen erfolgreich zusammen arbeiten oder leben zu können.
- Verstehen: Ein vollkommenes Verstehen von Menschen anderer Kulturen ist nicht möglich, da schon das Verstehen von Personen mit gleichem kulturellen Hintergrund schwierig ist. Eine Annäherung ist aber durch Interkulturelle Kompetenz möglich.

Um Interkulturelle Kompetenz im Unterricht vermitteln zu können, ist das Erreichen verschiedener Lernziele notwendig.

Lernziel 1: Aneignung und Beschaffung von Informationen und Entwickeln von Interesse

Bei diesem Lernziel werden wissenschaftlich fundierte Informationen über fremde Kulturen vermittelt. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich selbst diese Informationen zu beschaffen. Das Interesse an fremden Kulturen bildet dabei eine wichtige Voraussetzung. Es kann z.B. durch authentische Berichte oder Gegenstände geweckt werden.

Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels

Bei diesem Lernziel stehen die Fragen „Wie sehen die anderen uns“ und „Wie sehen die anderen sich selbst, wie sehen wir die anderen“ im Vordergrund. Dabei lenkt die Technik des Perspektivenwechsels den Blick der Schülerinnen und Schüler zunächst auf ihre eigene Kultur, die durch den Vergleich mit anderen Sichtweisen an Selbstverständlichkeit verliert. Darüber hinaus lernen sie, ihre Sicht auf fremde Kulturen zu hinterfragen. Ziel ist es, die Relativität der jeweiligen Sichtweisen zu erkennen.

¹⁸ Zur Entwicklung der Definition und der im Folgenden vorgestellten Lernziele vgl. Ursula Bertels, Sabine Eylert, Christiana Lütke und Sandra de Vries: Ethnologie in der Schule – Eine Studie zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Münster u.a., 2004.

Lernziel 3: Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus

Ethnozentrismus basiert auf der Annahme, dass die Gegebenheiten der eigenen Kultur universal gültig sind. Meistens beinhaltet er eine Höherbewertung der eigenen Kultur verbunden mit einer Abwertung der anderen Kultur. Um ethnozentrisches Denken zu überwinden, sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Auffassungen von anderen Kulturen auseinandersetzen und erkennen, dass diese in hohem Maße durch die eigene Kultur geprägt sind und in Frage gestellt werden müssen.

Lernziel 4: Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs

Bei diesem Lernziel steht der kompetente Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen im Vordergrund. Konkrete Situationen der interkulturellen Begegnung werden analysiert und reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen so Verhaltensstrategien entwickeln, die eine möglichst konfliktfreie und gelingende Kommunikation ermöglichen.

Lernziel 5: Fördern von Einstellungen und Werten

Werte und Einstellungen (wie Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt) sind als Grundhaltung zum Erwerb von Interkultureller Kompetenz notwendig. Da sich Werte und Einstellungen jedoch nur durch eine umfassende und lang andauernde Erziehung verändern lassen¹⁹, können im Unterricht nur Tendenzveränderungen erzielt werden.

Die Umsetzung der Lernziele im Unterricht wird im Folgenden an dem Beispiel der Unterrichtseinheit „Das Allerheiligenfest in Mexiko“ erläutert.

• Die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Unterricht – ein Beispiel

Charakteristisch für das Allerheiligenfest in Mexiko ist die Darstellung von Skeletten und Totenköpfen. Die Beschreibung dieser Darstellungen und das Zeigen von Anschauungsmaterial wecken gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Durch die persönlichen Erfahrungsberichte der Ethnologin erhalten sie Informationen über die Einstellungen der Mexikaner zum Tod sowie über den Ablauf des Allerheiligenfestes in Mexiko. Diese Informationen stoßen bei vielen zunächst auf Unverständnis, z.T. sogar auf Abwehr.

Im Rahmen einer Gruppenarbeit werden anschließend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Allerheiligenfestes in Deutschland und in Mexiko herausgearbeitet. Durch die Diskussion über den Ursprung des mexikanischen Allerheiligenfestes wird deutlich, dass auch in Europa bis vor ca. zwei Jahrhunderten die Darstellung von Skeletten und Totenköpfen in der Kirchenkunst üblich war und der Tod erst in jüngerer Zeit aus dem alltäglichen Leben verbannt wurde. Zu diesem Zeitpunkt der Diskussion kommen von einigen Schülerinnen und Schüler Aussagen darüber, dass ein ungezwungener Umgang mit dem Tod durchaus positive Auswirkungen (z.B. in Bezug auf Trauerbewältigung) haben kann. Die Grundlagen für das Erkennen ethnozentrischen Denkens sind damit gelegt.

In einem anschließenden Rollenspiel haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, das ihnen nunmehr bekannte Wissen anzuwenden. In diesem Rollenspiel wird ein Gespräch zwischen deutschen Touristinnen und Touristen in Mexiko und einem mexikanischen Verkäufer von Totenköpfen aus Zuckerguss nachgestellt. Ein Beispiel für das von Schülerinnen und Schüler geführte Gespräch lautete:

deutscher Tourist:	<i>„Sieh mal, voll geschmacklos.“</i>
deutsche Touristin:	<i>„Das ist ja ekelig und das wollen die verkaufen.“</i>
deutscher Tourist:	<i>„Was die sich bloß dabei denken.“</i>
deutsche Touristin:	<i>„Lass uns mal fragen, was das zu bedeuten hat. Was bedeuten diese Totenköpfe?“</i>
mexikanischer Verkäufer:	<i>„Das ist unsere Tradition, diese Totenköpfe zu verkaufen.“</i>
deutscher Tourist:	<i>„Warum ist das Tradition?“</i>

¹⁹ Vgl. u.a. Bernd Schlöder: Soziale Vorstellungen als Bezugspunkte von Vorurteilen. In: Schäfer, Bernd und Franz Petermann (Hg). Vorurteile und Einstellungen. Köln, 1988, S. 66-98.

mexikanischer Verkäufer: *„Die Totenköpfe sind ein Symbol für Allerheiligen. Das ist bei uns ein Familienfest. Wir glauben, dass bei diesem Fest auch die verstorbenen Familienangehörigen anwesend sind. Gibt es so etwas in Deutschland nicht?“*

deutsche Touristin: *„Bei uns ist das nicht üblich. Aber danke für die Erklärung. Ich kaufe zwei Totenköpfe.“*

Abgesehen davon, dass der Schüler, der den mexikanischen Verkäufer spielte, einen Perspektivenwechsel vollzogen hat, als er diese Rolle einnahm, zeigt besonders die Aufforderung am Anfang des Dialoges *„Lass uns mal fragen, was das zu bedeuten hat“*, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler sich der Existenz verschiedener Perspektiven bewusst sind und somit die Technik des Perspektivenwechsels beherrschen und umsetzen können. Hierdurch wird den Schülerinnen und Schüler eine mögliche Verhaltensweise im Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen aufgezeigt.

Je nach Alter der Schülerinnen und Schüler und Umfang der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden kann die oben beschriebene Unterrichtsreihe variiert werden. Bei jüngeren Schülerinnen und Schüler steht das Herstellen von Totenköpfen aus Ton und der Bau eines Hausaltars im Vordergrund. Ältere Schülerinnen und Schüler können sich im Religions- oder Philosophieunterricht mit der Vorstellung von Tod und Jenseitsglauben im Allgemeinen auseinandersetzen. Bei der Behandlung des Themas im Geschichtsunterricht kann der Schwerpunkt auf die Eroberung Mexikos sowie die Vermischung von Kulturen gelegt werden.

- **Die Umsetzung von Interkultureller Kompetenz für den Alltag**

Nach der Vorstellung des Beispiels für die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Unterricht wurde an einer möglichen interkulturellen Begegnung verdeutlicht, dass die Verhaltensstrategien zur interkulturellen Verständigung, die im Unterricht erlernt wurden, auch im Alltag in einer multikulturellen Gesellschaft eingesetzt werden können.

Ali und Thomas lernen sich auf einer Party kennen. Bald schon sind die beiden eng miteinander befreundet und treffen sich regelmäßig zu Aktivitäten. Anfangs umarmt Ali Thomas immer, wenn er ihn trifft, was Thomas vor allem in der Öffentlichkeit peinlich ist. Eines Tages nimmt Ali während eines Spaziergangs ganz selbstverständlich die Hand von Thomas, hält sie fest und lächelt ihn an. Daraufhin reißt Thomas sich los und gibt Ali unmissverständlich zu verstehen, dass er keineswegs schwul sei. Ali versteht die Welt nicht mehr und ist tief beschämt.

Im oben genannten Beispiel stoßen unterschiedliche kulturelle Vorstellungen darüber, wie Freundschaft nach außen demonstriert wird, aufeinander. Hierdurch kommt es zu einem Missverständnis, das auf Seiten der Beteiligten stark von Emotionen geprägt ist. Die erlernten Verhaltensstrategien – z.B. das Einholen von Informationen über das ungewohnte Verhalten und die Anwendung des Perspektivenwechsels – ermöglichen es dennoch, vorschnelle Urteile zu revidieren und eine Verständigung zu erzielen.

Im Rahmen des Workshops konnte nur ein kurzer Einblick in die Arbeit von ESE e.V. gegeben werden. Ausführliches Informationsmaterial ist unter folgender Anschrift erhältlich:

ESE e.V.
c/o Institut für Ethnologie
Stadtstr. 21
48149 Münster

Tel.: 0251/9240118
Mail: ese@uni-muenster.de
www.ese-web.de



Projektmanagement muss weiter gehen!

Theoretische Ansätze für das Verstehen und methodische Vorschläge für das Initiieren, Steuern und Begleiten von interkulturellen Schulpartnerschafts-Projekten

Herbert Asselmeyer

Übersicht

- 1 Wofür sind Projekte gut?
 - 1.1 Projekte helfen, Organisationen zu verändern
 - 1.2 Projekte helfen, Kommunikation und Kooperation zu gestalten
 - 1.3 Sorge für eine systemische Grundhaltung und Sichtweise!
 - 1.4 Sorge für die Entwicklung von kompatiblen Zielen!
- 2 Organisations-Veränderung Erfolg versprechend durch Projektinitiieren, steuern und begleiten
 - 2.1 Woher kommen und wie entstehen Themen für Projekte?
 - 2.2 Was ist und warum Projektmanagement?
 - 2.3 Lerne, dass Projektmanagement einer besonderen Logik folgt. Oder: Der Prozess des Projektmanagements
 - 2.4 Lerne, Deine Projekt-Vorhaben zu kommunizieren! Oder: Das Verhältnis von Zielpyramide und Projektmanagement
- 3 Das 5 Punkte-Programm, um Projektmanagement mit anderen Prozessen zu verbinden
- 4 Was lässt sich aus bisheriger Organisationsentwicklungs-Arbeit lernen?
- 5 Schlussworte
- 6 Literatur
- 7 Zum Autor

1 Wofür sind Projekte gut?

Wenn man von Projekt hört, denkt man vielleicht an die Projektwoche in der Schule (Ziel: weg vom Stundenrhythmus, hin zum fächerübergreifenden Lernen), an die raue Wirklichkeit des Wirtschaftslebens (Ziel: Effizienzstreben), an Forschungsvorhaben (Ziel: neue Modelle/Theorien) oder auch an Entwicklungsmaßnahmen in anderen Ländern (Ziel: Erstellung/Investition von Anlagen). Wie auch immer, nicht selten hört man mit skeptischem Unterton Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Projekten, sei es, weil sie entweder nur marginale Ergebnisse brächten, zu überwiegend technokratischen Abläufen führten und die Gefahr großer Fehlentwicklungen nicht ausschließen sei. Aus der Erfahrung von fast 30 Jahren niedersächsischer Schulpartnerschaft wissen wir aber auch, dass der Projektbegriff inflationär verwendet ist, auch in Schulen in aller Munde ist, gleichwohl häufig wenig professionell besetzt und benutzt wird.

In diesem Beitrag geht es darum, zunächst das neuere Projektmanagement-Verständnis fruchtbar zu machen für das Handeln in Organisationen (Schulen, Vereinen, Kommunen, Kirchen und anderen Organisationen). > Zunächst< sei hier betont, weil in diesem Beitrag die These vertreten wird, dass die Grundlagen für ein Projekt als solches erstmal verstanden sein sollten, bevor die Projektidee später und schrittweise auf die Besonderheiten interkulturellen (Projekt-) Lernens ausgeweitet werden sollten. Nach diesem Verständnis macht es aus unserer Sicht Sinn,

- sich einfürend kurz von organisations-theoretischen Annahmen leiten zu lassen,
- und sich sodann mit der einschlägigen Projektablauf-Logik vertraut zu machen
- und schließlich zu lernen, projekt-förmige Lernprozessen in das Handeln von Organisation einbetten zu lernen'.

Projekte helfen, Organisationen zu verändern

Menschen haben ihr Leben lang mit Organisationen zu tun: Die Geburt im Krankenhaus, die Bewahrung und Qualifizierung im Kindergarten, in Schule, Berufsschule und Hochschule, die Ausbildung in Betrieben und Weiterbildung in Einrichtungen, die Erwerbstätigkeit in Unternehmen, die Wahrnehmung des Ehrenamts, das Verbringen von Freizeit in entsprechenden Vereinen und Einrichtungen, die Teilhabe an Gesundheitsförderung wie auch das Behandeltwerden bei Krankheit oder Gebrechen in Krankenhäusern, schließlich das Sterben und die Beerdigung haben in der Regel etwas mit Organisationen zu tun. Menschen werden in Organisationen behandelt und werden durch sie gesteuert; Menschen werden in Organisationen aktiv, sie wollen sie gestalten, selbst steuern oder gar beraten. Organisationen sind uns einerseits so vertraut, dass wir in der Regel mit gesundem Menschenverstand mit ihnen zu Recht kommen: Wir wissen, es geht in Organisationen um Regeln, die nicht nur Zielen und Zwecken folgen, sondern die auch Erwartungen produzieren, wie viele Mitglieder sich in einer bestimmten Weise verhalten sollen. Andererseits gibt es mehr oder weniger erfolgreiche Organisationen, so dass es der Wunsch vieler Menschen ist, Organisationen besser zu verstehen. Im Berufsleben streben erfahrungsgemäß engagierte Mitarbeiter und Führungskräfte danach, die Regeln und Abläufe in Organisationen nicht einfach hinzunehmen, sondern sie zu verändern, um sie nach ihren Vorstellungen zu optimieren. Das Hauptproblem und Anlass zur Frustration besteht darin, dass die vorgefundenen impliziten und expliziten Regeln, die in einer Organisation gelten, und die eingespielten Abläufe und Routinen nicht leicht und schon gar nicht von allen Mitgliedern in gleicher Weise gestaltet und verändert werden können.

Was hat all dieses mit dem Thema Projekt zu tun? Die Projekt-Idee verbindet viele Mitglieder mit der Hoffnung, die Organisation relativ schnell und wirkungsvoll gestalten zu können. Wir wissen aber, dass Organisationen hochkomplexe soziale Systeme sind, die sich nicht so einfach steuern lassen und in denen in denen vielerlei – auch unvorhersehbare - Probleme auftreten können. Es kann dabei um die Mikroebene gehen (Individuum – Gruppe - Organisation), um die Mesoebene (Verhältnis von Organisationseinheiten und ihren Strukturen) oder um die Makroebene (Verhältnis zwischen Organisationen und zu ihrer Umwelt). Es dürfte einleuchten, dass es hierfür nicht „eine“ für alle Aspekte gültige ‚Super-Organisationstheorie‘ geben kann, aus denen dann eindeutige und immer gültige Methoden abzuleiten wären. Insofern ist auch das Projektmanagement kein Allheilmittel.

Wer mit Organisationen zu tun hat, sollte sich kurz mit dem einschlägigen Organisationsverständnis (z.B. von Kieser) vertraut machen. Organisationen werden verstanden als „soziale Gebilde, die **dauerhaft ein Ziel** verfolgen und eine **formale Struktur** aufweisen, mit deren Hilfe die **Aktivitäten der Mitglieder** auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser, 2002, S. 6).

- **Organisationsziele** werden von Kieser zusammenfassend wie folgt definiert: „Organisationsziele sind teilweise konfligierende Vorstellungen über die Zwecke der Organisation, über die daraus abzuleitenden Unterziele sowie über die strukturellen Regelungen zur Erreichung der Organisationsziele. Organisationsziele reflektieren die Vorstellungen, die eine Gruppe von Organisationsmitgliedern unter Umständen gegen die Vorstellungen anderer Mitglieder durchgesetzt hat. Welche Interessengruppen dabei welche Ziele durchsetzen können, hängt weitgehend von den gesellschaftlichen vorbestimmten Machtpositionen der Gruppen, von den rechtlichen Vorschriften und der Verfassung der Organisation sowie von den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen vorgegebenen Anforderungen an die Organisation ab“ (Kieser, 2002, S. 12). Im Blick auf die Dauer ist festzustellen, dass damit nicht gemeint ist, dass sich Organisationen nicht ändern, sondern dass die „Erhaltung des Zusammenschlusses zu einem eigenständigen Ziel einer Reihe von Mitgliedern wird oder dass das Interesse am Bestand des Systems zumindest das Verhalten der Mitglieder beeinflusst und Verfestigungstendenzen hervorbringt“ (Kieser, 2002, S. 11) und dass Ziele unabhängig von Personen sichergestellt werden.

- Die **Mitgliedschaft eines Individuums in einer Organisation** basiert nach der Definition von Kieser „auf vertraglichen Beziehungen, die der Organisation bzw. ihren Vertretern das Recht zur weiteren Präzisierung von Anforderungen und Vorgaben einschließlich organisatorischer Regelungen für das Mitglied einräumen. Diese Anforderungen und Vorgaben beziehen sich nicht auf die gesamte Person des Individuums, sondern in erster Linie auf bestimmte Handlungen. Zu den vertraglichen und organisatorischen Regelungen kommen jedoch noch implizite, kulturell vermittelte Mitgliedschaftsbedingungen hinzu. Verstöße auf der einen Seite gegen die impliziten/expliciten Mitgliedschaftsbedingungen können die Aufkündigung der Mitgliedschaft zur Folge haben“ (Kieser, 2002, S. 16).
- Unter **formalen Organisationsstrukturen** sei verstanden ein „System von gelten Regelungen zur Steuerung von Leistung und Verhalten der Organisationsmitglieder. Bei der Bestimmung dessen, was gilt, kommt der erkennbaren Absicht der mit Regelungskompetenzen ausgestatteten Instanz und der Wahrnehmung derjenigen, für die die Regelung gelten soll, besondere Bedeutung zu. Dabei ist jedoch mit Interpretationsunterschieden, Perspektivdifferenzen und Mehrdeutigkeiten bei der Erfassung der formalen Struktur zu rechnen. Die Bedeutung von Interpretationsprozessen und Perspektivdifferenzen für eine realistische Strukturbeschreibung nimmt in dem Maße zu, in dem man über die Darstellung von Grundmustern hinaus Fragen der Geltung, Anerkennung und Befolgung einzelner Regelungen behandeln will“ (Kieser, 2002, S. 23).
- Unter **Aktivitäten der Organisationsmitglieder** wird ziel- und regelkonformes bzw. abweichendes Verhalten verstanden. Soziales Verhalten wird zum Teil durch ergänzende soziale Ordnungen und Betriebsvereinbarungen gesteuert. Diese, vor dem Hintergrund formaler Organisationsstrukturen konstruierte soziale Wirklichkeit wird im Alltag als widersprüchlich erlebt, in dem Mitglieder und ihre Aktivitäten als Steuerungsobjekt erscheinen (Kieser, 2002, S. 25).

Spätestens an dieser Stelle wird auch der Unterschied offenbar, dass sich Organisationsmitglieder darin unterscheiden, ob sie Strukturen gestalten oder von den Strukturen betroffen sind. Dieser Abstraktion muss man sich bewusst sein, denn Führungskräfte an der Spitze von Organisationen zielen auf Effizienz, Machterhalt und Organisationserhalt, demgegenüber erleben sich Mitarbeiter als Betroffene und interpretieren ihre Situation ganzheitlich.

Zusammenfassend:

Projekte können helfen, den Prozess der Kommunikation über die Gestaltung und Veränderung in und von Organisationen zu intensivieren und zu beschleunigen.

Projekte, die eingebettet sind in eine komplexe Organisationsentwicklung und -beratung, zielen darauf „langfristige, nachhaltige Lern- und Erneuerungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, um Systeme überlebensfähiger, erfolgreicher und effizienter zu machen“ (Königswieser/ Hillebrand, 2004, S. 20).

Projekte helfen, Kommunikation und Kooperation zu gestalten

Vor dem Hintergrund langjähriger Organisationsforschungen wurden als Reaktion darauf zahlreiche Methoden (Management-Konzepte) entwickelt. Entsprechend der nachfolgend erwähnten Haupt-Entwicklungsetappen seit 1945 hat sich auch das entsprechende Projektmanagement-Verständnis entwickelt, so dass auf diese Phasen kurz hingewiesen werden soll:

- 1945 bis 1975: Periode des stabilen Wachstums

- 1975 bis 1995: Periode des Wettbewerbs
- seit 1995: Periode des Hyperwettbewerbs (vgl. Simon, 2002, S. 14).

Weinert thematisiert die Entwicklungsetappen organisationspsychologischer Forschung wie folgt:

- 1950er–1960er Phase der „Demokratischen Organisationen“ (Leistungsmotivation, Arbeitsanalysen, Zufriedenheit, Assessment, ...)
- 1960er–1970er Phase der „Kollateralen Organisation“ (Matrix-Organisation, Führungsstile, ...)
- 1970er–1980er Phase der „Organisation der kontinuierlichen Restrukturierung“ (Flexibilisierung, Dezentralisierung, ...)
- 1980er–1990er Phase der „Organisation ohne Grenzen“ (Lernende Organisation, Chancengleichheit Mann/Frau, Benchmarking, Job sharing, virtuelle Organisation, ...).

Im Laufe der Jahrzehnte wurde dementsprechend eine fast unüberschaubare Vielzahl von Projektmanagement-Konzepten, Techniken und Tools entwickelt, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann (vgl. hierzu Simon 2002; Schawel/Billing 2004). Für den Organisationspraktiker entsteht ein dreifaches Dilemma: Es kann für ihn zum einen nicht „ein richtiges“ Projektmanagementkonzept geben; zum anderen wird er ernüchtert, wenn projektförmige Organisationsberatung zu widersprüchlichen Empfehlungen kommt; und schließlich zeigen sich in den Organisationen negative Entwicklungstrends im Blick auf die Veränderungsfähigkeit – erlebt werden Glaubwürdigkeits- und Legitimationsdefizite im Blick auf Veränderungen, insgesamt wahrzunehmen als eine breite Veränderungsmüdigkeit. Noch deutlicher: Es wachsen Zweifel an der Machbarkeitsillusion von projektförmiger Organisationsentwicklung, vor allem das verheißungsvolle Changemanagement befindet sich in der Krise – insbesondere Organisationsberater spüren einen herben Autoritätsverlust.

Da mag es schon paradox anmuten, wenn im Folgenden dennoch sehr praktische Anregungen zum Projektmanagement gegeben werden, die noch beanspruchen, konkrete und nachweisbar erfolgreiche Veränderungen zu bewirken? Es geht dabei zum einen um Sichtweisen und Grundhaltungen, aber auch um praktische Tipps, Methoden und Instrumente.

Sorge für eine systemische Grundhaltung und Sichtweise!

Auch auf die Gefahr hin, dass im Rahmen einer solchen Darstellung der Vorwurf der zu starken Vereinfachung nahe liegt, soll es doch versucht werden, die wesentlichen Einsichten systemischen Weltbildes wie folgt fruchtbar zu machen. Seit Aristoteles ist bekannt ist, dass ein System als Ganzes durch seine Teile zusammenwirkt und das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Aus den Fragen, wie in einem solchen System Ordnung und Unordnung, Übergänge, Dauerhaftigkeit, Wachsen und Sterben – und das jeweils im Blick auf Umweltrelationen – erklärt werden kann, führte die Theoriebildung weg vom rein naturwissenschaftlichen Weltbild zur Entwicklung des Denkens in ‚offenen Systemen‘, mit der Folge, dass der Anspruch, Wirklichkeit angemessen und objektiv zu beschreiben, fast in sein Gegenteil verkehrte. Nach dem radikalen Konstruktivismus ist das „Verstehen und Entwickeln von Theorien eine Systemaktivität der menschlichen Gesellschaft. Sie schafft ihr Bild von sich und der Welt. Einen unabhängigen und objektiven Beobachter gibt es nicht.“ (Königswieser/Hillebrand, 2004, 24).

Nimmt man diese Sichtweise für die Entwicklung von Organisationen ernst, ist das mechanistische Weltbild dahin, nach dem man durch gezielte Interventionen ein eindeutiges Ergebnis bewirken könne. Im Gegenteil: Zu unterstellen sind Selbstkonstruktionen und dementsprechende Selbststeuerungsmechanismen. Noch deutlicher: Es macht keinen Sinn, mit ‚Rambo‘-Strategien gegen Menschen etwas durchsetzen zu wollen und bei personellem Widerstand diesen ‚vernichten‘ zu wollen (z.B. durch Versetzung, Entlassung des Mitarbeiters), sondern es ist angemessener, die projekt-förmig orientierte Kommunikation an folgenden Einsichten orientiert zu gestalten:

- Es gibt viele konstruierte Wahrheiten und nicht eine, es geht um Thesen und nicht um unveränderliche Gesetze.
- Es geht nicht um „richtig oder falsch“ und „schuldig oder unschuldig“, sondern um hilfreich, nützlich oder anschlussfähig.
- Statt Fremdsteuerung durchzusetzen gilt es Selbststeuerung zu mobilisieren.
- Es gibt nicht nur lineare, sondern vor allem vielfältige Wechselbeziehungen und feed back-Wirkungen.
- Es zählt nicht nur der messbare Unterschied, sondern die Veränderung und Unterscheidung vom vorhergehenden Zustand.
- Statt Widerspruchsfreiheit geht es um die Integration von Widerspruch.
- Der Führer, Macher und Manipulierer hat ausgedient – die Impulsgeber, ‚Gärtner‘ sowie die Befähiger, Coaches und Entwicklungshelfer sind gefragt.
- Das entsprechende Methodenrepertoire zielt nicht auf Befehl und Gehorsam, Instruktion und Anordnung, sondern auf Zuhören, Fragen, Dialog, Diskussion, Reflexion und das Lernen des Lernens.

(vgl. Königswieser/Hilleband, 2004, 28).

Diese Sichtweise hat zur Konsequenz, dass durch ein Projekt eine Organisation nicht wie ‚die Temperatur im Kühlschrank‘ beeinflusst werden kann, sondern dass sich eine Organisation mittels Kommunikation ständig reproduziert, dass sie ständig in Veränderung begriffen ist und demzufolge ständig eine neue (kommunikative) Ordnung schaffen muss. Gleichwohl benötigt ein System Orientierungskonstanten, z.B. ein großes Maß an übereinstimmender Grundorientierung. Im Folgenden lassen sich im Blick auf dieses Ziel konkretisierende Appelle formulieren, die für die Entwicklung von Organisationen von erheblicher Bedeutung sind.

Sorge für die Entwicklung von kompatiblen Zielen!

Wenn in einer Organisation viele Mitarbeiter etwas erreichen wollen und wenn von einer Organisation viele „Kunden“ (Mitglieder, potenzielle Nutzer, Beobachter) etwas erwarten, kommt man an der Formulierung und Kommunikation von Zielen ‚nach innen‘ und ‚nach außen‘ nicht vorbei.

Am deutlichsten wird der Bedarf an konsequenter Zielformulierung, wenn man sich den Nutzen expliziter Ziele auf verschiedenen Ebenen einer Organisation einmal klar macht. Als ein einfaches Modell wird eine Zielpyramide vorgeschlagen:

Abbildung 1: Zielpyramide (Zielebenen einer Organisation)



Nach dieser Darstellung wird die Existenz von Zielen auf mindestens sieben verschiedenen Handlungsebenen mit jeweils unterschiedlicher Komplexität deutlich:

1. Mitarbeiter haben Ziele (berufliche/private; kurz-, mittel- und langfristige).
2. In Abteilungen / Arbeitsbereichen werden Ziele verfolgt.
3. a In Teileinheiten (z.B. Fachkliniken, Krankenpflegeschule, ...) wird zielorientiert gesteuert.
3. b Quer zu den einzelnen Bereichen/Abteilungen werden in besonderen Projekten Ziele verfolgt.
3. Das Gesamtunternehmen hat sehr konkrete Entwicklungsziele, die sich in verschiedenen Plänen niederschlagen (z. B. die ökonomischen Ziele für das Jahr 2006; mittelfristige Stellen-/Finanzplanung für die Folgejahre für 10 Jahre im Voraus).
4. Eine Organisation hat in der Regel ein mittelfristig gültiges und profiliertes Angebotsprogramm/Leistungsspektrum.
5. Alle Mitarbeiter einer so großen Einrichtung verbinden Ihr Denken und Handeln mit einem orientierenden Leitbild.
6. Die kürzeste und identitäts-stiftende Ausdrucksform dessen, was man mit einer Organisation verbinden (können) soll, ist das Logo.

Erforderlich und für die Kommunikation sehr hilfreich ist es, wenn die Ziele auf den genannten Ebenen existent sind, artikuliert werden können und einigermaßen widerspruchsfrei sind (Kompatibilität).

- Die oberen drei Dimensionen gelten als die „qualitative Dimension“ von Zielen (sie beantworten nach innen und außen sehr prägnant „Wer sind wir? Was wollen wir? Was tun wir?“).
- Die vier unteren Dimensionen („quantitative Dimension“) können Gegenstand von Zielvereinbarungen und Mitarbeitergesprächen, aber auch Kriterium für Kritik und Korrektur werden.

Wenngleich ein solcher Ziel-Erarbeitungsprozess nicht abgeschlossen werden kann, erhält er doch eine herausragende Bedeutung, denn eine professionelle Ziel-Kommunikation ermöglicht eine breite Orientierung und dadurch einen sachlicheren Austausch. Prüfen kann man die Existenz von Zielen in der Alltagskommunikation:

- Worüber sprechen Führungskräfte mit ihren Mitarbeitern? Gibt es Jahres-, Zielvereinbarungs- und Kritik-Gespräche?
- Inwieweit werden Ziele genutzt, um Mitarbeiter zu motivieren oder um entsprechende Herausforderungen zu stellen?
- Was heißt Förderung?
- Worauf werden neue Mitarbeiter verpflichtet?
- Um welche Ziele geht es bei Einstellung, Zielvereinbarungsgesprächen, aber auch bei Konflikten?

In mehreren Schritten kann z.B. in einer Schule diese Zielpyramide entwickelt werden, mit der Betonung darauf, jede Ebene im interpretativen Gesamtzusammenhang zu deuten:

- Ein **Logo** sollte nicht (allein) modischen Gesichtspunkten folgen, sondern eine Identifikation mit dem Organisations-Anliegen ermöglichen.
- Im Rahmen eines **Leitbild**prozesses können die normativen und verbindlichen Handlungsorientierungen erarbeitet werden. Es liegen umfangreiche Erfahrungen vor, wie dieser Prozess mit nachhaltiger Wirkung gestaltet werden kann (Asselmeyer/Wagner, 1997, S. 150–164).
- Im Zusammenhang besonderer **Zukunftsfindungsprozesse**²⁰, die etwa alle fünf Jah-

²⁰ Denkbar sind hier: Zukunftskonferenzen, Zukunftswerkstätten, Open Space, ‚Der runde Tisch‘ und andere Methoden. Bei allen kommt es darauf an, möglichst in einem zeitlichen Zusammenhang (z. B. ein Wochenende) mit vielen internen Mitarbeitern und externen Interessierten Zukunft für eine Organisationen zu erfinden. Sehr bewährt hat sich nach unsren Erfahrungen die Methode Zukunftskonferenz: vgl. hierzu Marvin Weisbord/Sandra Janoff: Future Search – die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden, Stuttgart 2001 (Orig. 1995).

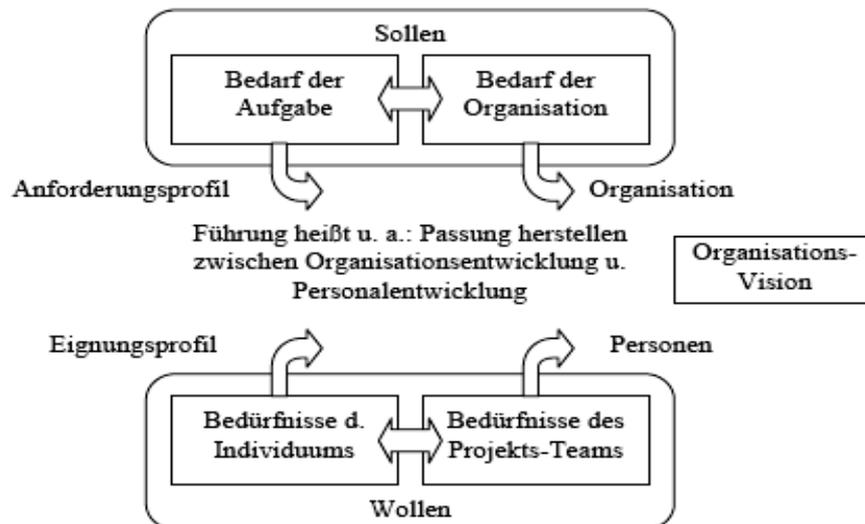
re durchgeführt werden sollten, lassen sich zum einen kurz-, mittel- und längerfristige **Optionen** erarbeiten²¹ und konkrete **Ziele**²² für die zukünftige Angebots-/Programmgestaltung ableiten. Zum anderen gelingt in diesem Zusammenhang auch sehr überzeugend, **Vereinbarungen** für Organisationsentwicklungs-Projekte transparent und nachvollziehbar zu generieren²³.

- In jährlichen Klausurtagungen können die unternehmerischen Ziele auf ihre **Gültigkeit und Zweckmäßigkeit** überprüft ggf. nachgesteuert werden; ferner geht es hier um die Operationalisierung strategischer Entscheidungen, insbesondere der Definition ökonomischer Eckpunkte.

In den etwa monatlichen Führungsbesprechungen sind dann die schrittweise Umsetzung der Organisationsziele und deren Evaluation zu erörtern. In Mitarbeitergesprächen muss die Passung hergestellt werden zwischen organisationellem Sollen und individuellem Wollen.

Daraus wird deutlich, dass es bei den genannten Prozessen um eine Kommunikation geht, die auf das ‚Zusammenspiel‘ von Wollen und Sollen, von Organisations- und Personalentwicklung zielt, das durch folgende Grafik veranschaulicht werden soll.

Abbildung 2: Zum Zusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Projekt und Personalentwicklung



2 Organisations-Veränderung Erfolg versprechend durch Projekte initiieren, steuern und begleiten

Woher kommen und wie entstehen Themen für Projekte?

Zunächst ist es erforderlich, dass das Panorama der Zukunfts-Visionen in besonderen Zukunftserfindungs-Prozessen aufgeklärt wurde und dass erkannt wird, dass aus diesem Fundus von Wünschen und Ideen Ziele ableitbar sind. Sodann gilt es zu erfinden, wie man sich schrittweise diesen Vorstellungen nähern kann:

Einen ausgezeichneten Überblick vermittelt die Broschüre von Heino Apel u.a.: Wege zur Zukunftsfähigkeit. Ein Methodenhandbuch, Bonn 1998.

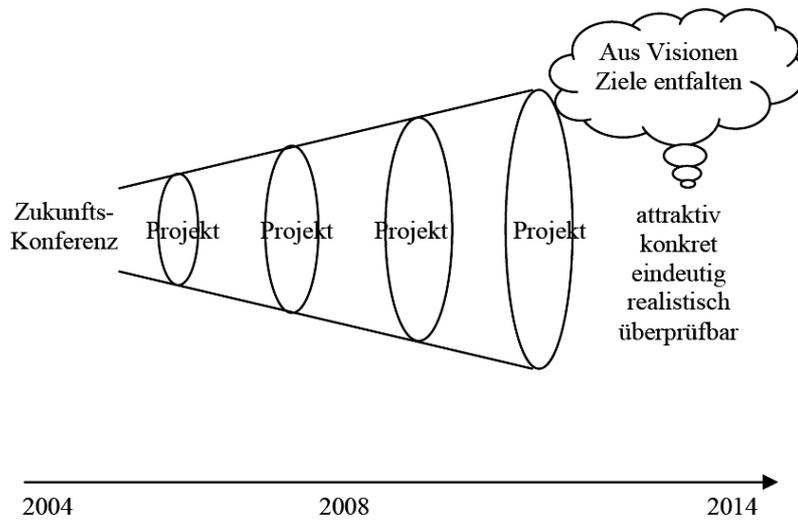
21 Vgl. hierzu die Abb. „Entwicklungsperspektiven“

22 Ziele sollten hierbei folgenden Formulierungs-Kriterien entsprechen:

- attraktiv formuliert – an eine Vision anknüpfend
- klar - für alle Organisationsangehörigen verständlich
- eindeutig - in den Schritten/Maßnahmen
- realistisch – prinzipielle Erreichbarkeit und gute Balance aus Wollen und Können
- und schließlich überprüfbar – Angabe des Erfolgskriteriums in Zahlen und Fakten.

23 Vgl. hierzu die Abb. 4 „Zukunftskonferenz und Folge-Design“.

Abbildung 3: Entwicklungsperspektiven



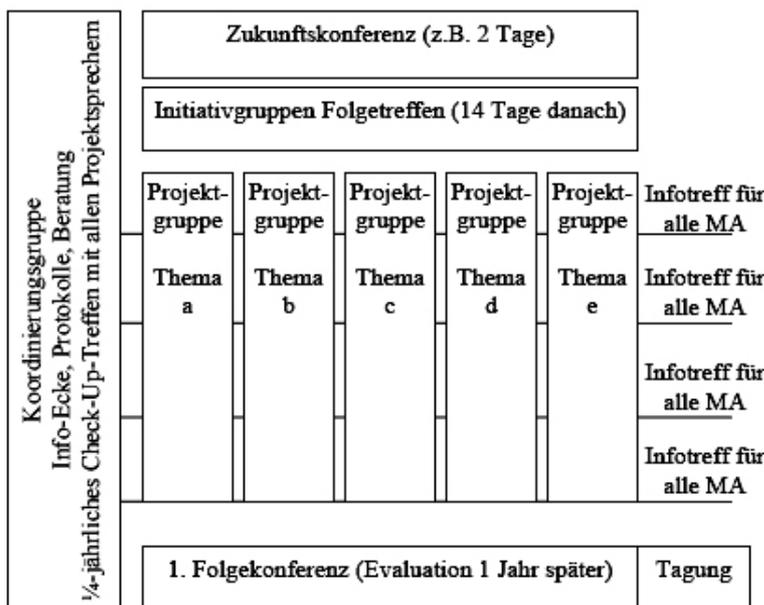
Hierzu sind weitere methodische Schritte notwendig: Im ersten Schritt sind gemeinsam alle Themen und Unterthemen in einer Übersicht aufzulisten, die auf die Tagesordnung („Agenda“) gehören. Hierzu eignet sich das Mind-Map-Verfahren.

Mit den Anwesenden gilt es heraus zu finden, für welches Thema ‚gestalterische Energie‘ vorhanden ist. Nun entstehen – für alle nachvollziehbar – so genannte ‚Cluster‘, das sind Gruppen mit dem Merkmal „Wir haben für dasselbe Thema Energie.“

Wenn man nun Menschen ‚nach Energie gruppiert‘ an einen Tisch bringt, entstehen sehr überzeugend Initiativgruppen, aus denen später Projektgruppen gebildet und gefördert werden können.

Die Verantwortlichen einer Organisation haben nun zum einen die Aufgabe, zu entscheiden, welche Projekte offiziell stattfinden und gefördert werden sollen; zum anderen müssen sie die Projekte koordinieren, begleiten, den Fortschritt evaluieren und die Öffentlichkeitsarbeit entsprechend ausrichten. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang:

Siehe Abbildung 4: Zukunftskonferenz und Folge-Design



Was ist und warum Projektmanagement?

Eine besondere Möglichkeit einer hierarchie- und bereichsübergreifenden Zusammenarbeit stellt die professionelle Projektarbeit dar. In vielen Reformprojekten wurde und wird dieses Managementkonzept angewandt, so dass im Folgenden relevante Merkmale, Vorteile und Chancen kurz beschrieben und die Ablauflogik skizziert wird.

Projekte stellen eine neue Organisationsform innerhalb von Organisationen dar, mit denen neue, komplexe und riskante Aufgaben bewältigt werden können. Dadurch, dass in Projekten Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Bereichen einer Organisation, losgelöst von herkömmlichen Strukturen und Hierarchien gemeinsam zielorientiert arbeiten,

- werden Ressourcen aus ganz unterschiedlichen Bereichen mobilisiert und für das gesamte Unternehmen nutzbar gemacht,
- bieten Projekte die Möglichkeit zu ganz neuen Erfahrungen und ermöglichen so u. a. auch, neue Formen der Kooperation zu entwickeln und auszuprobieren,
- können Projekte einen Raum schaffen, in dem es ausreichend Gelegenheit zum Üben und Praktizieren von neuem gibt, in dem das Fehlermachen zulässig ist und nicht sofort sanktioniert wird.

Dabei erfüllt die Projektarbeit eine doppelte Funktion, indem zum einen ein spezifisches Problem gelöst **und** gleichzeitig den einzelnen Mitarbeiterinnen durch diese Arbeitsform die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung und Qualifikation gegeben wird.

Einer der wichtigsten Grundgedanken der Projektarbeit ist, dass das notwendige Wissenspotential für die Bewältigung neuer Aufgaben in den Organisationen zumeist schon vorhanden ist, diese Ressourcen jedoch oft nicht erkannt und genutzt werden (vgl. „**Lernbehinderungen innerhalb von Organisationen**“). Organisationsentwicklung bedeutet demnach auch, bereits vorhandenes Wissens- und Erfahrungspotential aufzudecken, weiterzuentwickeln, auf neue Weise miteinander zu verknüpfen und neue Arbeitszusammenhänge zu kreieren. Im Hinblick auf die obigen Ausführungen lassen sich die besonderen Vorteile der Projektarbeit wie folgt zusammenfassen:

- Der Wissenstransfer vom Einzelnen in Richtung Organisation wird gefördert bzw. erst ermöglicht, denn durch die Arbeit in Projekten erhalten die Mitarbeiterinnen die Gelegenheit, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten losgelöst von bisherigen Strukturen, Vorgaben, Einschränkungen etc. einzubringen.
- Teamlernen wird gefördert.
- Bestehende Strukturen können verändert werden, da Projekte auch als Test-Laboratorien fungieren, in denen neue Organisationsformen (z. B. veränderte Führungsmodelle) entwickelt, getestet und ggf. implementiert werden können.
- Neue Werte und Orientierungen (Visionen) in Organisationen können entstehen, z. B. indem die Erfahrungen, die in den Projekten gemacht wurden, auf die ganze Organisation übertragen werden.
- Die Arbeit in und von Projekten fördert die Fähigkeit zum systemischen Denken sowie die Vernetzung einzelner Bereiche innerhalb der Organisation.

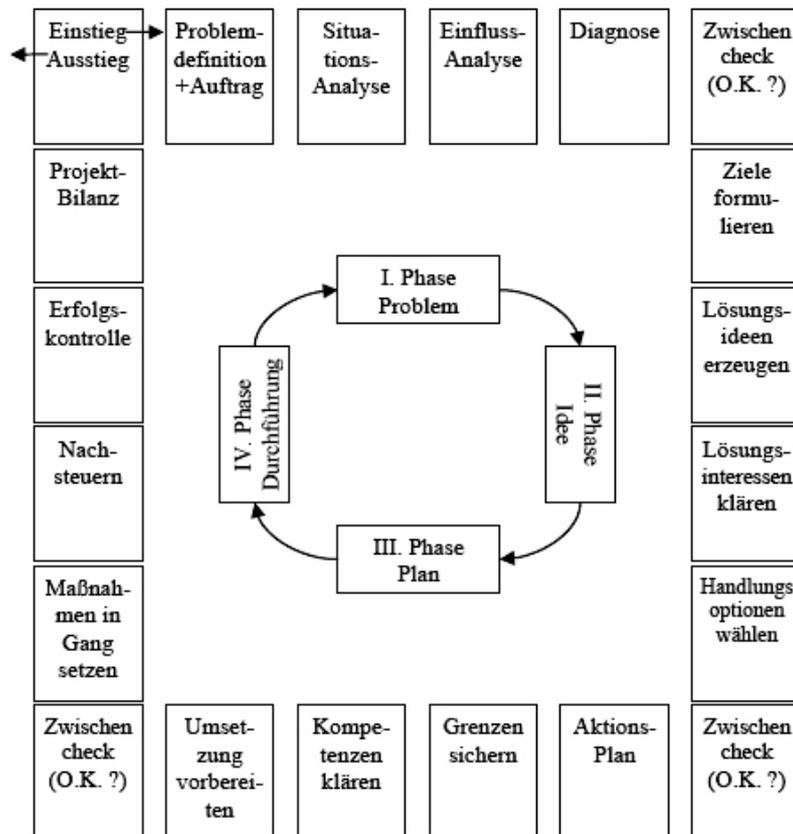
Welchen entscheidenden Beitrag die Projektarbeit zur Überwindung der Lernbehinderungen innerhalb von Organisationen und hinsichtlich der Merkmale Lernender Organisationen leisten kann, ist unübersehbar.

Lerne, dass Projektmanagement einer besonderen Logik folgt. Oder: Der Prozess des Projektmanagements

Projektarbeit übt für die Beteiligten aber aus einem konkreten Grunde eine gewisse Faszination aus: Durch die klare Ablauflogik von Projektmanagement wird insofern ein ‚Umweg‘ und damit ein neues Lernen induziert, als ein für alle transparentes Vier-Schritt-Verfahren mit jeweils plausiblen Unterschritten, vereinbarten Phasen und Terminen für Zwischenberichten angeregt und damit Handlungsorientierung und -sicherheit geschaffen wird. Es wird auf diese Weise nicht nur verhindert, dass zu schnell eine erstbeste Idee durchgesetzt wird, sondern darüber hinaus wer-

den auch verschiedene Lern- und Arbeitsstile angesprochen. Die Erfahrungen zeigen, dass sich hierdurch geschickt Energien von Mitarbeiterinnen über einen definierten Zeitraum aufrechterhalten lassen.

Abbildung 5: Projektabschnitte (in Anlehnung an Mees/Oefner-Py/Sünnemann, 1995, S. 72)



Lerne, Deine Projekt-Vorhaben zu kommunizieren! Oder: Das Verhältnis von Zielpyramide und Projektmanagement

Die Initiierung von Veränderung gelingt durch eine Versachlichung der Kommunikation besser: Empfohlen wird die Erarbeitung einer vollständigen Argumentation, unter anderem mit explizitem Bezug auf die Zielpyramide. Mit Hilfe des folgenden Projekt-Rasters lassen sich projektför-mige Vorhaben gut vorbereiten und – dementsprechend verschriftlicht – auch gut kommunizieren.

„Acht gute Fragen“ für ein Projekt-Thema

1. Projekttitle
 - a. Anlass für die Initiative
 - b. Kontext der Themenwahl
2. Vision des Projekts
 - a. Erhoffte Ergebnisse
 - Best case/worst case
 - b. Nutzen für wen?
 - c. Warum ist das ein attraktives Thema für ein Projekt?
 - d. Was ist nach Projekt-Ende?

- Modellhaftigkeit
- Überlegungen zur Nachhaltigkeit
- 3. Ziele
 - a. Was genau und ganz konkret soll erforscht/entwickelt werden?
 - b. Worum geht es nicht?
 - c. Wie lässt sich der Gegenstand eingrenzen/präzisieren?
- 4. Problematik
 - Auf welches Problem reagiert dieses Projekt?
 - Welche Probleme sollen vermieden werden?
 - Hauptgrund, warum sich die Organisation damit beschäftigen sollte
- 5. Ressourcen
 - Fachliche Vorkenntnisse
 - Bisherige fachliche Situation (Literaturlage etc.)
 - Aufwand
 - a. Personell
 - b. Zusätzliche finanzielle Anforderungen:
 - Sachkosten
 - Fachliche Begleitung/Entwicklungskosten
- 6. Merkmale des Projekts
 - Typische Inhalte, Methoden, Meilensteine
- 7. Kooperationspartner
 - Welche Institutionen stehen vor Ort als Partner zur Verfügung?
- 8. Zeitperspektive
 - Beginn/Ende
 - Meilensteine
 - Auftakt
 - Jährliche Zwischenbilanz (Jahresberichte)
 - Sonderveranstaltungen (z. B. Galaabende, Fachtagung im Jahr...)
 - Projektabschluss-Phase (Bericht, ...)

3 Das 5 Punkte-Programm, um Projektmanagement mit anderen Prozessen zu verbinden

Zugespitzt mag die Frage aufkommen, was denn nach all den Ausführungen zum Projektmanagement für mich als einzelner Mitarbeiter oder einzelne Führungskraft an Hauptaufgaben zukommt, um andere Kollegen oder Mitarbeiter ‚mitzunehmen‘. Mit den folgenden fünf Punkten soll die Aufmerksamkeit bewusst auf die Integration von Projektmanagement mit Personal- und Organisationsentwicklung ausgerichtet werden.

Aufgabe Nr. 1: Individuelle Förderung (ggf. Korrektur) des Handelns von Einzelpersonen

Aus der einschlägigen Führungsforschung ist bekannt: Erstens erwarten Mitarbeiter, dass Ihnen genau gesagt wird, was von Ihnen am Arbeitsplatz erwartet wird. Zweitens benötigen sie dafür passende Materialien und Arbeitsbedingungen. Drittens möchten sie der Arbeit die Gelegenheit, das zu tun, was sie am besten können. Viertens erwarten sie Lob und Anerkennung für ihre Arbeit, wollen fünftens als Mensch geschätzt und sechstens ermutigt werden, Stärken zu entwickeln (vgl. Buckingham, Marcus; Coffman, Curt 1999). Führt man sich diese Ergebnisse vor Augen, kommt es darauf an, die Grundhaltung der Mitarbeiter zu stärken, ihren Grad von Selbstmanagement zu erhöhen, ihre eigene Weiterentwicklung zu stimulieren, aber auch „da sein und Anteil nehmen“, ggf. Unterstützung organisieren, Entwicklungs-Impulse und konstruktives feedback geben, Coaching und förderliche Intervention durchführen/veranlassen sowie eine Begleitung in biographisch-kritischen Phasen möglich machen. Hierzu sind zahlreiche Gesprächsformen von Bedeutung, die keine rituellen Mitarbeitergespräche sein dürfen.

Aufgabe Nr. 2: Förderung der Entwicklung von Projekt-Teams

Es geht um die systematische Aufklärung, welche Kompetenzen in Gruppen, Teams und Projektgruppen benötigt werden. Wer kann was gut? Was fehlt uns – was müsste als Ressource gewonnen/qualifiziert werden? Wer kann sich durch Fortbildung entwickeln? Wer sollte aufgebaut werden? Wer braucht Entlastung, wer einen Funktionswechsel und wer Out-Placing-Hilfe? Solche Fragen sind im Alltag zwingend erforderlich, will man dem burn out begegnen. Darüber hinaus ist das Herstellen von Belastungsgerechtigkeit ein sinnvolles Ziel, wenngleich wir alle wissen, dass das ein tabuisiertes Thema ist.

Aufgabe Nr. 3: Behebung krasser Fälle

Wir alle kennen aus dem Alltag, dass krasse Abweichung oder fachliches Ungenügen) nicht nur schnell bekannt werden, sondern auch durch Wegschauen und Untätigkeit, häufig sogar noch durch ‚gute Dienstbeurteilungen‘ verschleppt. Hier sollten Organisationsmitglieder nicht verkennen, dass sie für das Angehen solcher Fälle mitverantwortlich sind, wollen sie sich später nicht in langwierigen Konflikten und (Arbeitsgerichts-)Prozessen ausgesetzt sehen.

Aufgabe Nr. 4: Förderung und Kommunikation von Visionen

Es ist eine Binsenweisheit, dass wir ohne Visionen nicht engagiert Zukunft denken können. Leadership bedeutet auch, zur Entwicklung visionärer Strategien beizutragen und diese auch in praktische Schritte umsetzen zu helfen. Wenn wir Visionen auf der Ebene der Organisation formulieren wollen, müssen wir die Operationalisierung vorantreiben in der Form, dass ein Mission Statement entsteht in Form von Leitbild – Programm – konkreten Ziele (vgl. Zielpyramide oben).

Aufgabe Nr. 5: Förderung der Kommunikation mit „Kritischen Freunden“

Unter kritischen Freunden seien externe Beobachter verstanden, die von der Organisation festgelegte Evaluationsschwerpunkte beobachten und Rückmeldungen geben. Hierzu bedient man sich sachverständiger Personen aus dem Umfeld (Kirche, Wirtschaft, Kommune, Hochschulen, Kultur, Öffentlichkeitsarbeit...). Mit ihnen kann per (Beirats-)Kontrakt vereinbart werden, in welchen Abständen und mit welcher Intention und welchen Fragen die externe Evaluation, die die interne ergänzt, durchgeführt wird. „Kritische Freunde“ erhöhen die Offenheit und Transparenz nach innen und außen, sie schaffen Synergien.

Eine Personalentwicklung, die diesen Maximen verpflichtet ist, führt bei den Mitarbeitern im Idealfall dazu, dass eine Kultur entsteht, in der ein tiefes Verständnis von eigenen Stärken und Schwächen Platz hat, in der eine Akzeptanz gegenüber Andersartigkeit betont wird, in der auf Feindbilder verzichtet wird und in der eine Fähigkeit und Bereitschaft entsteht, (ver)antworten zu können, PROponent zu sein (etwas zu wollen, sein Ziel auch bei Schwierigkeiten und Widerstand nicht aus dem Auge zu verlieren) und die von schließlich von Kontraktfähigkeit und Selbstverantwortung lebt.

4 Was lässt sich aus bisheriger Organisationsentwicklungs-Arbeit lernen?

- Organisiere keine langen Grundsatz-Debatten!
- Fange etwas an! Mach' ein professionell moderiertes Projekt! Riskiere etwas! Importiere Anregungen/Modelle von außen!
- Beachte die Zeitdimension: Erfolge brauchen drei bis fünf Jahre, aber nach drei Monaten muss es erste spürbare Wirkungen geben!
- Das Zentrum muss klar sein: Im Gesundheitswesen muss es um Gesundheit und um Patienten (Kunden) gehen!
- Veränderungs-Arbeit schafft Un-Ruhe! Organisiere nicht zu viel Veränderung (z.B. in Form von Mehrfach-Projekten) auf einmal!
- Ein Kollegium muss Turbulenzen und Irritationen aushalten! Und: Veränderungs-Arbeit bedeutet nicht immer Mehr-Arbeit, sondern vielfach auch Anders-Arbeit!

- Veränderungs-Arbeit muss man lernen! Schaffe Sicherheit – Sorge für eine Balance von Bewahrung und Wandel!
- Organisiere Unterstützung und Koordination!

5 Schlussworte

So sehr man die Bedenken teilen kann, das Projektmanagement auch nur eine Methode von vielen ist, so sehr lässt sich dagegen halten, dass es momentan keine bessere, meint integrativere Formel für Energie und Motivation für Organisationsentwicklung gibt. Viele Vorhaben müssen und können durch die Mitarbeiterinnen selbst (re-)organisiert werden – sie sind die ‚Helden des Geschehens‘, sie erarbeiten ihre Lösungen, und das stiftet Sinn und macht zufrieden. Lernen ist dabei eine zentrale Kategorie, die Subjekte mobilisiert, über Lernkompetenzen zu reflektieren und Anstrengungen auf sich zu nehmen und das Lernen zu lernen. In erster Linie für sich selbst, aber auch für den Betrieb.

In vielen Partnerschafts-Projekten kann man sich von der Fruchtbarkeit des Projektmanagement-Konzepts. Mitarbeiterinnen und Führungskräfte können in so vielfältiger Weise lernen, umlernen und weiterlernen, so dass hinreichend Gründe für eine Ermutigung zum Wagnis Projekt gegeben sind.

6 Literatur

Apel, H. u. a. (1998). *Wege zur Zukunftsfähigkeit. Ein Methodenhandbuch*. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen ; 19. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

Argryis, C./Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass: Adison-Wesley.

Asselmeyer, H./Kreye-Wagner, U. (1999) *Gesundheitsförderung als Prozess. Gesundheitsförderliche Organisationsabläufe am Beispiel der "Zentralen Notaufnahme " im St. Bernward Krankenhaus, Hildesheim*.

Asselmeyer H./Degenhardt, M. (1999). *Krankenhäuser unter Veränderungsdruck - die Klinik Angermühle als Lernende Organisation?!* In: Sonderband 2 Angermühler Gespräche Medizin-Ethik-Recht: Gesundheit gestalten. Fünf Jahre Klinik Angermühle“. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe. S. 155–182.

Asselmeyer, H. (1994). *Ein Lernziel - aber verschiedene Lerntypen*. In: DELIWA (Hg.): Berufliche Bildung im Energie- und Wasserfach. Hannover (DELIWA-Buchreihe, Band 2). S. 129 - 134

Asselmeyer, H., Wagner, E. (1997) *Unternehmensphilosophie und Leitbildentwicklung*. In: Zwierlein, E-duard (Hg.). Klinikmanagement. Erfolgsstrategien für die Zukunft. München/Wien/Baltimore: Urban&Schwarzenberg. 150–164.

Asselmeyer, H./Beckmann, M./Behrens, P./Oelker, B./Priewe, A. (Hg.) (2001). *Internet-gestützte Fortbildung am Beispiel Gesundheitsförderung*. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik; Projektgruppe Multimedia und Bildung (Hg.): Multimedia-Initiative Niedersachsen, Abschlussbericht "Multimedia und Bildung", Hildesheim: NLI-Drucksache.

Buckingham, Marcus; Coffman, Curt (1999). *First, Break all the Rules – what the Worlds’s Managers Do Differently*. London: Simon & Schuster.

Fisch, R./Beck, D./Englich, B. (Hrsg.) (2001). *Projektgruppen in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.

Grossmann, R./Scala, K. (1995). *Gesundheit durch Projekte fördern*. München: Juventa.

Häfele, W. (1990). *Systemische Organisationsentwicklung*. Frankfurt: Peter Lang, Europäische Hochschulschriften V/1087.

Heyse, V./Metzler, H. (1995). *Die Veränderung managen – das Management verändern*. Münster: Waxmann.

Kieser, A. (2002). *Organisationstheorien*. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Königswieser, R./Hillebrand, M. (2004). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Heidelberg: Auer.

Mees, J./Oefner-Py, S./Sünnemann, K. (1995). *Projektmanagement in neuen Dimensionen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Schawel, C./Billing, F. (2004). *Die Top 100 Management Tools: das wichtigste Buch eines Managers*. Wiesbaden: Gabler.

Schein, E. (1995). Wie können Organisationen schneller lernen? Die Herausforderung den grünen Raum zu betreten. *Organisationsentwicklung*, 3/1995, 4–13.

Schreyögg, G./Werder, A. von (2004). *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. 4., völlig neu bearb. Aufl.. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Senge, P. (1996 (Orig. 1990)). *Die fünfte Disziplin*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Simon, W. (2002). *Moderne Managementkonzepte von A-Z*. Offenbach: GABAL-Verlag.

Sutcliffe, K./Weber, K. (2003). Wenn Wissen schadet. *Harvard Business Manager*, 8/2003, 66–79.

Weick, K./Sutcliffe, K. (2003). Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen, Stuttgart: Klett-Cotta.

Weinert, A. (1998). *Organisationspsychologie*, Weinheim: Beltz.

Weisbord, M. (1996). Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. *Organisationsentwicklung*, 1/96, 4–13.

Weisbord, M. (1996). Zukunftskonferenzen 2: Ein wirkungsvolles Werkzeug für die Entwicklung gesunder Gemeinden. *Organisationsentwicklung*, 1/96, 14–23.

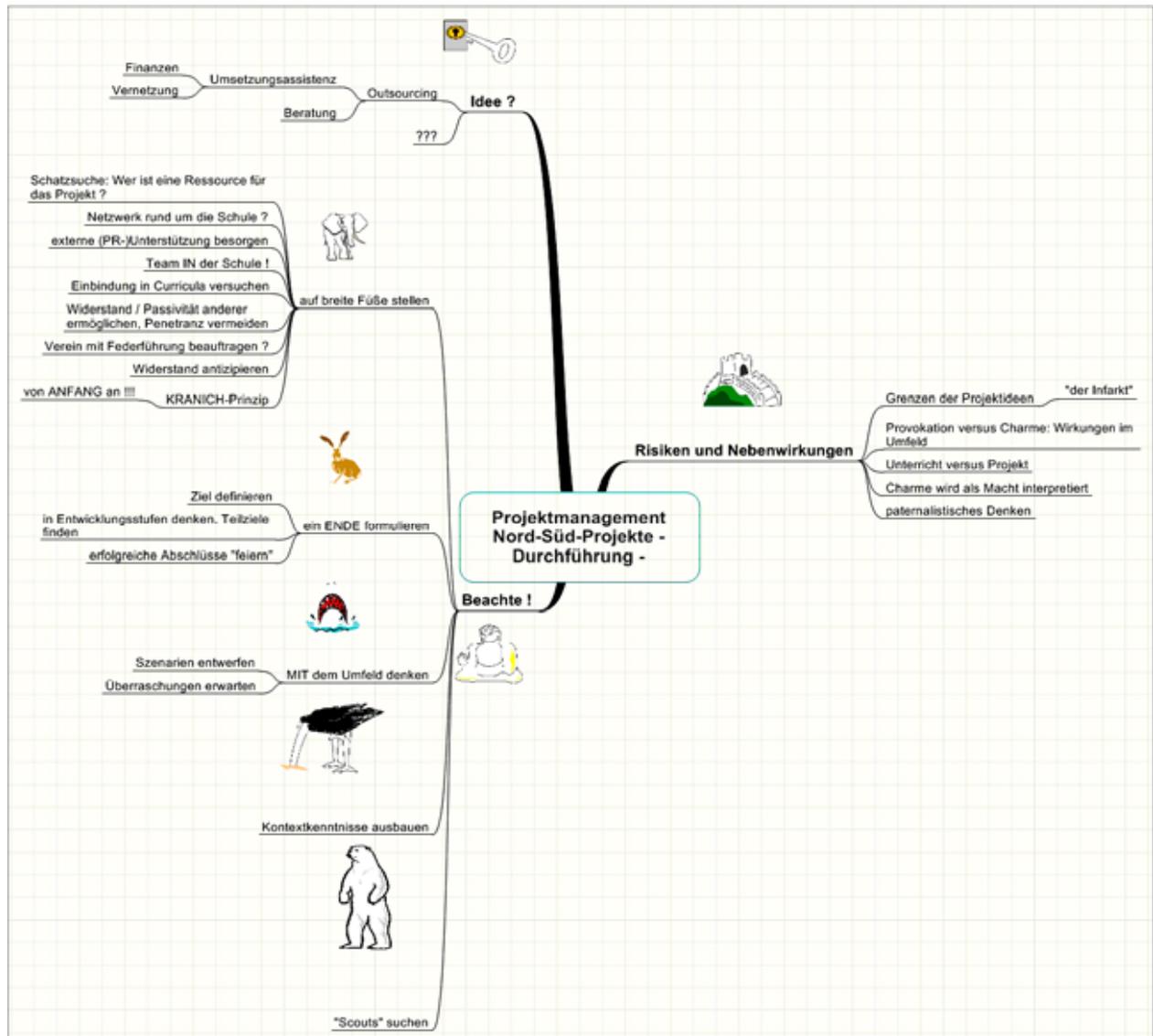
Weisbord, M./Janoff, S. (2001 (Orig. 1995)). *Future Search – die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden*, Stuttgart: Klett-Cotta.



Bilder aus dem Tagungsplenum im Internationalen Haus Sonnenberg. (Fotos: Dieter Schoof-Wetzig)

AG Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten

Harald Kleem (Moderation und Bericht)



Zum Projektmanagement gibt es viele Dinge zu sagen. Spezifika zur Nord-Süd-Arbeit werden hier ergänzend zu denen Ausführungen von Herbert Asselmeyer herausgearbeitet und als Thesen formuliert. Die Thesen sind am Beispiel des Mirantao-Projektes (www.mirantao.de) belegt und erläutert worden.

1 Beachte !

1.1.1 auf breite Füße stellen

1.1.2 Ein Projekt, dass klassischerweise zwischen 2 Personen ausgehandelt wird, ist extrem gefährdet. Für die Durchführung braucht man viele Personen. Diese müssen von Anfang an einbezogen werden.

1.1.3 Schatzsuche: Wer ist eine Ressource für das Projekt ?

Welche Gruppen sind „Freunde der Idee“ ? Wer kann das Projekt befördern mit KnowHow, Geld oder Arbeitskraft ?

1.1.4 Netzwerk rund um die Schule ?

Macht es ggf. Sinn, im Assistenz- und Partnerfeld der Schule zu suchen und ein Netzwerk zu nutzen oder aufzubauen ? Ist es nicht sogar ratsam, das Projekt auf einen schulfremden Träger (e.V., NN) aufzubauen, um von der Unzuverlässigkeit schulischer Energien unabhängig zu sein ?

1.1.5 externe (PR-)Unterstützung besorgen

Manchmal reicht auch PR-Unterstützung, um besser gewappnet zu sein gegen Schwächen und Attacken. Die Medien sind ein guter Freund der Innovation, meistens.

1.1.6 Team IN der Schule !

Wer ist IN DER SCHULE eine Ressource? Welche KollegInnen sind teamfähig und am Thema (ggf. an Teilaufgaben) interessiert ?

1.1.7 Einbindung in Curricula versuchen

Schwierig: Curricula (oder doch die KollegInnen ?) sperren sich gegen das Leben und Projekte. Die beste Verankerung ist jedoch die in den Unterricht.

1.1.8 Widerstand / Passivität anderer ermöglichen, Penetranz vermeiden

Fragen Sie Ihren kritischsten Geist in der Schule um Rat, erlauben Sie allen, notfalls nichts zu tun. Missionieren wirkt nicht.

1.1.9 Widerstand antizipieren

Genau: Machen Sie ein Planspiel mit den Kritikern oder denken Sie wie Ihre Kritiker.

1.1.10 KRANICH-Prinzip

Gut gemeint, selten realisiert: Führung wechseln. Versuchen Sie es wenigstens zwischen den Projekten.

1.2 ein ENDE formulieren

1.3 Wann ist das Projekt abgeschlossen ? Was ist, wenn das nicht allen klar ist?

1.3.1 Ziel definieren

Nun, LehrerInnen sollte das nicht schwer fallen, ist es aber: Operationalisierbare, evaluierbare Zielformulierungen müssen geübt werden.

1.3.2 in Entwicklungsstufen denken, Teilziele finden

Nun, auch das ist ungewohnt. Üben.

1.3.3 erfolgreiche Abschlüsse "feiern"

Klopfen Sie sich selber auf die Schulter, wenn Sie Erfolge hatten. Andere werden sich damit schwer tun.....

1.4 MIT dem Umfeld denken

1.5 Wer gut geplant hat, weiß ggf., welche Reaktionen Nord-Süd-Projekte hervorrufen können. Wissen Sie, wer wie reagieren könnte?

1.5.1 Überraschungen erwarten

Die Wirklichkeit ist dann doch anders. Also: Seien Sie vorsichtig, denken Sie im Team, reagieren Sie adäquat auf Veränderungen im Projekt.

1.6 Kontextkenntnisse ausbauen

1.7 Mit jedem Projekt lernen Sie dazu, auch über die Kontexte Ihrer Arbeit. Halten Sie Ergebnisse fest.

1.8 "Scouts" suchen

1.9 Gibt es Berater zum Umfeld ? Erfahrene NGOs oder Profis z.B. des DED?

2 Idee

2.1 Outsourcing

2.1.1 Umsetzungsassistenz

Finanzen: Finden Sie engagierte Buchhalter, die Sie begleiten. Diese müssen nicht Projektmanager sein.

Vernetzung: Docken Sie an andere Netzwerke an!

Beratung: Nutzen Sie Beratung bei der Durchführung, leisten Sie sich einen Coach !

3 Risiken und Nebenwirkungen

3.1 Grenzen der Projektideen

3.1.1 Achtung: Project kills teacher Vermeiden Sie Schlagzeilen dieser Art. Die Euphorie des Erfolges hat schon manchen über seine objektiven Grenzen getrieben.

3.2 Provokation versus Charme: Wirkungen im Umfeld

3.3 Dem Einen ist das Projekt zu groß, dem Anderen zu humanitär Erfolg ist sexy, vertrauen Sie auf diesen Satz auch bei Nord-Süd-Projekten, hören Sie auf die, die Ihnen wichtig sind.

3.4 Unterricht versus Projekt

3.5 Es bleibt ein klassischer Gegensatz. Doch das Projekt ist wirkungsvoller und näher an der Zukunftsarbeit. Integrieren Sie Fachunterricht, lösen Sie aber nie den Projektcharakter auf.

Charmant ist es außerdem, da Projekte gut auch in außerschulischer Arbeit realisiert werden können.

3.6 paternalistisches Denken

3.7 Überprüfen Sie nicht zuletzt ihr Bild von den Südpartnern und umgekehrt. Bleiben Sie selbstkritisch, auch als Aktiver: Der Süden ist aktiver als Sie glauben, der Norden ist weniger reich, als der Süden glaubt. Korrigieren Sie jährlich ihr Bild voneinander.



Harald Kleem erarbeitet in einem Workshop die Merkposten für ein praktisches Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten. (Foto: Dieter Schoof-Wetzig)

Arbeitsgruppe „Evaluation von Nord-Süd-Projekten“

Gabriele Janecki und Jos Schnurer (Moderation und Bericht)

In der AG haben die TeilnehmerInnen ihre eigenen Erfahrungen bei der Evaluierung der Nord-Süd-Projektarbeit eingebracht und Fragen zur Bedeutung der Evaluation bei Bildungsmaßnahmen formuliert. Als Grundlage dienten die folgenden Informationen:

Evaluieren heißt kräftigen, stärken ...

Für die folgenden Gedanken und Thesen wurde die folgende Literatur benutzt: „Evaluation zwischen Anspruch und Wirklichkeit“, verschiedene Aufsätze in: (1) Journal für Schulentwicklung, 1 / 2004, StudienVerlag, Innsbruck; und: (2) Annette Scheunpflug, Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung, eed / Brot für die Welt, Bonn / Stuttgart, März 2003, 100 S.

In Anlehnung an die von Paul Watzlawick (1992) entwickelten Überlegungen zur „Sei spontan-Paradoxie“ für schulisches, erzieherisches und Bildungshandeln wird die „Feedback-Orientierung“ als eine wichtige Komponente beim individuellen und kollektiven Tun hervor gehoben: „Erst wenn ich mich für die Wirkungen meines Tuns interessiere, kann ich lernen, wie ich wirke“ (Wilfried Schley, Evaluation als Intervention durch Feedback (1), S. 17). Dabei werden Lösungen erster und zweiter Ordnung unterschieden, z. B. bei der „Eltern-Ich und Kind-Ich-Interaktion“ (Abb. 1) als „Rechtfertigungsdialog“, im Gegensatz zu einem Dialog im „integrierten Erwachsenen-Ich“ (Abb 2).

Abbildung 1: Eltern-Ich - Kind-Ich Interaktion

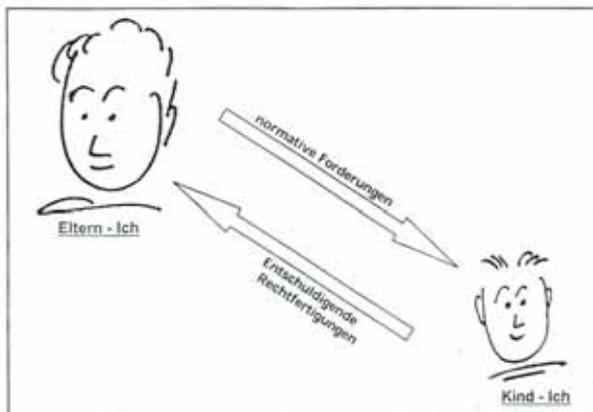
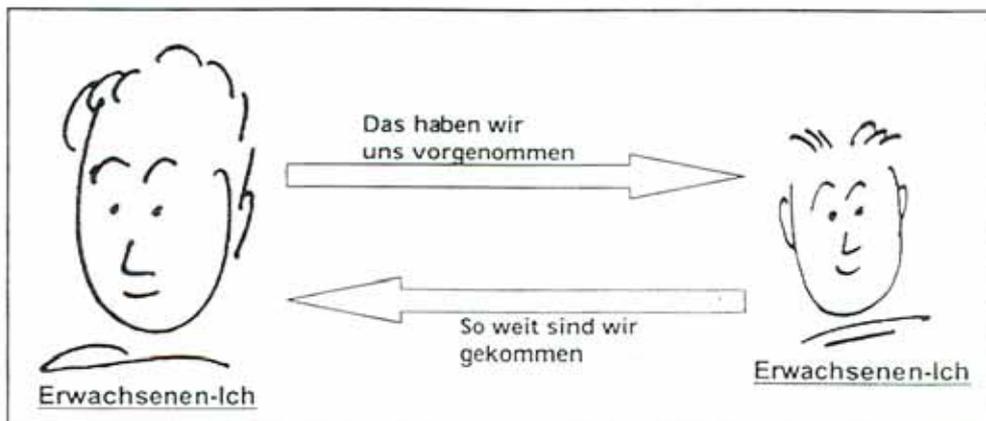


Abbildung 2: Dialog im integrierten „Erwachsenen-Ich“



Die Evaluation von entwicklungspolitischen Bildungsaktivitäten unterscheidet sich erst einmal grundsätzlich nicht von Maßnahmen zur Evaluation allgemein. Jedoch sind es besondere didaktische und methodische Bedingungen und Möglichkeiten, die häufig spezifische Überlegungen und Initiativen erfordern, z. B. (Annette Scheunpflug, (2), a.a.o.):

- Eine meist intensivere Kooperation von schulischen und außerschulischen Initiativen.
- Eine stärkere Zusammenarbeit von haupt- und nebenamtlichen Aktivitäten.
- Vielfältige pädagogische Zusammenhänge von Lern- und Handlungsthemen.
- Intentionen und Aktionen bilden oft eine Einheit.
- Unabdingbarer Zusammenhang des schulischen Bildungsauftrags mit konkreten, lokalen und globalen Situationen im Sinne eines „politischen Lernens“.
- Spagat zwischen „Idealvorstellungen“ und tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten, sowohl in der eigenen Lebensbewältigung, als auch bei denen der Partner.

In der Evaluationskonzeption wird grundsätzlich zwischen zwei Formen von Evaluation zu entwicklungspolitischen und –pädagogischen Bildungsmaßnahmen unterschieden (Abb. 3 + 4):

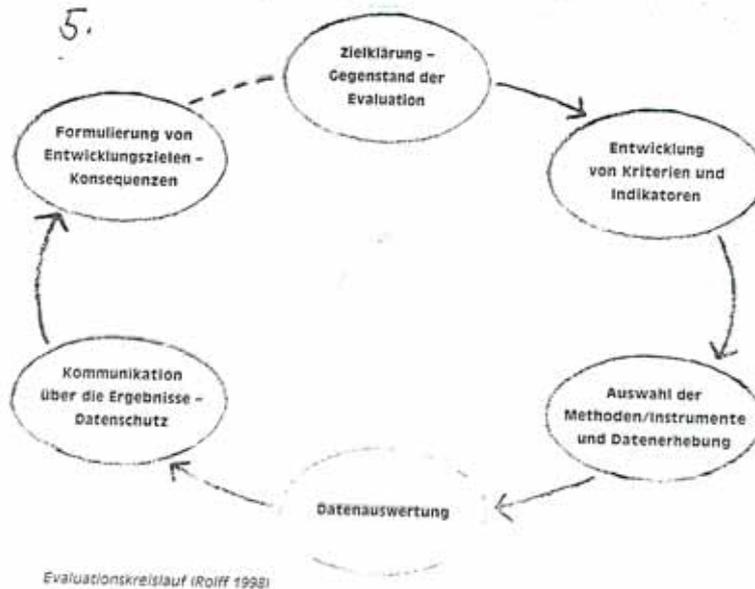
Prozessevaluation (formative Evaluation) Produktevaluation (summative Evaluation).

3.	Prozessevaluation/ formative Evaluation	Produktevaluation summative Evaluation
Zeitpunkt	verschiedene Zeitpunkte Innerhalb eines Vorhabens	zum Abschluss eines Vorhabens
Charakter	regulierende Bewertung	abschließende Bewertung
Zielperspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Steuerung eines Prozesses • Verbesserung einer Aktivität 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Aktivität • Verbesserungsanregungen für nachfolgende Aktivitäten • Verwerfung einer Idee

Prozess- und Produktevaluation (verändert übernommen aus Roßf u.a. 1998, S. 220)

4.	Prozessevaluation	Produktevaluation
Einzelmaßnahme	<p>Wochenendseminar: Zwischenevaluation nach jeder Einheit, um das weitere Vorgehen zu gliedern; z.B. durch Blitzlicht, Punktabfrage, Graffiti-Methode</p> <p>Partnerschaftsreise: Evaluation der Reisevorbereitung, der Reise und deren Nachbereitung während der Reiseplanung und -durchführung</p>	<p>Wochenendseminar: Evaluation am Ende; z.B. durch Zielscheibe oder Fragebogen</p> <p>Partnerschaftsreise: Evaluation der Reisevorbereitung, deren Durchführung und Nachbereitung nach Abschluss der Reise</p>
Projekt	Evaluation während des Projektes und Integration der Zwischenergebnisse in den weiteren Ablauf, durch Fremd- oder Selbstevaluation; z.B. Fragebogen, Interviews, Auswertung von Produktevaluationen von Einzelmaßnahmen	Evaluation am Ende eines Projektes, z.B. am Ende einer Kampagne durch Fremd- oder Selbstevaluation; z.B. Fragebogen, Interviews, zusammenfassende Auswertung von Produktevaluationen von Einzelmaßnahmen
Informationsstelle/ NGO/Arbeitskreis	Evaluation einer arbeitenden Organisation durch Fremd- oder Selbstevaluation, z.B. Logbuch, Auswertung von Produktevaluationen von Einzelmaßnahmen, quantitative Auswertung der Maßnahmen	Evaluation einer Fachstelle am Ende der Arbeit (z.B. nach Auslaufen der Förderung) durch Fremd- oder Selbstevaluation, z.B. Logbuch, Auswertung von Produktevaluationen von Einzelmaßnahmen, quantitative Auswertung der Maßnahmen

Der Ablauf einer Evaluation ist ein Kreislauf (Abb. 5):



- Bei der Zielformulierung und Festlegung des Evaluationsgegenstandes ist besonders wichtig, dass alle an der Evaluation Beteiligten von Anfang an in den Dialog einbezogen werden.
- Es muss gemeinsam entschieden werden, was evaluiert werden soll. Dabei sind übergeordnete Zielsetzungen, wie z. B.: „langfristig zu einer Bewusstseins- und Lebensstilveränderung – Perspektivenwechsel –, zur Gerechtigkeit in der Welt und zur Veränderung der Weltwirtschaftsordnung beizutragen“, zwar wichtige Bewusstseins- und Motivationsziele; sie werden jedoch kaum Ergebnisse bei der Evaluation einer konkreten Projektarbeit ermöglichen.
- Die Evaluierungsmethoden und –schritte hängen davon ab, ob es sich um eine Prozess-, oder eine Produktevaluation handeln soll; d. h., ob die Evaluation den Verlauf eines Projektes begleiten, oder zum Abschluss die Ergebnisse überprüfen soll.
- Wichtig ist dabei auch, ob die Evaluation von den Beteiligten selbst (Selbstevaluation), oder von Außenstehenden (Fremdevaluation) durchgeführt werden soll.

8 Kriterien für eine gute, gelingende Nord-Süd-Partnerschaftsarbeit

Es gibt für eine gelingende Partnerschaftsarbeit nicht die Kriterien, das zeigen alle Erfahrungen. Vielmehr sind Zielsetzungen und Arbeitsweisen bei einem Projekt immer abhängig von den Beteiligten hier und dort. Es ist jedoch möglich und notwendig, sich Gedanken über die Wirkungen des Globalen Lernens auf allen Ebenen der Projektarbeit zu machen: Wen erreichen wir, hier und dort? Wen wollen wir erreichen? Was wollen wir erreichen? Geht es um Hilfe und/oder Veränderung? Welche Motive haben wir bei unserer Partnerschaftsarbeit? Sind diese „selbstlos“ oder „egoistisch“? Wie sind die Auswirkungen unserer Aktivitäten auf unser hiesiges Umfeld? Und wie auf das der Partner? Welche Erwartungshaltungen bestehen bei uns und bei den Partnern? Können und wollen wir diese erfüllen? Wie können wir bestimmte Entwicklungen, die den formulierten Zielen der Partnerschaftsarbeit zuwiderlaufen, korrigieren? Wann ist es angebracht, ein Projekt zu „beenden“? Wie reagieren wir auf Kritik an unserer Arbeit? Wer äußert sich dabei kritisch? Wie gelingt es uns, innerhalb unserer schulischen (AG) Arbeit, zur Mitarbeit aufzurufen? Welche Formen von „Vernetzung“, lokal, regional und global, nutzen wir? ...

9 Methoden zur Evaluation

Wir müssen die Arbeitsmethoden, wie wir die Wirkungen und Ergebnisse unserer Nord-Süd-Partnerschaftsarbeit überprüfen, nicht neu erfinden. Einige Anregungen sind dabei jedoch hilfreich und nützlich:

Es hat sich als hilfreich heraus gestellt (z. B. bei der Mitarbeit von Schulen im UNESCO-Schulnetz), regelmäßige Berichte (einmal jährlich) über die Arbeit im Partnerschaftsprojekt zu erstellen. Sie können dazu dienen, die schulischen Gremien, das Kollegium, SchülerInnen, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit zu informieren.

Ein Log- oder Lerntagebuch, z. B. von SchülerInnen verfasst, hilft, Arbeitsschritte und –zeiträume besser überblicken und dokumentieren zu können. Dabei kann auch deutlich werden, wo und bei welchen Aktivitäten Erfolge zu erkennen sind, wo es knirscht und wo Misserfolge aufgetreten sind.

Die schriftliche Befragung der direkt Beteiligten, wie auch der im Umfeld die Projektarbeit Beobachtenden (KollegInnen, SchülerInnen, Eltern...), über die Wahrnehmungen und Ergebnisse der Partnerschaftsarbeit, sind ein gutes Mittel, Rückmeldungen zu bekommen.

Nicht unerheblich, jedoch zeitaufwendiger, sind strukturierte Gespräche und Interviews. Dabei werden den Gesprächspartnern vorher formulierte oder auch offene Fragen vorgelegt und der Gesprächsverlauf aufgezeichnet bzw. notiert.

Die Beobachtung von bestimmten Projektmaßnahmen, etwa bei einem Projekttag, einer Projektwoche, einer AG-Sitzung, bei Partnerbesuchen, usw., kann sowohl von „Insidern“, also von direkt Beteiligten, als auch von „Fremdbeobachtern“ erfolgen.

Spontane Wahrnehmungen, z. B. als schnelle Rückmeldungen, lassen sich mit der „Zielscheibe“ (Folie 7) ermitteln. In die Figur werden solche Kriterien eingetragen, die für die jeweilige Fragestellung wichtig sind und auf die Antworten erwartet werden, wie etwa: Interesse der Beteiligten; Erreichbarkeit der Adressaten; Verständlichkeit; Motivation zum Mitmachen; Appellcharakter; usw. Die Kriterien werden gemeinsam ermittelt und abgestimmt. Die Beteiligten erhalten eine fotokopierte Zielscheibe. Sie ordnen ihre Wahrnehmung und Meinung zu einer Aktion oder von einzelnen Projektschritten den Punkten 1 - ... zu. So erhält die Gruppe ein Ergebnis, welche Aktivitäten „ins Schwarze getroffen“ und welche eher am Rande wahrgenommen wurden.

Feedback-Methoden, wie z. B. die Ausformulierung von Satzanfängen, oder von Behauptungen, denen zugestimmt oder die in Frage gestellt werden, oder als Flipchart-Arbeit, ermöglichen spontane Eindrücke.

10 Fehler, die bei einem Evaluationsvorhaben gemacht werden

10.1 Methodenperfektionismus

Eher kleinere, handhabbarere Instrumente zur Meinungs- und Ergebnisbildung verwenden als umfangreiche Fragebögen. Eher mit „ersten“ Antworten zufrieden sein, als Hilfe zur positiven Weiterarbeit, als umfassende Analysen zu erwarten. Letzteres wäre auch nur bei einer institutionalisierten Fremdevaluation zu erwarten.

10.2 Mängelfixierung

Eine Evaluation soll nicht in erster Linie das Scheitern eines Partnerschaftsprojekts beweisen, sondern die positiven und negativen Arbeitsweisen aufzeigen, mit dem Blick auf die Motivation der Beteiligten.

10.3 Fassadenevaluation

Das wäre das andere Extrem. Eine Evaluation, die eine „Friede-Freude-Eierkuchen-Situation“ dokumentiert, ist fehl am Platz. Sie ermöglicht keine Veränderung und Verbesserung der Projektarbeit, sondern sie lullt ein und blockiert.

10.4 Stellvertretungs-Evaluation

Eine nicht selten in der schulischen Arbeit zu beobachtende Situation: Da rackern sich wenige KollegInnen, oder gar nur eine/r ! bei einem Partnerschaftsprojekt ab, und die Mehrzahl im Kollegium und in der Schule nicken die Arbeit ab. Die Folge: Desinteresse der Mehrheit in der Schule, fehlende Identifikation mit dem Projekt und Null-Tatkraft.

10.5 Endlos-Evaluation

Es nervt alle Beteiligten, wenn in einem Projekt ein permanenter Anspruch zur Ergebnisüberprüfung formuliert wird. Deshalb sollte eine Evaluation in einem überschaubaren Zeitraum durchgeführt werden.

10.6 Zahlenfetischismus

Daten und Statistiken sind für eine Evaluation wichtig; sie sind jedoch nicht alles und vermögen nicht immer die richtigen Antworten auf Fragen zu geben. Gespräche, Dokumentationen, Beobachtungen, usw. bieten gleiche Ergebnisse.

10.7 Datensammelwut

Für die Dokumentation der Projektarbeit sind Daten und Materialien wichtig; sie müssen jedoch geordnet und gegliedert werden, damit sie Aussagekraft erlangen. Dazu ist es allerdings notwendig, in der Projektarbeit Verantwortliche für diese Sammlung und Auswertung zu bestimmen.

10.8 Instant-Datenfeedback

Ein weiteres Problem bei der schulischen Projekt-, Konferenz- und AG-Arbeit: Es wird oft für Planung, Datenerhebung und Präsentation viel Zeit verwandt, die fehlt, wenn es um die gemeinsame Diskussion um die Konsequenzen der Ergebnisse geht.

Fazit:

Die TeilnehmerInnen waren einhellig der Auffassung, dass es notwendig ist, die Möglichkeiten und Zielsetzungen zur Evaluation von Nord-Süd-Partnerschaftsprojekten bereits bei der Planung zu bedenken, die verschiedenen Methoden und Fragestellungen zur Überprüfung der Arbeit auch während des Projektverlaufs prozesshaft einzusetzen, und Evaluation als die Projektarbeit motivierende und fördernde Aufgabe zu verstehen. So ließe sich der bekannte Spruch – „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“ – neu definieren:

Vertrauen ist gut, Evaluation schafft und fördert es!

Die Lern-CD „Ghana erleben“

Wulf Schmidt-Wulffen

1. Zur Entstehung der CD

Im September 1902 fand eine mehrwöchige „Didaktische Exkursion“ mit 20 Lehramtsstudierenden des FB Erziehungswissenschaften und des Geographischen Institutes der Universität Hannover nach Ghana statt. „Didaktische Exkursion“ meint: Bei der Vorbereitung stand die Absicht im Vordergrund, aufgrund repräsentativer empirischer Untersuchungsergebnisse das Alltagsleben der Menschen in Ghana – hier vor allem der „Leute von der Straße“ und der Jugendlichen in für Schüler interessanten Themen „einzufangen“¹. Wir fuhren los mit den „Gerippen“ der folgenden Themen, die dann durch gezielte teilnehmende Beobachtungen und Befragungen, durch vorbereitete Interviews und Gespräche, durch Fotos und Videoclips mit authentischen Inhalten gefüllt wurden:

- Thema 1: Spiel-Sport-Freizeit bei uns in Ghana
- Thema 2: Unsere Probleme im Alltag
- Thema 3: Meine Zukunft: zu Hause bleiben?
- Thema 4: Meine Familie - meine Sicherheit?
- Thema 5: Was ich einmal werden will
- Thema 6: Lernen - wofür?

Aus diesen Themen können Lehrer wie Schüler das bzw. die sie am stärksten interessierenden Themen herausuchen. Anders als viele andere Unterrichts-CDs wird hier nicht nach dem Schema „Lage-Grenzen-Klima-Böden-Bevölkerung-usw“ vorgegangen, sondern es werden für Armutsgesellschaften typische Alltagsprobleme aufgegriffen und authentisch ausgeleuchtet, ohne ins „Horn“ der bekannten Afrikastereotypen zu „blasen“ – Elend, Bürgerkrieg, Katastrophen. Vielmehr treten die Menschen als selbstbewusste, aktive Menschen auf, die nicht darauf warten, dass das Heil von oben bzw. von außen kommt.

2. Aufbau und Inhalt

Die CD enthält einen Lehrer- und einen Schülerteil, die durch verschiedenfarbige Buttons angeklickt werden.

a. Informationen für Lehrer

- Warum ausgewertet nach Ghana?
- Was ist eine Didaktische Exkursion?
- Schülerinteressen an Afrika
- Aus dem Vorbereitungsseminar

b. Ghana erleben

- Statements zum Befinden der Tn in Ghana und nach der Rückkehr
- Karten-Fotos-Videoclips

c. Lernmaterial für Schüler

- Zwei Musterunterrichtsbeispiele:
 - + Das Fahrrad in Ghana
 - + Armut in Ghana

¹ Was interessiert Jugendliche an der „Dritten Welt“? – Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen (unter Mitarbeit von Michael Aepkers). In: Praxis Geographie 10/1996, S. 50-52. Die gleiche Untersuchung findet sich auch in: Eine Welt in der Schule NR. 4/1996, S. 19-24; Jugendliche und Dritte Welt: Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: GW-Unterricht Nr. 66/1997, S. 11-20; Jugendliche und Dritte Welt. In: Erdkunde, Nr. 6/1998 Leben in Afrika - (k)ein Kinderspiel. Zukunftsvorstellungen und Visionen afrikanischer Jugendlicher. MATERIALIEN ZU DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE; Bd. 14, 1999.

- Die neuen Themen:
 - + Einstiege und Arbeitsaufträge für die 6 Themen
 - + Präsentationsvorschläge
 - + Materialblock I: Die authentischen Materialien aus Ghana
 - + Materialblock II: Hintergrundmaterialien (Wissenschaftl. Veröffentlichungen, Internet)

3. Zum weiteren Umgang mit der CD

Die vorliegende CD ist zwar auf Unterricht gerichtet, hat jedoch die primäre Funktion, die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer *für diese* festzuhalten. An eine Verbreitung an Schulen war bei ihrer Erstellung noch nicht gedacht. Daher enthält sie für Unterricht entbehrliche Teile, andere müssen sicherlich umgearbeitet werden, um für Lehrer und Schüler im Schulalltag leichter handhabbar zu werden.

Auf der Tagung „Netzwerke für globales Lernen“ in Barsinghausen (18./19. 11.2004) beschäftigte sich eine etwa zehnköpfige Lehrergruppe intensiv mit der CD. Als Ergebnis wurden folgende Veränderungsvorschläge gemacht:

- Ein orientierendes Eingangsportale für Schüler
- Regieanweisungen für Lehrer aus den Unterrichtsmaterialien herausnehmen und in den Lehrerteil verlagern.
- Für Lehrer- und für Schülerteil getrennte Zugänge. Lehrerteil für Schüler sperren.
- Für Schüler zur Übersicht: eine eigene Sitemap
- Die Navigation für Schüler erleichtern
- Fotos in den jeweiligen Textteil integrieren
- Fotos zum „Durchblättern“ gestalten statt jedes Foto wieder anklicken zu müssen
- Texte nicht am Rand enden lassen
- Leisten oben und am linken Rand etwas verwirrend
- Sounddesign: Ghanaische Musik als Hintergrund bei den Videos
- Lange rollierende Seiten durch getrennte Seiten ersetzen. In diesem Zusammenhang für jede neue Seite entsprechende Unterüberschriften anbringen.
- Die Infos optisch strukturieren.
- Times Roman durch Arial ersetzen.
- Thematisch erweitern durch Thema „Kleidung“

Inzwischen wird die CD an 15 Schulen (von der Hauptschule bis zum Gymnasium) im Unterricht erprobt, u.a. auch von Exkursionsteilnehmern, die sich inzwischen im Schuldienst befinden. Die Ergebnisse und Vorschläge sollen in Lehrer- und Schülerfragebögen gesammelt und als Grundlage einer Neufassung der CD dienen. Das gesamte Projekt wird aus Mitteln des Innovationspools der Universität Hannover, des NILS, des ip1 und der Niedersächsischen Lottogesellschaft unterstützt.



Wulf Schmidt-Wulffen und Birgit Oelker führen in die Ghana – CD ein. (Fotos: Dieter Schoof-Wetzig)

GLOBO:LOG – Lernen in regionalen Netzwerken

Gabriele Janecki, VNB

GLOBO:LOG ist ein niedersächsisches Projekt für Globales Lernen vor Ort: In regionalen Netzwerken führen Schulen und außerschulische Bildungspartner gemeinsam praxisorientierte Bildungsprojekte durch. GLOBO:LOG ist aber nicht nur regionales, sondern ein internationales Projekt. Denn jedes niedersächsische Netz arbeitet mit einem entsprechenden Netzwerk in einem Land des Südens zusammen, das ein themenverwandtes Bildungs- und/oder Entwicklungsprojekt durchführt. GLOBO:LOG will Schulen und außerschulische Bildungspartner dazu motivieren, vor Ort zusammen zu arbeiten. Auf globaler Ebene will GLOBO:LOG Mut machen, Nord-Süd-Partnerschaften zu initiieren und weiter zu entwickeln. Im Rahmen eines Wettbewerbs wurden fünf Pilotprojekte von einer Jury ausgewählt, die in einer ersten Phase mit Projektmitteln finanziert durch die Bingo – die Umweltlotterie in N3 (der niedersächsischen Lottogesellschaft) ausgestattet werden konnten. Die Projekte werden auf den folgenden Seiten vorgestellt.

Im Mai 2004 präsentierten sich die fünf Modellprojekte erstmals der Öffentlichkeit. Vorgestellt wurde eine bunte Palette an Ideen und Aktivitäten zum Globalen Lernen. Als Projektpartner beteiligen sich unterschiedlichste Schulformen, Umwelt- und Entwicklungsgruppen, kommunale Agenda - Büros, außerschulische Bildungseinrichtungen, Kirchengemeinden, die Pfadfinder, die deutsche Unesco - Kommission, der DED u. v. m..

Die Projekte finden in Niedersachsen und in Brasilien, Ghana, Libanon, Nicaragua und Senegal statt. Gemeinsam beschäftigen sie Umweltprobleme (z.B. Waldzerstörung, Tierschutz, biologische Vielfalt), soziale Aspekte (interkultureller Dialog, Frieden und Respekt, Gewalt- und Drogenprävention) und sie versuchen ökonomische Bedingungen zu verbessern (z.B. Produktion und Vermarktung von Honig in Nicaragua, Schülerfirma mit fair gehandelten Produkten aus Ghana). Neben der inhaltlichen Vielfalt präsentierten die VertreterInnen der Projekte auch eine Vielfalt an Methoden, mit denen sie ihre Projekte bearbeiten: So wird eine deutsch-arabische Schülerzeitung produziert, ein virtuelles globales Klassenzimmer eingerichtet, Geschichten, Lieder und Gedichte gesammelt und ausgetauscht, Theaterstücke und Shows entwickelt und aufgeführt, außerschulische Klassenzimmer im Wald eingerichtet. Diese Projekte zeigen beispielhaft, wie es möglich ist, Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor Ort mit Leben zu erfüllen.

Info: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit bei VEN & VNB, Tel 0511 - 2791031, janecki@vnb.de

www.globolog.net



MILLENIUM VILLAGE

"Wie wir in Zukunft leben wollen" - ein internationales Projekt



„PEACE & RESPECT“ - Kids aus Brasilien und Deutschland arbeiten an der Zukunft -

200 Kinder und Jugendliche aus Deutschland und Brasilien treffen sich periodisch in Mauá in Brasilien und in Ostrhauderfehn in Deutschland, um Ideen für eine bessere Zukunft zu entwickeln. Sie nutzen alle Formen der Kommunikation und der Arbeit. Internationale Künstler (Schauspieler, Musiker, Tänzer, Jongleure, Maler) helfen mit Ideen und Visionen zu entwickeln und zu präsentieren. Am Ende jeder Arbeitsphase steht eine Millenium – Village - Show, die an verschiedenen Plätzen des Landes präsentiert wird.

In den Jahren 2004 und 2005 nehmen eine Schule, eine Pfadfindergruppe, eine Jugendgruppe einer Kirchengemeinde teil an einem Projekt, dem „MILLENIUM-VILLAGE“. Der Verein „Partnerschaft Mirantao“ will Kinder und Jugendliche aus den Partnerregionen Mirantao / Mauá und aus Ostrhauderfehn beteiligen an der Findung und Verbreitung guter Ideen für unsere gemeinsame Zukunft.

„Peace & Respect!“ – „Frieden und Respekt!“ ist das Motto. Wie wollen wir auf diesem Planeten zusammen leben? Wie sollen Arm und Reich, wie sollen verschiedene Kulturen, Alt & Jung zusammen leben? Wie wollen wir mit der Natur umgehen? Wie zeigen wir Respekt vor der Vielfalt dieses Planeten?

Eine Gruppe in Ostrhauderfehn und eine Gruppe in der Partnerregion in Brasilien forschen, haben Spaß und verwirklichen Ideen. Die Höhepunkte sind zwei Millenium - Villages: Zwei Projektwochen jeweils in Ostrhauderfehn in 2005 und in Brasilien im Juli 2004. 9 Schüler aus Ostrhauderfehn waren in diesem Sommer mit 6 Erwachsenen (und weiteren Gästen) in Brasilien und die Brasilianer werden im Sommer 2005 mit 15 Personen nach Ostrhauderfehn kommen. In den Projektwochen werden mit der Hilfe von Künstlern große SHOWs vorbereitet und auf die Bühne gebracht. 150 Kids zeigen, was **sie** unter Zukunft verstehen: mit Tanz, Musik, Kunst! Diese Show wird dann in den jeweiligen Ländern mehrfach aufgeführt. Vorher aber machen sich zwei Gruppen auf den Weg und suchen in Mauá und in Ostrhauderfehn zukunftsweisende Projekte und Ideen, entdecken dabei auch ihre Regionen auf neue Weise, mit neuen Augen.

Vor der Reise - Ende Juni - wurde alles vor einheimischem Publikum vorgetragen, das die reisenden „Botschafter“ mit nötigem Rückenwind in das erste Millenium Village schickte.

Am 27.06.04 ging es los mit LH 351 Bremen – über Frankfurt nach Sao Paulo. Das Schnuppern in der Mega-City Sao Paulo, ein Projektbesuch in Santos, die Reise in die Berge, Unterkunft in Familien, Aufführungen, Wanderungen, Feste, Workshops, Präsentationen der Ergebnisse, die Reise nach Rio: das Land, die Menschen, die Arbeit schweißte die insgesamt 250 Beteiligten zu einem Millenium - Dorf zusammen, in dem man länger leben möchte, „Peace & Respect“ inclusive.

Das deutsche Team wird ab Ende August berichten: den politischen Schirmherren, der Gemeinde, den Schulen. Es wird versuchen Erfahrungen zu transportieren, vielleicht auch wieder mit den Künsten. Sicher wird das Team das nächste Millenium Village im Juni 2005 in Deutschland vorbereiten

Ergänzt wurde das deutsche Team im Juli durch ein vierköpfiges südafrikanisches Team aus Pretoria, das im Rahmen einer Projektsondierung eingeladen wurde und eine zukünftige Dreieckskooperation vorbereitet.

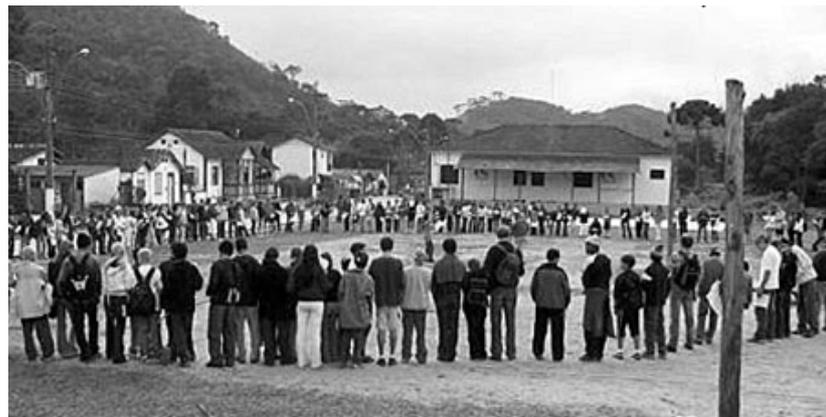
Beraten werden die Kinder und Jugendlichen in Ostrhauderfehn von den niedersächsischen Landtagsabgeordneten J. Modder (SPD) und Meta Janssen-Kucz (B90/Grüne) sowie dem entwicklungspolitischen Sprecher der Bundestagsfraktion von Bündnis90/Grüne Thilo Hoppe. In Brasilien hat das Sekretariat für Erziehung im Bundesland Rio die Schirmherrschaft übernommen. Das Projekt wird durch eine Mitarbeiterin der FH Emden evaluiert und im Internet sowie durch einen Film dokumentiert, der ab September verfügbar ist.

Info: Partnerschaft Mirantao e.V., Harald Kleem, Idafehn-Süd 5, 26842 Ostrhauderfehn, Tel 04952-942970, e-mail hkleem@t-online.de, www.millenium-village.de oder www.mirantao.de

Danca Flamenca



Ciranda



Fotos: Partnerschaft Mirantao e.V.

Bienen und Honig - Das GLOBO:LOG- Projekt der KGS Rastede

„Sollen wir jeweils eine Zeile freilassen für die Spanisch- Übersetzung?“ „Eine prima Idee!“ Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse schreiben Briefe für Kinder in der Partnergemeinde San Francisco Libre in Nicaragua. In den Briefen stellen sie sich und ihre Familie vor. Sie haben auch ein Herbarium angelegt, das zusammen mit den Briefen und einer Biologiemappe im Juli von zwei Zivildienstleistenden mit nach Nicaragua genommen wird. Damit beginnt für diese Klasse der Austausch mit gleichaltrigen Schülern in Nicaragua im Rahmen des GLOBO:LOG- Projekts.

Schon seit über zehn Jahren besteht die Partnerschaft zwischen der KGS Rastede und dem Schulzentrum in San Francisco Libre. Für das neue Projekt sollte ein Thema gefunden werden, das vielfältige Möglichkeiten für das globale Lernen bietet und bei dem interkultureller Austausch am konkreten Beispiel stattfinden kann. Uns erschien das Thema „Bienen und Honig“ ideal, da es ökologische, soziale und ökonomische Zusammenhänge aufzeigen kann und sich gut eignet, nicht nur auf kognitiver Ebene verarbeitet zu werden, sondern viele praktische, sinnliche und anschauliche Erfahrungen zulässt. Außerdem fordert es eine Öffnung der Schule nach außen und die Bildung eines Netzwerkes von den Kooperationspartnern.

Zu Beginn des Projekts wurden von einem ortsansässigen Imker zwei Bienenstöcke im Schulgarten der Schule aufgestellt. Die Bienenvölker wurden von den Schülern unter Anweisung des Imkers betreut. Schon vor den Sommerferien konnte der erste Honig geerntet werden. Die Tätigkeiten der SchülerInnen werden laufend dokumentiert, Berichte und Fotos nach Nicaragua geschickt. Dabei hilft der Nicaragua- Verein Oldenburg. Der Verein stellt ein wichtiges Glied im Netzwerk dar, weil er über langjährige Erfahrung in der Nord- Süd- Zusammenarbeit verfügt. Er versorgt das Projekt mit konkreten Informationen über die Partnergemeinde San Francisco Libre und vermittelt den Austausch mit den Partnern im Süden (Übersetzung, Geld- und Materialtransport, Informationen, Briefe u.ä.).

Parallel zu den Aktivitäten in Deutschland gründete sich in Nicaragua eine Gruppe Interessierter, die eine Imkerausbildung erhalten möchte. Die Bienenzucht ist ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der ökologischen und sozialen Situation in der Gemeinde San Francisco Libre, in der die Umwelt vor allem durch ungezügeltten Brennholzeinschlag stark geschädigt ist und der Verkauf von Brennholz für einen Großteil der Bevölkerung die einzige Einkommensquelle darstellt. Das Imkerprojekt bietet als eine Alternative Ansätze zur Lösung der lokalen Probleme. Die Ausbildung der Imkergruppe orientiert sich an den Methoden der „Educación Popular“, wie sie u. a. von Paolo Freire entwickelt wurde. Es findet eine intensive Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung statt. Ein Großteil der Kurse wird im Umweltzentrum LA GUAYABITA durchgeführt, dessen Trägerverein APREDEN ein weiterer Bestandteil des lokalen Netzwerks bildet.

Für Kinder und Jugendliche ist diese positive Entwicklungsperspektive besonders wichtig. Deshalb begleiten auch Klassen des Schulzentrums im Hauptort El Puerto die Ausbildung der neuen Imkergruppe. Sie beschäftigen sich im Biologieunterricht mit dem Thema, stellen ein Herbarium mit bienengerechten Pflanzen zusammen und tauschen ihre Erfahrungen mit den deutschen SchülerInnen aus.

Im weiteren sollen die Kinder beider Länder Koch - und Backrezepte mit Honig zusammenstellen und ausprobieren, Geschichten, Lieder und Gedichte zum Thema „Bienen und Honig“ sammeln und sich auf diese Weise mit allen Sinnen untereinander austauschen. In der KGS wird eine Künstlerin ein Kunstprojekt mit Bienenwachs durchführen und die Ausarbeitung einer Ausstellung über das gesamte Projekt beratend unterstützen. Mit dieser Wanderausstellung und zusätzlichen Aktionen werden die Projektergebnisse anderen Schulen in der Region vorgestellt. Außerdem wird eine Website erstellt, um die Entwicklung des Projekts anderen Interessenten zugänglich zu machen. In Nicaragua wird zusammen mit den Schülern ein Theaterstück erarbeitet, das die Bedeutung der Honiggewinnung als alternative Einkommensquelle mit den sozialen und ökologischen Bezügen verdeutlichen kann. Dieses

Theaterstück wird dann in einigen der 30 Dörfer der Gemeinde aufgeführt, um die Idee der Bienezucht zu verbreiten.

Eine Schülerin in San Francisco Libre drückte ihre Erwartungen zum Projekt so aus: „Hoffentlich kriegen wir viel Honig, aber wenig Bienenstiche!“

Info: KGS Rastede, Susanne Kahlen, Udo Brüning, Wilhelmstr. 5, 26180 Rastede, Tel 04402 - 92640, e-mail bt@kgs-rastede.de



Imkergruppe in San Francisco Libre (Foto: Udo Brüning)

ECOLEGLOBALE – Lernen im virtuellen Klassenzimmer

Was ist globales Lernen? Und wie kann man in einem virtuellen Klassenzimmer lernen? Braucht Begegnung nicht direkten Kontakt? Was heißt eigentlich voneinander lernen? Wie muss ein Netzwerk geknüpft sein, damit es tragfähig und belastbar ist? Welche Rechner und Geräte sind für Tambacounda anzuschaffen, damit eine Internetverbindung aufgebaut werden kann? Welche Themen wollen wir erarbeiten? Wie lässt sich das Projekt ECOLEGLOBALE in den Schulalltag integrieren? Und wie lässt sich eine Schulpartnerschaft über 5.000 km hinweg entwickeln?

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt all der Fragen, die uns dank des Programms Globo:log seit April diesen Jahres beschäftigen. Unser Netzwerk ECOLEGLOBALE besteht aus

- den Grundschulen Sada Maka Sy und Suthwiesenstraße,
- der Realschule Thierno Soulayemane Agne und der IGS Linden,
- den Gymnasien Mame Cheikh Mbaye und der Helene-Lange-Schule in Tambacounda und in Hannover,
- dem AGENDA 21 Büro der Stadt Hannover,
- dem Solar- und Hygiene Zentrum in Tambacounda und
- dem Freundeskreis Tambacounda, der an beiden Orten tätig ist, die verschiedenen Partner zusammenbrachte und das Projekt koordiniert.

Die Netzwerkpartner treffen sich im eigenen Internetportal www.ecoleglobale.net, das in Zusammenarbeit mit der Diplomdesignerin Cara Cahusac entwickelt wurde. Zurzeit wird es zur Vorstellung der einzelnen Partner genutzt. Nach den Sommerferien beginnen die verschiedenen Projekte in den Schulen und der virtuelle Austausch von inhaltlichen Themen, wie Ökologie, Armut/Reichtum, Gesundheit, Kultur u. a. kann starten. Schüler und Lehrer können ein eigenes Forum nutzen und auch in einem Chatroom miteinander kommunizieren. Schulpartnerschaften zwischen Schulen im Norden und im Süden sind traditionell eher von einer „Hilfsmentalität“ geprägt und weniger von „partnerschaftlicher Begegnung“.

Durch ECOLEGLOBALE wird eine Plattform geschaffen, auf der sich alle Partner gleichberechtigt begegnen können. Grundschul Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I präsentieren ihre Unterrichtsergebnisse, ihre Fragen, Antworten und Ideen und lernen „über den Tellerrand“ hinaus mit anderen Partnern zu kommunizieren und voneinander zu lernen. ECOLEGLOBALE ist eine große Chance für alle Partner des Netzwerks. In Tambacounda konnten dank der finanziellen Förderung erste Investitionen (Rechner, Telefon und Schulmaterial) getätigt und gemeinsame Überlegungen zur inhaltlichen Zusammenarbeit angestellt werden. Ein Container mit Material für die Schulen und das Solar- und Hygienezentrum konnte gepackt und nach Dakar verschifft werden.

Vor Ferienbeginn, am 29. Juni führten wir eine gemeinsame Veranstaltung des Nord- und des Süd-Netzwerks durch. In Hannover trafen sich ca. 150 Schüler, Lehrer, Eltern und Interessierte im Musikzentrum Hannover, um sich gegenseitig vorzustellen, kennen zu lernen und den Projektstart zu feiern.

In Tambacounda waren es mehr als 200 Schüler, Lehrer und Eltern, die der Einladung des Solar- und Hygienezentrums folgten. Durch ECOLEGLOBALE haben sich die Kontakte zwischen den Schulen intensiviert und es gibt gemeinsame Überlegungen, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden soll. Ein Ziel ist z.B., dass möglichst viele Kinder in Tambacounda die Schule besuchen können und einen Schulabschluss erreichen. Auch in Hannover ist die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Projekt zwischen einer Grundschule, einer IGS und einem Gymnasium keineswegs an der Tagesordnung.

In beiden Städten können Kinder und Jugendliche ihre Medienkompetenz erweitern und das Internet als Möglichkeit nutzen, anspruchsvolle Themen zu erarbeiten und im Netz darzustellen. Der Austausch über Ziele, Unterrichtsinhalte und Herangehensweisen erfährt durch

ECOLEGLOBALE eine neue Dimension. Das Projekt wird „Schule“ verändern und für interdisziplinäre Lernformen öffnen. Es wird bei den Beteiligten Verständnis für Zusammenhänge und unterschiedliche Lebensbedingungen wecken, Austausch und Begegnung fördern und damit auch einen wichtigen Beitrag für eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung leisten.

Info: Ecoleglobale, Herr Sané Abdou Karim, Freundeskreis Tambacounda e.V. Am Kleinen Felde 21, 30167Hannover, Tel 0511-1612612, e-mail tambacounda@compuserve.com,

www.ecoleglobale.net



SchülerInnen der Ecole globale (Foto: Freundeskreis Tambacounda e. V.)



Treffen in Tambacounda (Foto: Freundeskreis Tambacounda e. V.)

„Schulwälder für West-Afrika –Kinderwälder weltweit“

Das Projekt „Schulwälder für West-Afrika –Kinderwälder weltweit“ ist eine Kooperation der Nord – Partner „Schulwälder für West-Afrika –Kinderwälder weltweit“, des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) / Regionale Bildungsstelle Göttingen und des „Vereins für außerschulische Bildung e.V.“ /Kinderwald-Projekt sowie verschiedener Schulen in Göttingen und Ganderkesee mit dem Netzwerk der ghanaischen Partner „Youth and Environmental Club“ (Jugend – Umwelt – Verein) und verschiedenen Schulen vor Ort.

Ziel der Kooperation ist die Erweiterung des Bildungsangebots im Norden durch die Einrichtung eines „Freiluftklassenzimmers“ für Schulklassen zum Thema Regenwälder und Ressourcenschutz, die Integration von Umweltbildung und Globalem Lernen in fächerübergreifende Unterrichtseinheiten an unterschiedlichen Schulen und in der Lehrerfortbildung, sowie Intensivierung und Ausweitung der Schulpartnerschaften mit Ghana und darüber hinaus mit anderen Ländern West-Afrikas.

Das Netzwerk im Süden strebt den Aufbau von Umweltzentren in bestehenden Waldgebieten in Ghana, die gemeinsame Entwicklung von thematisch orientierten Unterrichtsmodulen in Nord und Süd, die neue Erfahrungsfelder und Lernorte in Bildungsangebote einbeziehen, fremde Kulturen und Welten in Blick nehmen, gegenseitige Abhängigkeiten erkennen und Handlungsansätze darstellen. Geplant sind die Einrichtung eines Showgartens für die Bildungsarbeit (Kräutergarten mit traditionellen Heilpflanzen, Volkswald) sowie der Schülertausch zwischen Deutschland und Ghana.

Nach der Auszeichnung des Globo:log - Projekts am 05.05.2004 ging es für die verschiedenen Kooperationspartner an die ersten Umsetzungsschritte.

Schulwälder für Westafrika e.V., Göttingen

Sam Essiamah vom Verein „Schulwälder für Westafrika e.V.“ war vom 15.05.2004 – 26.06.2004 in Ghana um die ersten Schritte des Projektes im Süden umzusetzen und die Basis für eine gute Nord/Süd-Süd/Nord-Zusammenarbeit aller Partner zu schaffen.

Erste erreichte Meilensteine waren die Anmietung eines eigenen Büros für den Youth and Environmental Club und die Installation der neuen Computeranlage. Die Kontaktaufnahme zu verschiedenen Institutionen erbrachte Zusagen zu kostenlosen Schulungen von Mitarbeiter/innen des Youth and Environmental Clubs in forstlichen Ausbildungsseminaren durch das District Forest Office, kostenlosen Stellen der Baumsamen und Rückkauf der Sämlinge für staatliche Wiederaufforstungsprojekte durch das ghanaische Forstministerium, sowie die Zusage des Erziehungsministeriums, das Projekt durch Werbung an sämtlichen Schulen des Landes zu unterstützen.

Youth and Environmental Club (Jugend – Umwelt – Verein), Ghana

Der Youth and Environmental Club in Ghana setzte bereits erste Strukturierungsschritte um. So wurde der neue Büroraum renoviert und eingerichtet und die Einarbeitung in Computer- und Internetbenutzung (e-mail: youthenvironmentalclub@yahoo.com) begonnen. Die Anlage einer kleinen Baumschule zur Aufzucht von Sämlingen für die kostenlose Verteilung an Schulen zu zum Verkauf an Privatleute in der Stadt ist fast fertig gestellt. Parallel dazu wurde Betreuung der bereits mitarbeitenden Projektschulen gewährleistet und zu weiteren Schulen Kontakt aufgenommen.

Der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) / Regionale Bildungsstelle Göttingen und der Verein für außerschulische Bildung e.V./Kinderwald-Projekt haben im Netzwerk auf deutscher Seite die ersten Schritte in die gemeinsame Richtung getan. So arbeiteten sie gemeinsam den neuen Konzeptansatz für das Kinderwald-Projekt aus, um das Globale Lernen in das schon bestehende Konzept der Umweltbildung des Vereins für außerschulische Bildung e.V. zu integrieren. Auf dieser Basis wurden die ersten Bildungsveranstaltungen mit dem neuen Konzeptansatz durchgeführt, so in der Vorbereitung von jungen Erwachsenen auf Ihren Auslandseinsatz (Freiwilliges Soziales Jahr, FSJ).

Insgesamt wurden von Anfang Juli bis Mitte August 2004, 5 Tagesveranstaltungen mit den unterschiedlichen FSJ-Gruppen durchgeführt. Das Konzept kam bei den jungen Erwachsenen so gut an, dass der Träger (Via e.V./Berlin) auch nächstes Jahr seine FSJ-Fortbildungsseminare beim Verein für außerschulische Bildung e.V./Kinderwald-Projekt, durchführen möchte.

In zwei Seminaren werden in diesem Jahr ehemalige Entwicklungshelfer/innen (EH's) in der Methodik und Didaktik des Globalen Lernens weitergebildet. Mit diesem Handwerkszeug werden sie ihr Wissen und ihre Kenntnisse aus der Arbeit in den so genannten Entwicklungsländern an interessierte Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen weitergeben können.

Info: Schulwälder für Westafrika e.V., Dr. Sam Essiamah, Brauweg 53, 37073 Göttingen, Tel 0551-71796, e-mail essiamah@yahoo.co.uk

Oder:

Deutscher Entwicklungsdienst, Markus Hirschmann, Düstere Str. 16/17, 37073 Göttingen, Tel 0551-3707480, e-mail Markus.Hirschmann@ded.de



Bilder aus Ghana: Das mit Hilfe von GLOBO:LOG geförderten Umweltzentrums, Schülerinnen verkaufen Artikel aus Ochiso, eine Baumschule und SchülerInnen, die ihre Bäume auf dem Schulgelände betreuen. (Bilder: Dr. Sam Essiamah)

Schülerzeitungsprojekt im Europäisch-Arabischen Dialog

Das Projekt wird getragen von einem Netzwerk aus insgesamt 7 Organisationen in Deutschland und im Libanon: Der Unesco - Projektschule Wilhelm-Raabe-Schule in Lüneburg, der Evangelische Kirchengemeinde St. Nicolai, dem Arbeitskreis Nord-Süd-Entwicklungszusammenarbeit im Agenda21-Büro der Stadt Lüneburg, der Deutschen UNESCO-Kommission, dem International College Beirut, der Libanesischen Nationalkommission der UNESCO und dem Modern Institute of Lebanon.

Im Rahmen des Projekts soll eine gemeinsame deutsch-libanesisch Schülerzeitung erstellt werden, die auf der Buchmesse 2004 in Frankfurt – Thema „Dialog mit der arabischen Welt“ präsentiert wird..Dazu hat ein Schüleraustausch stattgefunden. Jeweils 10 SchülerInnen aus Beirut und aus Lüneburg haben vor den Sommerferien jeweils eine Woche in Lüneburg und in Beirut vor Ort recherchiert und gemeinsam an der Schülerzeitung gearbeitet. Durch den Austausch besteht die berechtigte Hoffnung, dass sich aus diesem kooperativen Kontakt eine Schulpartnerschaft entwickelt.

Das Projekt soll dazu beitragen, den eigenen Standort in der Komplexität der Weltgesellschaft zu bestimmen und die SchülerInnen dabei zu unterstützen, ursächliche Zusammenhänge der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zu verstehen und zu beurteilen sowie sinnvolle Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu ergreifen.

Mit der Produktion eines eigenen Medienproduktes tangiert unser Vorhaben auf einen wichtigen Aspekt globalen Lernens, der Komplexität und wachsenden Bedeutung der Medien. Schließlich fördert das Zeitungsprojekt im Sinne der Agenda 21 eine Art des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen und dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen. Dialogbereitschaft und Konfliktfähigkeit zwischen bisher ideologisch getrennten Interessensgruppen sollen zu wichtigen Elementen in diesem Lernprozess werden.

Das Projekt ist sowohl Bestandteil des Globo:log - Projekts als auch des Projekts „Euro-arabische Nachbarschaft -Schüler bauen Brücken“ der Deutschen UNESCO-Kommission:

„Euro-arabische Nachbarschaft -Schüler bauen Brücken“

Wie lässt sich der Geist euro-arabischer Nachbarschaft in Schülerzeitungen fördern? Mit dieser Frage hat sich ein Workshop der Deutschen UNESCO-Kommission vom 17. bis 20. Dezember 2003 in Königswinter bei Bonn befasst. Der Workshop war ein deutscher Beitrag zum UNESCO-Programm "Euro-arabische Nachbarschaft". Fachleute aus Bildungsministerien, öffentlichen Organisationen, Redaktionen und Schulen aus arabischen und europäischen Ländern (Ägypten, Jordanien, Libanon, Libyen, Marokko, Palästina, Qatar, Syrien, Sudan, Tunesien, Ukraine und Dänemark) haben teilgenommen. Aus Deutschland nahmen der Spiegel-Verlag, ZEUS (Zeitung und Schule), die Hamburger "Zeitschrift für den Orient" ZENITH und der Koordinator der UNESCO-Projektschulen Niedersachsen teil. Partnerschaftliche Schülerzeitungsprojekte wurden entwickelt. Am Ende des Workshops wurde das Netzwerk „Euro-Arab Neighbourhood - students build bridges“ ins Leben gerufen. Erste Ergebnisse des Netzwerks werden auf der Frankfurter Buchmesse 2004 vorgestellt.

Info: Wilhelm-Raabe-Schule, Horst Bollen, Feldstr. 30, 21335 Lüneburg, Tel 04131-75030,
e-mail: Bollen-rohstorf@t-online.de

<http://boukra.phpworks.de>

Linked with Linkside High – Die BBS am Museumsdorf Cloppenburg

Klaus Schlichting, BBS Cloppenburg

Bereits vier Jahre lang unterhält die Berufsbildende Schule am Museumsdorf Cloppenburg eine Schulpartnerschaft mit der (Commercial) High School Linkside in Port Elizabeth (Südafrika). Im Rahmen der Länderkooperation der Eastern Cape Province mit dem Land Niedersachsen (Twinning Agreement, 1995) war auf der universitären Ebene seit 1998 ein Lehrer-Lehrer Fortbildungsprojekt mit dem Titel *Brücken bauen zwischen Nord und Süd* zwischen der University of Port Elizabeth (UPE) und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gewachsen, das die gegenseitige pragmatische Unterstützung von KollegInnen in der (hoch)schulischen Praxis, den konkreten Transfer neuerer Unterrichtsmethoden, Erkenntnisse in der Schulentwicklung, Konfliktlösungsstrategien aufgrund multi-ethnischer Heterogenität von Lerngruppen oder –speziell im Bereich der beruflichen Bildung – den Austausch neuer Organisationsformen des Lehrens und Lernens vorsah. Neben der Cloppenburg Schule konnten verschiedene Firmen, die IHK Oldenburg und das Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Oldenburg) für dieses Vorhaben gewonnen werden.

Ein *Brückenpfeiler* dieses kooperativen Lehrerfortbildungsprojektes ist die Zusammenarbeit der beruflichen Schulen in beiden Ländern. Im Sommer 2000 starteten erste Gehversuche auf der neuen *Brücke* zwischen Cloppenburg und der Eastern Cape Province. Bei gegenseitigen Besuchen von Schulleitern und interessierten, engagierten Lehrer/innen beider Länder fanden sich schnell Anknüpfungspunkte für eine für beide Seiten fruchtbare Zusammenarbeit. Noch im gleichen Jahr besuchten je 11 Schüler/innen beider Länder begleitet von mehreren Lehrer/innen die jeweilige Partnerschule in Port Elizabeth und Cloppenburg. Nach einem erneuten Aufenthalt Cloppenburg SchülerInnen in der Metropole am Indischen Ozean erwartet die BBS am Museumsdorf 14 südafrikanische SchülerInnen im März 2005 zum Gegenbesuch. Ein weiterer Höhepunkt dürfte der geplante einjährige Aufenthalt von zwei Cloppenburg HandelsslehrerInnen an der Partnerschule sein, wobei die erste Abordnung zum August 2005 angestrebt ist.

Die ursprüngliche Motivation der Kooperation mit der Commercial High School war die Schaffung authentischer zielsprachlicher Kommunikationsanlässe via E-Mail für interessierte SchülerInnen der Fachgymnasien der BBS a. M.. Die gut ausgebaute informationstechnologische Infrastruktur auf beiden (!) Seiten sollte die Dimensionen des Lernens realisieren, welchen E-Mail Projekten im Englischunterricht gemeinhin zugeschrieben werden: „Sprachenlernen in einer realen Kommunikationssituation mit *native speakers*, interkulturelles Lernen im fremdsprachlichen Diskurs, Methodenlernen in der Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen und Schülern in ansatzweise autonomen Lernprozessen.

Aber bereits die erste Schülergruppe trug rasch den Wunsch nach einer realen Begegnung mit ihren südafrikanischen E-Mail Partnern vor, ein Vorhaben, dass bereits Ostern 2001 realisiert werden konnte.

Den SchülerInnen wurde unvermittelt der Gebrauchswert der englischen Sprache als *lingua franca* bewusst. Diese „Erkenntnisse“ und Wahrnehmungen durch Ermutigung pädagogisch positiv ausnutzen und die intrinsische Motivation für das Erlernen der Sprache erhöhen zu können, stellt ein für die tägliche Unterrichtspraxis nicht zu unterschätzender Vorteil dieser Kooperation dar.

Für SchülerInnen von Fachgymnasien, die vorher überwiegend die Realschule besucht haben, stellt das Thema Südafrika ein völlig neuer und bis dahin gänzlich unbekannter Inhalt des Englischunterrichts dar.

Bedingt durch den Erfolg der Schulpartnerschaft hat die BBS a.M. ihre Kontakte nach Eastern Cape ausgebaut und bietet seit dem Sommer 2003 zusammen mit dem Buffalo City College in East London ihren Auszubildenden die Möglichkeit eines mehrwöchigen Praktikums in Südafrika. Bereits jetzt haben fünf TeilzeitschülerInnen hiervon Gebrauch gemacht.

Der Wert und die Sinnhaftigkeit derartiger interkultureller Lernprozesse liegt für die Cloppenburgler SchülerInnen auch in der Tatsache begründet, dass sie sich durch die stetige Zuwanderung von Migranten (i.d.R. Spätaussiedler aus der ehemaligen UDSSR) in Kernbereichen ihres Lebens (Schule, Freizeit, Familie) einer sprachlich und ethnisch diversifizierten Umwelt gegenübersehen. Damit wird auch für Schüler in einer eher ländlich strukturierten Region die Herausforderung, Fremden zu begegnen und damit (verantwortungsvoll) umzugehen, zu einer alltäglichen Erfahrung!

Vor dem Hintergrund der immer wichtiger werdenden internationalen Eignung und dem Erwerb interkultureller Kompetenzen insbesondere für Absolventen kaufmännisch-verwaltender Ausbildungsgänge kann die Schule mit diesem Programm einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung ihrer SchülerInnen leisten.

Klaus Schlichting, BBS Cloppenburg

Info: Dipl.-Hdl. Klaus Schlichting, Haubentaucherring 5, 26135 Oldenburg,
Tel 0441-203203, BBS am Museumsdorf: 04471-9222-0
e-mail klaus.schlichting@nwn.de, www.uni-oldenburg.de/nordsued
www.ecprov.gov.za/intenrel

BLK-Programm Transfer-21 „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“

Das BLK-Programm „21“ war 1999 mit dem Ziel angetreten, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an allgemein bildenden Schulen systematisch zu erproben, auf diese Weise die Nachhaltigkeitsthematik in die Schulen zu bringen und die Qualität des Unterrichts generell zu verbessern. Zentrales Bildungsziel ist der Erwerb von Gestaltungskompetenz für die Zukunft. Das Grundkonzept des Programms sieht vor, Bildung für nachhaltige Entwicklung durch drei zentrale Unterrichts- und Organisationsprinzipien in die schulische Regelpraxis zu integrieren. Es bietet eine Fülle von Verknüpfungsmöglichkeiten mit allgemeinen Tendenzen innovativer Schulentwicklung. Über das Programm Transfer-21 kann nun die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in allgemein bildenden Schulen breit gestreut und verankert werden. Dabei konzentriert sich der Transfer auf folgende Aufgaben:

- die Expansion auf 4500 Schulen bzw. 10% der Schulen der beteiligten Länder bis 2008, um die Inhalte des BLK-Programms „21“ weiter in die schulische Regelpraxis zu integrieren
- den Ausbau von dauerhaften Beratungs- und Unterstützungsstrukturen
- eine umfassende Fortbildung von Multiplikatoren, so dass in jedem Bundesland ein Personenkreis mit hoher Expertise verfügbar ist
- die Ausweitung auf Grundschulen und Ganztagschulen

Durch Kooperation mit Universitäten, Studienseminaren und Landesinstituten soll die Lehrerbildung in den Transfer eingebunden und genutzt werden.

Info: BLK-Programm Transfer-21, Koordinierungsstelle, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, Freie Universität Berlin, Amimallee 9, 14195 Berlin, e-mail info@transfer-21.de, www.blk21.de

Transfer-21 in Niedersachsen

Zusammen mit 12 weiteren Bundesländern beteiligt sich Niedersachsen an dem 4-jährigen Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) „Transfer-21 - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Die in Niedersachsen im Rahmen des BLK-Programms „21“ erzielten Resultate (Unterrichtskonzepte, Schulnetze und Kooperationsstrukturen u. a.) sind so ermutigend, dass sie in die Breite getragen werden sollen. Zu den Themenschwerpunkten „Schülerfirmen und nachhaltige Ökonomie“, „Gesunde Ernährung und Landwirtschaft“, „Mobilität“, „Schülerbeteiligung und partizipatives Lernen“ und „Umweltschule in Europa“ sollen vorhandene Netzwerke ausgeweitet und entwickelt, Kooperationsformen gefestigt und erweitert werden. Insbesondere sollen erprobte innovative Unterrichtskonzepte sowie fächerübergreifende Arbeitsansätze, die nachweisbar die Entwicklung von „Gestaltungskompetenz“ fördern, in möglichst vielen Schulen in die Regelpraxis integriert werden. In abgestufter Beteiligungsintensität (Kernschulen - Kooperationschulen - Kontaktschulen) werden bis 2008 zehn Prozent der niedersächsischen Schulen (ca. 360), darunter zunehmend auch Grundschulen, in ein landesweites Netzwerk der Nachhaltigkeitsbildung eingebunden. Zugleich soll die vorhandene Unterstützungsstruktur, wie das Netz der Regionalen Umweltbildungszentren (RUZ) und Lehrkräfte mit Beratungs- und Koordinationsaufgaben gefestigt und professionalisiert werden. Weitere Schwerpunkte und Eckpfeiler des BLK-Transferprogramms in Niedersachsen sind:

- Einbeziehung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit: die Zusammenarbeit mit den Projekten „Chat der Welten“, „Grenzenlos interkulturell“ und „Fairer Handel“
- Vernetzung der naturwissenschaftlichen Angebote an den Transfer-Programmschulen mit den Elementen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
- Entwicklung von offenen Angeboten für den Nachmittagsunterricht an Ganztagschulen
- Entwicklung von Konzepten und Modellen für die Einbindung der Nachhaltigkeitsbildung in die Ausbildung der Lehrkräfte

- Integration in die Lehrplanentwicklung und Festsetzung der Bildungsstandards
- Ausbildung von weiteren Multiplikatoren für Nachhaltigkeitsbildung
- Ausbildung von Schülerinnen und Schülern als Multiplikatoren für andere Schüler
- Entwicklung einer Evaluationssystematik für alle Ebenen der Programmarbeit (Selbstevaluation)
- Länderübergreifende Zusammenarbeit im Transferprogramm.

Kontakt:

Jürgen Drieling, BLK-Programm Transfer-21, Kuhlenstr. 20, 26655 Westerstede, Tel. 04488-77877, Email: transfer-21.niedersachsen@ewetel.net



Transfer direkt - Die pupils GMBH, Ganderkesee, gibt einen Teil ihres Gewinns für die Schulwälder in Ghana

Der Globalisierungskrimi „Der Ball ist rund“ rollt durch Niedersachsen!

Es geht um Liebe, um Fußball, ums Internet, um die Machenschaften großer Markenfirmen, um die miserablen Arbeitsbedingungen in der Produktion von coolen Klamotten und was der ganz normale Alltag an einer ganz normalen Schule hier bei uns damit zu tun hat. „Der Ball ist rund“ dreht sich um Globalisierung, und zwar im Sinne zunehmender Ausbeutung von Mensch und Natur durch einen globalisierten Kapitalismus. In einem zweijährigen Rechercheprozess hat sich das Team um Autor Thomas Ahrens vom Gripstheater aus Berlin in die Thematik eingearbeitet. Menschen ab 10 bekommen auf spannende und unterhaltsame Weise einen Einblick in die Verwicklungen unseres modernen Wirtschaftssystems. Das Dritte Welt Forum in Hannover (3WF) hat die Initiative ergriffen, ein junges, engagiertes Ensemble bringt den Globalisierungskrimi unter der Leitung von Andreas Ludin als Theaterproduktion auf die Bühnen. Zum Auftakt der Spielzeit wurde "Der Ball ist rund" bereits in Schulen gezeigt. Die Aufführung in Bad Nenndorf darf als kultureller Höhepunkt der Tagungen 2004 bezeichnet werden.

Kontakt: Christine Höbermann, Dritte Welt Forum in Hannover e. V.,
Husarenstr. 27, 30167Hannover, Tel 0511-69634 23,
e-mail: der.ballist.rund@web.de, www.3wflfannover.de



*Bilder aus der Aufführung in Bad Nenndorf
(Fotos: Dieter Schoof-Wetzig)*



Chat der Welten - **Umwelt- und entwicklungspolitische Themen in Schule und Unterricht**

Ein Internet- und Kommunikationsangebot

Projekt

Der „Ch@t der Welten“ ist ein umwelt- und entwicklungspolitisches Bildungsangebot, offizielles Projekt der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und in das BLK Programm „Transfer 21“ integriert.

Dabei nutzen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler (Sek. I und II, berufsbildende Schulen) Informationen auf der Internetplattform „Ch@t der Welten“

www.chatderwelten.de, behandeln sie im Unterricht und kommunizieren per Internet direkt mit den unterschiedlichen Interessengruppen.

Themen

Gezielt werden Themen ausgewählt, die sowohl umwelt- als auch entwicklungspolitisch relevant sind als auch den Brückenschlag nach Europa erlauben. Folgende Themen sind eingestellt, bzw. in Arbeit:

Erdöl im Regenwald, Biodiversität, Indigene Völker in Lateinamerika, Klima und Energie, Nachwachsende Rohstoffe am Beispiel Papier, Wasser. Geplant sind außerdem: Tourismus, Umwelt- und Sozialstandards, Nachhaltige Schülerfirmen, Fliegende Agenda 21.



Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH

Die InWEnt gGmbH steht für Personal- und Organisationsentwicklung in der internationalen Zusammenarbeit. Ab 2005 bieten acht Regionale Zentren und die Fachabteilungen Umwelt, Energie und Wasser sowie E-Learning in enger Kooperation mit den Kultusministerien und Lehrerfortbildungsinstituten der Länder den „Ch@t der Welten“ an.



In Niedersachsen kooperiert InWEnt mit dem Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung NiLS. Lehrerinnen und Lehrer nehmen an den Fortbildungsveranstaltungen des „Ch@t der Welten“ im Rahmen ihres Dienstes teil und werden institutionell kompetent begleitet.

Neben Institutionen wie dem Agenda 21 Büro der Stadt Hannover sind auch Wirtschaftsunternehmen und verschiedene Nichtregierungsorganisationen wie Klimabündnis und DED am Projekt beteiligt.

Das Team des „Ch@t der Welten“ in Niedersachsen verschafft Ihnen mit Informationsveranstaltungen und Workshops die nötigen fachlichen und technischen Qualifikationen, stellt den Kontakt zu Expertinnen und Experten im In- und Ausland her, berät sie in inhaltlichen und technischen Fragen und unterstützt Sie bei Ihrer Öffentlichkeitsarbeit.

Chatten Sie mit! Informieren Sie sich aus erster Hand! Klären Sie offene Fragen mit uns! Lernen Sie Erfahrungen und Ideen Ihrer KollegInnen kennen!

Angela Zur, Gertrud Kreuter
InWEnt RZ Niedersachsen
angela.zur@inwent.org
Tel.: (0511) 30480-18

Dieter Schoof-Wetzig
NiLS Hildesheim
schoof@nibis.de
Tel.: (0 51 21) 16 95-2 89

Christine Höbermann
Ansprechpartnerin für Schulen
chatderwelten-ni@onlinehome.de

Fliegende Agenda21 als Themenbereich im Ch@t der Welten

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Welt durch interkulturelles Lernen soll in beteiligten Klassen ua. gefördert werden durch Kontakte zu Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Tierschutzexperten, Umweltorganisationen usw. in Ländern, die auf der Route von Vogelfluglinien, in diesem Fall von Störchen liegen. Dabei wird ein Austausch der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Ländern über die eigene Lebensweise hergestellt: per Brief und Zeichnung, per E-Mail, per Internetveröffentlichung.

Der Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit bezieht sich auf die Fächer Welt- und Umweltkunde, Biologie, und Erdkunde, aber auch auf Deutsch und Englisch. "Störche als Zugvögel - Botschafter des Nordens und des Südens" : Unter diesem oder einem ähnlichen Motto können die beteiligten Schulen oder Klassen Störche zum Ausgangsthema machen sich mit Fragen des zu schützenden Lebensraumes befassen. Sie gehen z.B. der Frage nach, wie Menschen in Ländern leben, die die Störche überfliegen, und nehmen Kontakt zu Kindern einer dortigen Schule auf. Schließlich geht es um ein mehr Verständnis im Zusammenleben der Menschen verschiedener Kulturen auch hier bei uns.

Im Mittelpunkt eines Unterrichtsprojektes, einer Unterrichtseinheit werden Internetkommunikationen (Chat, Webboard, E-Mail, ua.) stehen, die sich an Schulen, Artenschutzexperten, Umweltorganisationen in den betroffenen Ländern richten.

Auf der folgenden Abbildung ist die Flugroute der Störche Prinzesschen und Jonas aus diesem Jahr abgebildet (www.naturdetektive.de).



Mit Hilfe dieser satellitengestützten Ortung lassen sich zunächst gemeinsame Themen aus dem Bereich der Vögel finden, die dann auf Tierschutz, aber auch auf die Lebensbedingungen der der Schülerinnen und Schüler und ihre Verhaltensweisen gegenüber der Natur ausgedehnt werden können. Chats mit Experten sollen diese Kommunikation begleiten, z.B. von Wissenschaftlern , die in den Naturreiservaten auf der Storkenroute im Artenschutz engagiert sind.

Ein Beispiel einer Klasse, die zur Zeit sich in einem ähnlichen Projekt engagiert, ist auf der Internetseite <http://partnerschulen.nibis.de> unter KGS Laatzen zu finden.

Interkulturelle Theaterarbeit mit Straßenkindern und Schülern in Peru, Kolumbien und Brasilien

Norbert Knitsch

Feldbeobachtung:

Die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Ländern, die in einem besonderen Maße von Armut und politischer Korruption betroffen sind, ist unter ihrem speziellen sozial - kulturellen Hintergrund des Landes zu betrachten. Die Straßenkinder in Peru, Kolumbien oder die Schüler Brasiliens (Projekt www.mirantao.de), mit denen ich Theaterarbeit gemeinsam praktizierte, spielten ihre Lebenswelt auf der Grundlage ihres sozialen Hintergrundes, der gleichzeitig auch die politische Situation des Landes widerspiegelt. Regeln Bräuche und Umgangsweisen erinnerten mich, im Gegensatz zum üblichen aristotelischen (philosophischen) Ansatz des Dramas, so, wie es in Schauspiel, Theaterpädagogik und anderen darstellerischen Medien heute noch praktiziert wird, an das Spielkonzept, wie es von Brecht seinerzeit entwickelt wurde:

Die dramatische Form des Theaters:	Brechts Spielkonzept:
- verwickelt die Zuschauer in Bühnenaktion	- macht ihn zum Betrachter
- ist handelnd	- ist erzählend
- verbraucht die Aktivität des Zuschauers	- weckt seine Aktivität
- ermöglicht dem Z. Gefühle	- erzwingt von ihm Gefühle
- versetzt den Z. in etwas hinein	- erzwingt von ihm Entscheidungen
- ist suggestiv	- ist argumentierend
- setzt den Menschen als bekannt voraus	- untersucht den Menschen
- ist unveränderlich	- ist veränderlich
- ist Wachstum	- ist Montage
- ist: "Das Denken bestimmt das Sein"	- Das gesellschaftliche Sein bestimmt das Denken" (?)
- entlässt den Zuschauer mit dem Gedanken: „Das ist schlimm, so ist das Leben“	- entlässt den Z. mit dem Gedanken: „Das ist schlimm, so darf es nicht bleiben“

(Die Kraft des Theaterspiels, KNITSCH, 2000/ 109)

Mich erinnerte dieser Aspekt an „Botschaftstheater“ oder „Sozialtheater“. Ihr erarbeitetes Szenario beinhaltet eine konkrete und kollektive Botschaft, die, ob gewollt oder nicht gewollt, unter den gegebenen politischen Lebensbedingungen (Korruption, Krieg, Armut etc.) dem Zuschauer dargestellt und vermittelt wird.

Theaterpädagogik

Theaterpädagogik stellt genauso wie andere künstlerische Praxisfelder (Musik, Bildende Kunst etc.) eine Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik her, ein Spannungsfeld zwischen künstlerischem Tun und dem Regelwerk erzieherischer Arbeit. Die theaterpädagogische Arbeitsweise ist an der persönlichen Weiterentwicklung der Schaffensästhetik der jungen und erwachsenen Spieler interessiert. Die persönlichkeitsbildenden Faktoren eines Arbeitsprozesses, z. B. innerhalb der Erarbeitung einer Theaterproduktion (Inszenierung), sollten eine Übertragung in den (politischen) Alltag finden. Der Weg des Arbeitsprozesses geht von einer Verschmelzung von sinnlicher Erfahrung, kognitiven Lernprozessen und politischem Handeln aus.

- **Die sinnliche Erfahrung,**

ist die Erlebende, die persönliche Bedürfnisse und Interessen erkennen lässt und deren gesellschaftliche Abhängigkeit aufzeigt. Die eigene ästhetische Wahrnehmung soll sensibilisiert werden.

- **Das Kognitive,**

oder auch Geistige ist das Begreifen der sozialen, ideologischen und politischen Funktion der Umwelt und ihrer Erscheinungsformen. Ihre Ästhetik gilt es zu durchschauen und benennen zu können. Dadurch werden Wissen und Methoden zur selbständigen Reflexion und Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge vermittelt.

- **Das politische Handeln,**

oder auch praktische Moment lässt Alternativen frei, die weiterentwickelt und mitgeteilt werden. Durch die kollektive Zusammenarbeit in Ensemble oder Projektgruppe werden eigene eingeschränkte Ausdrucksformen des Alltags überwunden und als gemeinsame Erfahrungen und Bedürfnisse geteilt.

Diese tragenden theaterpädagogischen Grundelemente sind Inhalt und Gerüst für den theaterpädagogischen Arbeitsprozess und sein Ziel. Theaterpädagogik hat den Auftrag, die Aufnahme bzw. Empfänglichkeit (Rezeptivität) von Sinneseindrücken für künstlerisches und kulturelles Leben zu fördern, um für den Schüler, Projektteilnehmer oder Spieler eine Übertragung in seinen Alltag möglich zu machen.

Literaturhilfe

Die Kraft des Theaterspiels - Projektberichte des Autors (Peru, Kolumbien, Brasilien, Sarajevo....) Autor: Norbert Knitsch, ISBN 3-921 229-92-8. Jahr 2000. 110 Seiten.
Verlag: Wissenschaftlicher Autorenverlag Grundlagen und Praxis

Statuen der Gefühle 1

Die Spieler stellen sich zu einem engen Kreis zusammen und strecken ihre Arme in die Mitte, so dass sich ihre Hände fast berühren. Nun werden von den Spielern Gefühle zugerufen, die nur mit den Händen ausgedrückt werden sollen (Angst, Wut, Neid, Verliebtheit usw.). Die Spieler bemerken natürlich, dass das kaum möglich ist, denn der ganze Körper spielt mit.

Statuen der Gefühle 2

Ein Repertoire an Gefühlen mit ihren unterschiedlichen Ausdrucksweisen ist nach der o. g. Übung vorhanden. Die Spieler stehen jetzt in einem großen Kreis zusammen. Es werden Gefühle zugerufen, die von jedem einzelnen der Gruppe als Statue spontan umgesetzt werden.

Realbild und Idealbild 1

Jeweils drei Spieler kommen zusammen. Ein Spieler übernimmt die Rolle eines Bildhauers und formt die anderen beiden Spieler zu einer Gesamtstatue mit dem Titel „Unterdrückung“ und stellt sich selbst in Beziehung dazu. Der Reihe nach formt jeder Spieler als Bildhauer eine Gesamtskulptur mit diesem Titel. Es entstehen drei Skulpturen. Aus diesen drei Skulp-

turen wird die ausgesucht, die den drei Spielern am interessantesten erscheint. Die entstandenen Skulpturen der Dreiergruppen werden gegenseitig vorgestellt. Das Idealbild (Befreiung), eine Wunschskulptur, wird in der gleichen Weise wie das Realbild erarbeitet.

Realbild und Idealbild 2 (Dynamisieren)

In dieser Arbeitssequenz wird der Weg zwischen Realbild und Idealbild dynamisiert. Die ausgesuchte Skulptur des Realbildes geht langsam in Bewegung und kommt in der Skulptur des Idealbildes wieder zum Stehen. Diesen Ablauf, der an das Ausschlüpfen eines Schmetterlings aus dem Kokon erinnert, stellen sich die Spieler der Gruppe am Ende dieser Übungsreihe gegenseitig vor. Er symbolisiert einen Weg aus der Ohnmacht in Richtung Befreiung und kann auch als Übung direkt vor dem „inszenierten Konflikt“ erarbeitet werden, sozusagen als emotionaler Einstieg oder als Beispiel für das, was szenisch eingefordert wird.

Literaturhilfe :

Theater der Stille - Theaterpädagogik in der Kinder - und Jugendpsychiatrie. Leer, 2002.

Autor : Norbert Knitsch

Verlag : Wissenschaftlicher Autorenverlag Grundlagen und Praxis in Leer

ISBN 3-921229-96-0.

<p>TAG Arbeitsblätter TAG - Theater Ostfriesland TAG Büro: Tel.Fax. 04952 – 942667, mail@tag-theater.de / www.tag-theater.de</p>

Fachtagung

„Netzwerke für globales Lernen – In Projekten leben, mit Projekten lehren, von Projekten lernen“

(Kooperationstagung von NiLS, IP1, VEN, VNB, BLK21-Niedersachsen; NiLS Kurs 04.24.03)

Ort: Internationales Haus Sonnenberg, St. Andreasberg/Harz

Zeit: 10. bis 11. Juni 2004

Donnerstag, 10. Juni 2004

- 14.30 Anreise, Kaffee
- 15.00 **Begrüßung und Einführung in die Tagung** (Dr. Jos Schnurer, IP1 /Dieter Schoof-Wetzig, NiLS)
- 15.30 **Menschenrechte als Grundprinzip interkultureller Bildung** (Dr. Claudia Lohrenscheit, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin)
- 17.30 **Das Projekt GLOBO:LOG – Zielsetzung und Vorstellung der Teilnehmerteams** (Gabriele Janecki)
- 19.30 **Mitgliederversammlung des Vereins „Initiativen Partnerschaft Eine Welt“ (IP1)**
Parallel und anschließend : **Interkultureller Gesprächsabend – Fremd- und Selbsterfahrungen in internationalen Begegnungssituationen, Austausch der GLOBO:LOG - Projekte**

Freitag, 11. Juni 2004

- 09.00 **Markt der Möglichkeiten** (Moderation: Birgit Oelker / Dieter Schoof-Wetzig)
- 10.00 **Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten – eine Einführung** (Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim)
- 10.45 **Vorstellung und Aufteilung der Workshops**
- 11.00 **AG 1: Projektmanagement von Netzwerken und Nord-Süd-Partnerschaften** (Dr. Herbert Asselmeyer, Birgit Oelker, Universität Hildesheim)
- AG 2: Kommunikation und Sprache in internationalen Projekten** (Norbert Knitsch, Theaterpädagoge / Harald Kleem, Ostrhauderfehn)
- AG 3: Dialog der Kulturen aus ethnographischer Sicht** (Dr. Ursula Bartels, Kerstin Brünenberg, Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. (ESE), Münster)
- AG 4: Evaluation von internationalen Projekten und Partnerschaftsinitiativen** (Gabriele Janecki, Dr. Jos Schnurer)
- 12.30 Mittagessen

13.30 Fortsetzung der Workshops

15.00 **Berichte aus den Workshops und Perspektiven für die weitere Arbeit** (Tagungsteam). Planung regionaler Netzwerktage, Absprachen über weitere Kooperationen, Planung weiterer Aktivitäten wie das Projekt „Chat der Welten“, Sammlung von weiterem Qualifikationsbedarf

16.00 Abreise

Fachtagung

Netzwerke für globales Lernen – In Projekten leben, mit Projekten lehren, von Projekten lernen - Teil 2, 18. bis 19. November 2004, Bad Nenndorf

18. November 2004

14.30 Uhr
Ankommen, Kaffee

15.00 Uhr
Eröffnung
Jos Schnurer IP1; , Dieter Schoof-Wetzig, NiLS

15.30 Uhr
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – BLK-Transferprogramm in Niedersachsen
Jörg Utermöhlen, Transfer21 Niedersachsen, Umweltberatungslehrkraft

16.30 Uhr
Chat der Welten – Eine-Welt-Projekte in Niedersachsen Gertrud Kreuter, Christine Höbermann, InWEnt Hannover; Dieter Schoof-Wetzig , NiLS

17.00 Uhr
„Ghana erleben“ – ein multimediales Unterrichtsvorhaben
Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim / Prof. Dr. Wulf Schmidt-Wulffen, Universität Hannover

18.00 Uhr
Abendessen

19.30-21.00 Uhr

Das Globalisierungstheater: »Der Ball ist rund« - Globalisierungskrimi für Menschen ab 14 Jahren von Thomas Ahrens, Andreas Ludin Theaterproduktion, Organisation: Christine Höbermann, Dritte Welt Forum in Hannover e.V.

19. November 2004

09.00

Projektmanagement von Nord-Süd-Projekten – muss weiter gehen ! Konzeptioneller Rahmen und Fragestellungen für die Workshops

Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim

10.00 Uhr

Workshops zum Projektmanagement

Moderation (Dr. Herbert Asselmeyer, Harald Kleem, Birgit Oelker, Dr. Jos Schnurer, Prof. Dr. Wulf Schmidt-Wulfen)

- Workshop 1: Vorbereitung
- Workshop 2: Durchführung
- Workshop 3: Evaluation
- Workshop 4: Projektplanung "Ghana erleben"

12.30 Uhr

Mittagessen

14.00 Uhr

Darstellung und Diskussion der Workshop – Ergebnisse im Plenum

Moderation: Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim

14.45 Uhr

Entwicklungspädagogische Bildung und globales Lernen in Niedersachsen – Wie kann es weitergehen? Heidi Merk , Landesministerin a. D. , Mitglied des Niedersächsischen Landtages, SPD

15.30 Uhr

Perspektiven für die weitere Arbeit (Moderation: Dr. Jos Schnurer, Dieter Schoof-Wetzig).
Planung regionaler Netzwerktage, Absprachen über weitere Kooperationen

16.00 Uhr

Abschied und Abreise



Heidi Merk im Plenum mit Jos Schnurer
(Foto: Dieter Schoof-Wetzig)



Perspektiven für die weitere Arbeit mit Dr. Jos Schnurer,
Dr. Herbert Asselmeyer und Dieter Schoof-Wetzig



NIEDERSÄCHSISCHE
LOTTOSTIFTUNG

**Gefördert durch
Erträge der
Umweltlotterie**



Gefördert durch



**Verband Entwicklungspolitik
Niedersachsen e. V. (VEN)**

Herausgeber

Niedersächsisches Landesamt
für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS)
Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim

Redaktion

Dieter Schoof-Wetzig

Texterfassung/-bearbeitung

Karin Lichter

Titelfoto

Truck „Clandestino Illegal“, Gestaltung: Kopra,
Braunschweig; Foto: Reinhold Bömer, VNB – Fach-
bereich internationale und interkulturelle Bildung,
Barnstorf 2000 (www.clandestino-illegal.de)

Druck und Vertrieb

NiLS

Bestellungen richten Sie bitte an das NiLS

Fax: 05121 1695-297, E-Mail: versand@nils.nibis.de

Preis: 4,50 € zuzüglich Versandkosten

Copyright

Vervielfältigungen für unterrichtliche Zwecke sowie
für Aus-, Fort- und Weiterbildung sind erlaubt. Dies
gilt nicht für den Abdruck in Materialsammlungen und
Broschüren mit größerer Auflage. Nachdruck, auch
auszugsweise, zum Zwecke einer Veröffentlichung
durch Dritte ist nur mit Zustimmung des NiLS gestat-
tet.

Hildesheim, August 2005