

Kompetenzen und Globales Lernen



Aus dem Inhalt:

- Kompetenzen, Standards und Qualität im Globalen Lernen
- Modelle und Messungen von Kompetenz Globalen Lernens
- Kompetenzen in der Politischen Bildung
- Globales Lernen mit Neuen Medien

EDITORIAL

Spätestens seit PISA und anderen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen sind die erziehungswissenschaftlichen Debatten über Kompetenzerwerb in vollem Gange.

In diesem Heft soll es darum gehen, sich mit verschiedenen Modellen von Kompetenz im Kontext Globalen Lernens und damit verbundenen Fragen auseinander zu setzen.

In einem Überblicksartikel formulieren *Annette Scheunpflug* und *Gregor Lang-Wojtasik* vor dem Hintergrund fachdidaktischer und fächerübergreifender Modelle Überlegungen für Kompetenzen Globalen Lernens. *Wolfgang Sander* betont den Konsens der Freiheit und Multiperspektivität für Kompetenzen der politischen Bildungsarbeit. *Jürgen Rost* stellt ein Kompetenzmodell der Bildung für Nachhaltigkeit vor, mit dem drei Bereiche von Kompetenzen gemessen

werden können – Gestaltungs-, Bewertungs- und Systemkompetenz. *Jörg-Robert Schreiber* stellt Eckpunkte eines Referenzcurriculums des Lernbereichs ‚Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen‘. *Alun Morgan* denkt über Konsequenzen der globalen Dimension für schulischen Kompetenzerwerb nach. *Gregor Lang-Wojtasik* beschäftigt sich mit Bildungsqualität aus Anlass des Erscheinens der deutschen Kurzfassung des EFA-Monitoring-Reports. *Christel Adick* und *Sabine Hornberg* informieren über Erfahrungen mit einem UNESCO-Lernprogramm zum Thema Globales Lernen und Neue Medien. *Barbara Asbrand* und *Gregor Lang-Wojtasik* kommentieren die aktuell vorgelegte Evaluation des „BLK-21“.

Die ZEP-Redaktion hat mit dem Editorial-Board des Development Edu-

cation Journal eine Kooperation beschlossen. Wir möchten gegenseitig Beiträge austauschen und so die Debatten der jeweils anderen kennen lernen. Ein Teil der Beiträge dieses Hefts ist ebenfalls im DE Journal erschienen. Wir bedauern sehr das späte Erscheinen dieser Ausgabe und bitten die Lesenden um Verständnis.

Mit dieser Ausgabe wird in Folge der Namensänderung der DGfE-Kommission auch die Seite der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in „Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ umbenannt.

Viel Spaß beim Lesen wünschen

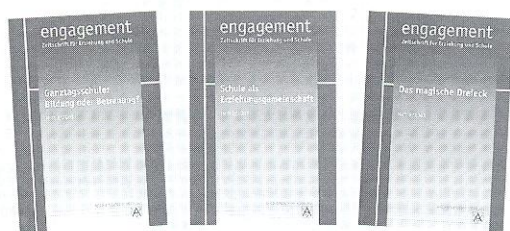
Annette Scheunpflug
und Gregor Lang-Wojtasik,
Nürnberg im August 2005

engagement

Die Zeitschrift für Erziehung und Schule

Mit der Zeitschrift »engagement« will der »Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft« die Meinungsbildung und den Gedankenaustausch derjenigen fördern, die als Lehrer oder Schüler an katholischen Schulen mitwirken. Zugleich sollen auch christliche Eltern und Lehrer aller anderen Schulen angesprochen und in diese Kommunikation einbezogen werden. Schließlich soll mit dieser Zeitschrift eine allgemeine Information über das gegeben werden, was im katholischen Bereich von Theoretikern und Praktikern zu Fragen von Erziehung und Schule gedacht wird, um so zugleich zum vertiefenden Gespräch und zur kritischen Auseinandersetzung einzuladen.

Gute Gründe, die Zeitschrift »engagement« einmal kostenlos zur Probe zu abonnieren:



- greift aktuelle Themen der Erziehung und Schule auf
- liefert klar durchdachte Analysen der pädagogischen Diskussion durch kompetente Autoren aus Wissenschaft und Praxis
- arbeitet Hintergründe heraus und macht sie verständlich
- fördert den Gedankenaustausch aller, die an der Schule mitwirken
- spricht christliche Eltern und Lehrer an, und fördert die schulpädagogische Kommunikation
- stellt einzelne katholische Schulen und besonders empfehlenswerte Unterrichtsreihen vor

Vier Hefte im Jahr / Einzelheft 7,50 € / Jahresabo 25,- € zuzügl. Versandkosten.
Kostenloses Probeexemplar auf Wunsch!



ASCHENDORFF VERLAG

48135 Münster

www.aschendorff.de/buchverlag

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang Juni 2 2005 ISSN 1434-4688D

G. Lang-Wojtasik/ A. Scheunpflug	2	Kompetenzen Globalen Lernens
Wolfgang Sander	8	Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz
Jürgen Rost	14	Messung von Kompetenzen Globalen Lernens
Jörg-Robert Schreiber	19	Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung'
Alun Morgan	26	The Global Dimension. Contexts within Contexts
Gregor Lang- Wojtasik	29	Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education For All
Christel Adick/ Sabine Hornberg	31	Globales Lernen mit Neuen Medien. Das UNESCO-Lernprogramm 'Teaching and Learning for a Sustainable Future'
Kommentar	37	Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Gestaltungskompetenz messen? Anmerkungen zur Abschlussevaluation des BLK-Programms '21'
Berichte	40	Minimumstandards für Bildung in komplexen Notsituationen/Alphabetisierung in Europa. Europäische Konferenz über Alphabetisierung in Lyon
VIE	42	SIIVE-Tagung im März 2005/ENGLOB
	43	Rezension/Kurzrezensionen
	45	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, Heft 2

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

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

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmut Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

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

Titelbild: Development Education Council of Japan

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

Gregor Lang-Wojtasik / Annette Scheunpflug

Kompetenzen Globalen Lernens

Abstract: This article gives a short overview on the discourse about competencies, presents some useful concepts to discuss competencies in Global Learning and describes some connected challenges.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird überblicksartig in den Kompetenzdiskurs eingeführt, werden verschiedene Konzepte für Kompetenzen Globalen Lernens vorgestellt und damit zusammenhängende Herausforderungen benannt.

Im Bildungsdiskurs der letzten Jahre gibt es eine wachsende Diskussion über Kompetenzen. In den sechziger und siebziger Jahren wurden zu erreichende Bildungsziele und Intentionen in Curricula oder Lehrbüchern festgeschrieben. Die Vermittlung der ‚richtigen‘ Information war der zentrale Fokus in der Entwicklungspädagogik im NGO-Kontext. Es war bedeutsam, Wissen über die Lebensbedingungen in den Ländern des Südens oder die Organisation des Welthandels weiterzugeben. Die angebotenen Wissensbestände galten als Maßstab für die Bildungsarbeit. Der entscheidende Punkt war die ‚richtige‘ Information in den Curricula, den Lehrbüchern oder der von NGOs bereit gestellten Informationen.

In den siebziger und achtziger Jahren weitete sich diese Perspektive der traditionellen Dritte-Welt-Pädagogik. Zum einen kamen die Bedürfnisse der Lernenden erkennbar in den Blick. Mit dem Bildungsbegriff wird in der deutschen Debatte darauf hingewiesen, dass es nicht die Wissensbestände als solche sind, die Bildungsprozesse bestimmen, sondern dass diese unabdingbar mit den Bildungssubjekten verknüpft sind und sich der Bildungsprozess erst in der Verschränkung beider Perspektiven ereignet. Die subjektive Wende in den Sozial- und Erziehungswissenschaften wie auch wichtige Beiträge aus dem Süden, etwa die der Erziehungstheorie von Paulo Freire, verwiesen zudem aus Relevanzaspekten auf die lebensweltliche Kontextualisierung des Lernens.

Seit Mitte der neunziger Jahre wird darauf verwiesen, dass es nicht nur das Bildungsangebot selbst ist, sondern dass als Maßstab für die Qualität von Bildungsprozessen ganz wesentlich die *Lernerfolg* heranzuziehen ist. Spätestens seit PISA wird die Output-Orientierung in der Qualitätsbeurteilung von Lernangeboten breit rezipiert. Dabei geht es nicht nur um abfragbare Wissensbestände. Vielmehr hat seit einigen Jahren der Kompetenzbegriff Konjunktur. Mit diesem kommen nicht nur Wissensbestände, sondern komplexe Fähigkeiten (wie problemlösendes Denken und die Anwendung von Wissen im Transfer) in den Blick.

Im Folgenden möchten wir einen Überblick über die aktuelle Debatte zu Kompetenzen im Bereich Globalen Lernens geben. Dazu werden wir sehr kurz und cursorisch auf Kompetenz-

modelle rekurrieren, um dann die unterschiedlichen Zugänge im Kontext Globalen Lernens zu skizzieren. Vor diesem Hintergrund werden Anregungsmöglichkeiten und offene Fragen benannt.

Der Kompetenzbegriff

Trotz der Unterschiedlichkeit verwendeter Kompetenzverständnisse beziehen sich Kompetenzkonzepte im deutschsprachigen Raum fast unisono auf die von Weinert (2001) vorgelegte Konzeptualisierung im Rahmen der Expertiseforschung. Danach stehen vor allem kognitive, motivationale und handlungsbezogene Merkmale im Mittelpunkt. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Artelt/Riecke-Baulecke 2004, S. 27). Dabei ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz abhängig von den „Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (Klieme et al 2003, S. 59). Kompetenzen verbinden akkumuliertes Wissen mit individuellen Fertigkeiten, dieses Wissen in verschiedenen Situationen anwenden zu können (Klieme 2004, S. 13). Es geht um die „ability to successfully meet complex demands in a particular context“ (Rychen 2003, S. 2). Bedeutsame Aspekte von Kompetenzmodellen sind ihre Komponentenstruktur, die Fach- bzw. Domänenspezifität und die Berücksichtigung von Kompetenzstufen (Erreichen unterschiedlicher Niveaustufen) (Klieme et al 2003, S. 61ff).

Im Jahre 2003 legte die OECD eine Studie vor (Rychen/Salganik 2003), in der das Kompetenzmodell bezogen auf die Herausforderungen einer sich globalisierenden Welt weitergeführt wird (im Überblick: Abb. 1). Im Rahmen des als ‚DeSeCo‘ (Definition and Selection of Competencies) benannten Diskussions- und Forschungsprozesses ging es darum, einen theoretisch fundierten und überspannenden konzeptuellen Rahmen für basale Kompetenzen in einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft zu formulieren. Es ging um die Verbesserung der theoretischen Grundlagen des Konzepts von Schlüsselkompetenzen und um die Schaffung eines Referenzrahmens für die Entwicklung von Indikatoren (OECD 2005). Über das Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus sollten weitere für das Leben in unserer Gesellschaft bedeutende Schlüsselkompetenzen benannt werden (Rychen/Salganik 2003, S. 2).

Im Rahmen von DeSeCo werden vor diesem Hintergrund Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen für persönliches, soziales

und ökonomisches Wohlergehen in modernen, komplexen Gesellschaften identifiziert („Key competencies for a Successful Life and Well-functioning Society“). Drei miteinander verbundene Kompetenzbereiche werden identifiziert: (1) Interacting in socially heterogeneous groups (Interagieren in sozial heterogenen Gruppen), (2) acting autonomously (selbstständiges, autonomes Handeln), (3) use tools interactively (interaktive Nutzung von Hilfsmitteln bzw. Instrumenten) (Rychen 2003, S. 2f). Bedeutsam ist, dass diese drei Kompetenzbereiche Wissen, verschiedene kognitive und praktischen Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraussetzen (Rychen 2003, S. 2).

Der erste Kompetenzbereich (*Interagieren in sozial heterogenen Gruppen*) wird als besonders relevant für das Zusammenleben in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften beschrieben. Hier geht um Fähigkeiten, sich auf andere zu beziehen, auch über soziale Schranken bzw. soziale Disparitäten hinweg zu kooperieren und konstruktiv mit Konflikten umgehen und diese lösen zu können. Mit dem zweiten Bereich (*selbstständiges, autonomes Handeln*) wird die Fähigkeit benannt, das eigene Leben durch eine selbstbestimmte Überprüfung eigener Lebens- und Arbeitsbedingungen verantwortungsvoll und sinnvoll zu gestalten. Dabei geht es gleichermaßen um den individuellen Lebensvollzug (persönlich, in der Familie und am Arbeitsplatz) als auch um die Kompetenz, als Bürger am politischen Leben teilzuhaben. Es geht um die Fähigkeit, individuelle Lebenspläne und Projekte zu verwirklichen und dabei eigene Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen und die anderer gleichermaßen mit im Blick zu haben. Mit dem dritten Kompetenzbereich (*Hilfsmittel und Instrumente interaktiv nutzen*) werden Fähigkeiten angesprochen, auf die sozialen und beruflichen Herausforderungen einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft reagieren zu können.

Mit diesem Entwurf werden anwendungsbezogene Leistungen als Verbindung kognitiver und praktischer Fähigkeiten beschrieben. Die damit formulierten Kompetenzen gehen

weit über die reine Anwendung von Wissensbeständen hinaus. Damit wird ein Kompetenzbegriff entworfen, der auf eine komplexe, interdependent und konfliktbeladenen Welt reagiert.

Der dem DeSeCo-Modell zugrundeliegende Kompetenzbegriff ist deshalb für Kompetenzen Globalen Lernens eine interessante Anregung, da er explizit in den Kontext einer sich globalisierenden Weltgesellschaft gestellt wird.

Die Formulierung von Kompetenzmodellen liefert eine Grundlage für die Setzung von Bildungsstandards: „Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabensstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u.a. 2003, S. 4). Bildungsstandards ermöglichen also die standardisierte Überprüfung der Erreichung dieser Kompetenzen. Mithilfe standardisierter Tests können Leistungen auf zwei Ebenen verglichen werden. Zum einen ermöglichen sie Orientierung über verbindliche Ziele auf der Ebene einzelner Bildungseinrichtungen, zum anderen über die Effizienz eines gesamten Bildungssystems. Mit den in der DeSeCo-Studie formulierten Prämissen wird damit auch ein konzeptioneller Rahmen für die Evaluation und Qualitätssicherung von Bildungssystemen formuliert.

Kompetenzkonzepte im Kontext Globalen Lernens

Die Entwicklung standardisierter Verfahren zur Überprüfung erworbener Kompetenzen im Globalen Lernen steht bisher am Anfang (vgl. den Beitrag von Rost in diesem Heft). Die Diskussion um Kompetenzmodelle sollte aber in jedem Fall auch in diesem Kontext gesehen werden; schließlich erlauben erst differenziert beschriebene Kompetenzmodelle die

Herausforderung	Zusammenleben in pluralistischen, multikulturellen Gesellschaften	Sinn- und verantwortungsvolle Gestaltung des eigenen Lebens	Leben in einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft
Kompetenz	Interagieren in sozial heterogenen Gruppen	selbstständiges, autonomes Handeln	Interaktive Nutzung von vielfältigen Hilfsmitteln
Fähigkeiten	Gestalten von Beziehungen und Kooperation untereinander angesichts sozialer Disparitäten Bereitschaft und Fähigkeit, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen	Handeln im Kontext des persönlichen, familiären und arbeitsplatzbezogenen Lebens, als Bürger und in der Gestaltung des politischen Lebens; Verwirklichung individueller Lebenspläne und Projekte	Umgang mit sozialen und beruflichen Herausforderungen einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft

Abb. 1: DeSeCo im Überblick (nach Rychen/Salganik 2003)

Überprüfung der gelernten Fähigkeiten. Dann würde auch ein empirischer Vergleich unterschiedlicher didaktischer Zugänge bezogen auf deren Effizienz möglich. Im Folgenden werden Vorschläge vorgestellt, die eine orientierende Bedeutung für die Debatte um Qualität und Qualitätsmessung des Globalen Lernens haben.

Der BLK-Orientierungsrahmen und des BLK-Modellversuchs ‚Bildung 21‘

Der an erster Stelle zu nennende Entwurf ist das im Kontext des Modellversuchs ‚Bildung 21‘ der Bund-Länder-Kommission (BLK) vorgelegte Konzept mit großer Wirkung. Es war zum einen der erste Ansatz, Bildung für Nachhaltigkeit konsequent kompetenzorientiert zu formulieren. Damit wurde der Lernbereich ‚Bildung für Nachhaltigkeit‘ an die Output-Debatte anschlussfähig. Zum anderen hatte dieses Modell hohe Resonanz.

Der zunächst in diesem Kontext vom BMBF (1998) vorgelegte Orientierungsrahmen nennt verschiedene didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen für Bildungsangebote, die sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientieren. Diese Überlegungen beschäftigen sich zwar nur bedingt explizit mit dem Kompetenzbegriff, sind gleichwohl direkt anschlussfähig an die aktuell geführten Debatten um Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für den Bereich Globales Lernen bzw. Bildung für Nachhaltigkeit.

Unterschieden werden sechs didaktische Felder: (1) *System- und Problemlöseorientierung* – intelligentes Wissen, systemisches (vernetztes Denken), antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken, Phantasie und Kreativität, For-

schungskompetenz, Methodenkompetenz; (2) *Verständigungs- und Wertorientierung* – Dialogfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung, Konfliktlösekompetenz (Mediationskompetenz); (3) *Kooperationsorientierung* – Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen in Netzwerken; (4) *Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung* – Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenzen, Partizipationsfähigkeit; (5) *Selbstorganisation* – Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, Lebenslanges Lernen; (6) *Ganzheitlichkeit* – Vielfältige Wahrnehmungsfähigkeit, Erfahrungsfähigkeit, konstruktiver Umgang mit Vielfalt, globale Perspektive. Vorgeschlagen wird, diese didaktischen Felder, durch innovative Lernformen, -verfahren und -methoden in institutionalisierten Lernprozessen umzusetzen und einen Kompetenzerwerb in realen Lebenssituationen zu ermöglichen (BLK 1998, S. 27–39).

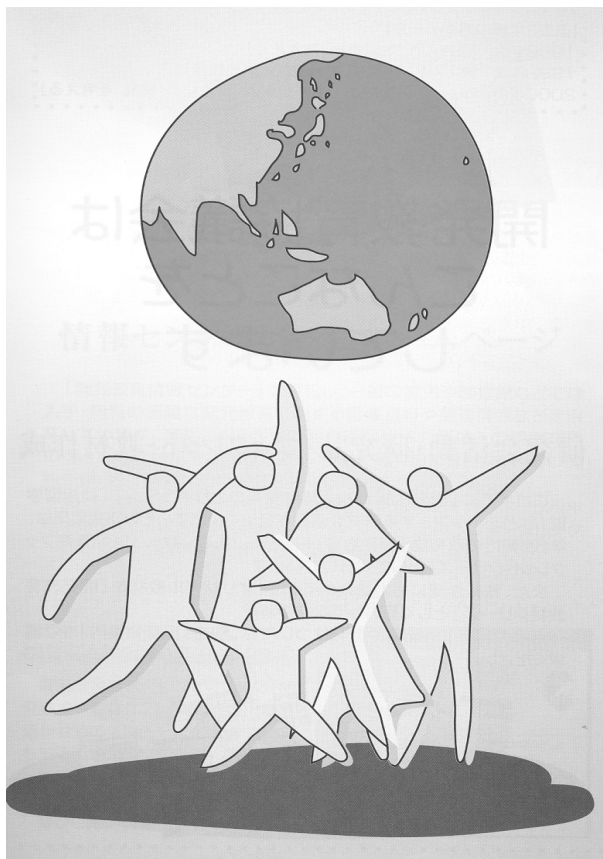
Das Kompetenzmodell wird erst im nachfolgenden Papier zum Modellversuch in wenigen Umrissen entfaltet. Das übergeordnete Lernziel des Bund-Länder-Kommissions-Modellversuchs zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung ist die *Gestaltungskompetenz*. Damit „wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (Haan/Harenberg 1999, S. 62).

Angesichts einer offenen Zukunft geht es um die Möglichkeit von Variationen und aktiver Teilhabe an Modellierungsprozessen, die fächerübergreifende Aspekte von Ökonomie, Ökologie und Sozialem betreffen. Gestaltungskompetenz in diesem Verständnis geht von der Förderung antizipatorischen Denkens aus, das auf verschiedenen Quellen in der Gegenwart basiert. Es geht um die Verbindung lebendigen, komplexen und interdisziplinären Wissens mit Phantasie und Kreativität. Gesellschaftlich betrachtet wird mit dem Begriff Gestaltungskompetenz eine doppelte Fähigkeit beschrieben. Zum einen geht es um eine individuelle Rückversicherung im Sinne von Eigenständigkeit (Selbstentwurf und Selbsttätigkeit), zum anderen geht es um die Fähigkeit, partizipativ Gesellschaft im lokalen, regionalen und nationalen Rahmen mitzugestalten (ebd.).

Die Gestaltungskompetenz wird in acht miteinander zusammenhängen Teilkompetenzen aufgegliedert: Fähigkeit zu (1) Vorausschauendem Denken, (2) Weltoffenheit und Zugänglichkeit für neue Perspektiven, (3) Interdisziplinärem Denken und Handeln, (4) Partizipation, (5) Planung und Handlung orientiert am Prinzip der Nachhaltigkeit, (6) Empathie, Engagement und Solidarität, (7) Motivation für sich und andere, (8) Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder (Transfer 21 2005).

Mit dem übergeordneten Begriff der Gestaltungskompetenz soll der enge Rahmen einer moralisch geprägten Umweltbildung überwunden werden und es wird „das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ (ebd., S. 63)

Die Gestaltungskompetenz soll in drei Unterrichts- und Organisationsprinzipien modular realisiert werden – Modul 1) interdisziplinäres Wissen, Modul 2) partizipatives Lernen, Modul 3) innovative Strukturen. Das Modul 1 ist in fünf As-



(Quelle: Development Education Council of Japan)

pekte aufgeteilt – Syndrome globalen Wandels, Nachhaltiges Deutschland, Umwelt und Entwicklung, Bedürfnisse nach Mobilität, Gesundheit. Das Modul 2 umfasst vier Aspekte – Zukunft der Städte, Region als Lernfeld, Partizipation im Rahmen der Agenda 21, Entwicklung von Nachhaltigkeitsindikatoren. Das Modul 3 schließlich besteht aus vier Aspekten – Schulprofil „Nachhaltige Entwicklung“, Nachhaltigkeitsaudit an Schulen, Schülerfirmen zwischen Ökonomie und Ökologie, neue Formen externer Kooperation (ebd., S. 63 – 88).

Das Modell der BLK wurde in einem Vorschlag der Projektgruppe um Jürgen Rost weiterentwickelt und es wurden erste Tests für die Messung von Kompetenzen der Bildung für Nachhaltigkeit konzipiert (vgl. den Beitrag in diesem Heft).

Der Vorschlag im Kontext einer weltgesellschaftlichen Theorie Globalen Lernens

Ausgangspunkt des Vorschlages von Scheunpflug/Schröck (2000) ist ein didaktischer Würfel, der die Konzeption Globalen Lernens als Unterrichtsprinzip charakterisiert. Mit diesem Modell wird nicht auf die Kompetenzdebatte reagiert; vielmehr handelt es sich um einen Vorschlag, der eine didaktische Orientierung geben möchte und den Blick auf die Subjektorientierung didaktischen Handelns im Kontext Globalen Lernens zu schärfen versucht.

In diesem Vorschlag wird deshalb zunächst auf die *Lernherausforderungen* in einer globalisierten Weltgesellschaft verwiesen (Scheunpflug/Hirsch 2000). In sachlicher Perspektive geht es um den Umgang mit Wissen und Nichtwissen, zeitlich um den Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit und sozial um den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit (im Anschluss an Luhmann 1971; 1984; 1997). Lernfelder Globalen Lernens sind in sachlicher Perspektive die Themen Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Mit diesen werden – unter der Perspektive prinzipiellen Nichtwissens – die sachlichen Kontexte einer vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft beschrieben. Diese Themen ereignen sich in unterschiedlichen *Räumen*, in lokalen, regionalen, nationalen und globalen Zusammenhängen. Mit Globalem Lernen sollen schließlich folgende *Kompetenzbereiche* bearbeitet werden. (1) *Fachlich* geht es um die Kompetenz, Wissen und Nichtwissen zu unterscheiden und unter den Bedingungen prinzipiellen Nichtwissens zu angemessenen Entscheidungen zukommen. (2) Es geht um Strukturierungskompetenz angesichts von Unsicherheit und Sicherheit (3) *Kommunikative, soziale und personale* Kompetenzen wie der sensible Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten, verschiedene Fragehaltungen, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel werden genannt (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 15 – 18).

Zentraler Fokus dieses Vorschlags ist die Erfahrung der Komplexität der Weltgesellschaft. Deshalb werden Kompetenzen Globalen Lernens nicht nur als Gestaltungskompetenz beschrieben, sondern auch die Orientierung und die Visionen in einer Weltgesellschaft, das heißt ein reflexiver und nicht handelnder Fokus als Aufgabe benannt: „Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in

pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 10).

Dieser Vorschlag ist hinsichtlich zu beschreibender Kompetenzen und den damit verbundenen Standards nicht ausgearbeitet und bietet eher Anregungspotenzial, als dass damit schon ein konkreter Vorschlag vorgelegt würde.

Bildungsstandards aus dem Fach Politik

Im Bereich der Politikdidaktik ist durch die Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ein dreiteiliges Kompetenzmodell vorgelegt worden. Hier werden die drei Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten unterschieden. Mit Bezug zum Oberbegriff „konzeptuelles Deutungswissen“ wird auf die wechselseitige Verbindung der drei Kompetenzbereiche hingewiesen. Mit konzeptuellem Deutungswissen sind „nicht in erster Linie Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens [gemeint]. Zentral für die politische Bildung ist vielmehr solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften“ erschließt (GPJE 2004, S. 14).

Mit *politischer Urteilsfähigkeit* werden Kompetenzen wie „Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können“ genannt. *Politische Handlungsfähigkeit* umfasst Kompetenzen wie „Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen [zu] können“. *Methodische Fähigkeiten* benennen all jene Kompetenzen, die ermöglichen, „sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können“ (GPJE 2004, S. 13).

Auf der Grundlage dieses Kompetenzmodells sind die jeweiligen Standards der einzelnen Schulstufen und -formen entwickelt (zu den Standards der einzelnen Schulstufen und -formen sowie Aufgabenbeispielen: GPJE 2004, S. 19ff).

Dieses Modell ist konsistent von den Kompetenzbereichen über Standards bis hin zur Operationalisierung von Aufgabenbeispielen durchgearbeitet und stellt damit ein sehr komplexes Modell für den Bereich der politischen Bildung dar. Aus diesem Kontext lassen sich für das Globale Lernen vielerlei Anregungen gewinnen.

Der Vorschlag der Züricher Projektgruppe

An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird zur Zeit ein Projekt mit dem Ziel bearbeitet, Kompetenzen und Standards der interdisziplinären Bereiche Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu formulieren (PHZ/DFE 2004). Dabei orientiert man sich in seiner Zielsetzung am Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan/Harenberg und nimmt Bezug zur OECD-Studie der DeSeCo (Rychen/Salganik 2003). Im Unterschied zu den oben beschriebenen Vorschlä-

gen der Gesellschaft für Politikdidaktik oder den unten beschriebenen Vorschlägen im Rahmen der KMK wird hier nicht von einem konzeptionellen Rahmen ausgegangen und dieser durch Theoriearbeit weiter entwickelt. Vielmehr werden mit Hilfe der Delphi-Methode Experten interviewt und vor diesem Hintergrund dann ein Kompetenzmodell für den fächerübergreifenden Bereich Globales Lernen bzw. Bildung für Nachhaltigkeit zu entwickeln versucht.

Ein Ausgangspunkt des Projekts ist die Erkenntnis einer stärkeren interdisziplinären Kooperation der drei Bereiche Globales Lernen, Umweltbildung und Gesundheitsförderung unter dem Oberbegriff Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nach Auffassung von Nagel/Affolter (2004, S. 100) gibt es zwar geringe Überschneidungen der drei Bereiche bezüglich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (Didaktisierung des Fachwissens), aber eine mittlere Überschneidung im Hinblick auf die überfachlichen *interpersonalen* Kompetenzen und eine große Überschneidung der überfachlichen *personalen* Kompetenzen. Als weitere Querschnittsthemen, die eine mit den ausgewählten Bereichen vergleichbare didaktische Struktur haben, werden „Friedenserziehung, Politische Bildung, Umgang mit Heterogenität und Interkulturelle Pädagogik“ genannt (ebd., S. 99).

Mit diesem Vorschlag ist im nächsten halben Jahr zu rechnen; es wird methodisch interessant zu sehen sein, wie ein Delphi-Verfahren in einen konsistenten, konstruktiven Vorschlag mündet (vgl. den Beitrag von Richard Helbling und Verena Schwarz im nächsten Heft).

Der Vorschlag im Rahmen des Referenzcurriculums der KMK-BMZ Arbeitsgruppe

Die KMK hat gemeinsam mit dem BMZ eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die mit Hilfe von externen Experten ein sogenanntes Referenzcurriculum des Lernbereichs „Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen“ erarbeitet. Diese Arbeitsgruppe hat bisher die fachlichen Herausfor-

derungen Globalen Lernens umrissen und entwickelt vor diesem Hintergrund ein Kompetenzmodell (vgl. den Beitrag von Schreiber in diesem Heft). Dabei geht es um die Verankerung von fächerübergreifenden Kompetenzen im Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bzw. des Globalen Lernens. Erforderlich sei im Rahmen einer Operationalisierung auch eine Formulierung von Themenfeldern, in denen der Erwerb der benannten Kompetenzen am sinnvollsten gefördert werden könne.

Anregungen und Herausforderungen für die Formulierung von Kompetenzen für Globales Lernen

Die konzeptionelle Diskussion über Globales Lernen ist nach wie vor nicht sehr umfassend. Es gibt keinen Konsens darüber, welche Kompetenzen im Globalen Lernen erworben werden sollen oder zu welchem Kompetenzerwerb Globales Lernen beiträgt.

Mit der Kompetenzdebatte werden neue *konzeptionelle Fragen* sichtbar: Bisher gibt es keinen feststellbaren Konsens über die Kompetenzen, die mit Globalen Lernen verbunden werden. Die Debatte um Kompetenzen im Globalen Lernen steht zwar nicht am Anfang, ist aber noch zu wenig theoretisch fundiert. Damit einher geht die Schwierigkeit einer Unterschiedlichkeit dessen, was unter Globalem Lernen verstanden wird und in welchem Verhältnis Konzeptionen Globalen Lernens zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung stehen. Ein stringentes, d.h. theoretisch fundiertes Konzept von Kompetenzen, das sich einerseits auf ein akzeptiertes allgemeines Modell wie das von Weinert oder der OECD mit dem DeSeCO-Konzept bezieht, ist noch nicht befriedigend ausgearbeitet. An dieser Stelle ist noch erhebliche Entwicklungsarbeit notwendig. Diese läge in der Operationalisierung eines Konzepts wie etwa jenem der Gestaltungskompetenz oder des Konzeptes von DeSECO hin auf überprüfbare domainspezifische Kompetenzen Globalen Lernens.

Die oben beschriebenen Zugänge sind unterschiedlich und haben jeweils differierende Konsequenzen für die konzeptionelle Fassung Globalen Lernens. Während das Konzept, wie es Jürgen Rost in seinem Beitrag beschreibt, sich an das Kompetenzverständnis des BLK-Modellversuches anlehnt, geht es Wolfgang Sander in seinem Beitrag deutlich stärker um politische Kompetenzen, die vor allem auf die Kompetenzen des Aushandelns und Aushaltens von politischen Kontroversen abzielen. So wird mit dem Blick auf Kompetenzen einmal mehr eine Schärfung des Konzept Globalen Lernens notwendig. Dazu leistet der Beitrag von Jörg-Robert Schreiber in diesem Heft einen wichtigen Beitrag. Was bedeuten die Überlegungen für eine Debatte um Kompetenzen Globalen Lernens? Welche Aspekte kognitiver, motivationaler und handlungsbezogener Merkmale sind für die Beschreibung von Kompetenzen Globalen Lernens bedeutsam? Inwieweit bietet das Leitbild Nachhaltiger Entwicklung einen Orientierungspunkt für zukünftige Debatten? Welche Anknüpfungspunkte ergeben sich aus den Vorschlägen der OECD-Studie? Welche Leitkompetenz ist tragfähig für Kompetenzmodelle Globalen Lernens?



Unabhängig von grundsätzlicher Kritik am funktionalistisch geprägten Kompetenzdiskurs und der damit einhergehenden Festlegung von Bildungsstandards (z.B. Fuchs 2003) bietet die international geführte Debatte um Kompetenzen für Globales Lernen und die Bildung für Nachhaltigkeit vielfältige Anregungen, um die Qualität und Qualitätsmessung entwicklungsbezogener Bildung zu steigern und diesen Arbeitsbereich tiefer zu verankern.

Mit der Kompetenzdebatte werden aber nicht nur didaktische und lerntheoretische, sondern vor allem auch *bildungspolitische Herausforderungen* deutlich. Denn innerhalb von Bildungssystemen nimmt die Bedeutung von Tests und Evaluationen für bildungspolitische Entscheidungen zu. Insofern macht es Sinn, zu formulierende Kompetenzmodelle auch in nationale und internationale Schulleistungsvergleichsuntersuchungen zu integrieren. Gleichzeitig ist zu fragen, inwieweit damit einer neuen Form der Lernzieltaxonomie das Wort geredet wird, die in den 1970er Jahren Hochkonjunktur hatte.

Darüber hinaus bleibt der *erkenntnistheoretische Nutzen* gering, wenn nicht gleichzeitig auch *empirische Erkenntnisse* über den Kompetenzerwerb und die notwendigen Kompetenzen zum Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung und globaler Gerechtigkeit gewonnen werden. Es gibt bisher nur wenig Untersuchungen zu der Frage, wie sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene Fakten- Orientierungs- und Handlungswissen aneignen und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus für das Lernen in verschiedenen institutionalisierten Bildungseinrichtungen ergeben (Asbrand 2005).

Das Nachdenken über Kompetenzen birgt auch neue *Herausforderungen für die Praxis*. Dabei ist es hilfreich, nicht nur primär von schulischem Lernen auszugehen, sondern dies immer auch in Verbindung mit außerschulischen Lernorten zu betrachten. Dies ist gerade für Globales Lernen von Bedeutung. Zum Beispiel kann das Engagement im Fairen Handel zu einem systematischen Kompetenzerwerb im Hinblick auf das Globale Lernen beitragen, wenn Weltläden als Lernorte genutzt werden und mögliche Lernprozesse pädagogisch gestaltet werden (Asbrand 2003). Dies kann angesichts der verschiedenen Handlungsdimensionen im Weltladen gelingen: Kaufen und Verkaufen, Präsentieren und Planen, Helfen durch Spenden, Helfen durch Handeln, Veränderung durch Handlungsstrukturen und Politische Kampagnen (ebd., S. 7f). Weltläden stellen eine besondere Möglichkeit dar, z.B. abstraktes Denken und lokales Handeln miteinander zu verbinden.

Möglicherweise hat für den Bereich Globales Lernen angesichts der nach wie vor nicht besonders starken Verankerung dieses Lernbereichs und der deutlichen außerschulischen Anteile die Debatte um Kompetenzen eher einen heuristischen und die Konzeption qualifizierende Funktion, denn eine, die unmittelbare praktische Auswirkungen zu erwarten haben wird. Von daher sollte diese Debatte unverkrampft, mit theoretischem Ernst und nicht zu hohen und schnellen Praxiserwartungen geführt werden. Zudem sollte sie genutzt werden, um das Defizit empirischer Forschung im Bereich Globales Lernen genauer zu identifizieren und nach und nach abzubauen.

Literatur

- Artelt, C./Riecke-Baulecke, Th.:** Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps. München 2004.
- Asbrand, B.:** Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 2, S. 7 – 13.
- Asbrand, B.:** Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2005)2, S. 223 – 239.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn 1998.
- Fuchs, H.-W.:** Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: ZfPäd (2003) 2, S. 161 – 179.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung:** Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwabach/Ts. 2004 (2. Aufl.).
- Haan, G. de/Harenberg, D.:** Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Berlin 1999.
- Klieme, E. u.a.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- Klieme, E.:** Kompetenzen. In: Pädagogik (2004) 7/8.
- Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheid, C. (Hg.):** Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/Main 2003.
- Lang-Wojtasik, G.:** Concepts of Global Learning – the German debate. In: The Development Education Journal 10(2003)1, S. 25 – 27.
- Luhmann, N.:** Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (1971) 57, S.1 – 35.
- Luhmann, N.:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.
- Luhmann, N.:** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main 1997.
- Nagel, U./Affolter, C.:** Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 22(2004)1, S. 95 – 105.
- OECD:** Definition and Selection of Competencies (DeSeCo); veröffentlicht unter: www.oecd.org, 12.5.2005.
- PHZ/DFE – Pädagogische Hochschule Zürich – Departement Forschung und Entwicklung:** Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich 2004.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (ed.):** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.):** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main 2000.
- Scheunpflug, A./Schröck, K.:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000.
- Scheunpflug, A.:** Die Entwicklung zur Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)1, S. 9 – 14.
- Schreiber, J.R.:** Referenzcurriculum entwicklungspolitische Bildung/ Globales Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg 2005.
- Transfer 21:** Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft – Definition von Gestaltungskompetenz; veröffentlicht unter: www.oecd.org, 14.5.2005.
- Weinert, F.E.:** Concept of Competence: A Conceptual Classification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (ed.): Defining and selecting key competencies. Seattle 2001.

Dr. Annette Scheunpflug, geb. 1963, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, ist Wissenschaftlicher Assistent am gleichen Lehrstuhl.

Wolfgang Sander

Anstiftung zur Freiheit

Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz¹

Abstract: The author presents a GPJE's competence model of political education that explicitly refers to the Beutelsbacher agreement. This recalls the importance of multiperspectivity in a liberal democracy in the face of anti-modernism and extremism.

Zusammenfassung: Der Autor präsentiert ein Kompetenzmodell politischer Bildung der GPJE, das sich explizit auf den Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung bezieht. Damit wird an die Bedeutung von Multiperspektivität in der freiheitlichen Demokratie angesichts von Gegenmoderne und Extremismus erinnert.

Politische Bildung: Konsens über Multiperspektivität

Politische Bildung ist heute, in der Schule ebenso wie in der außerschulischen Bildung, ohne Perspektivenvielfalt resp. Multiperspektivität konzeptionell nicht mehr vorstellbar. Das war nicht immer so – in der Geschichte der Schule in Deutschland diente politische Bildung, sei es als eigenes Fach, sei es Prinzip anderer Fächer, sei es als Dimension des Schulalltags, über lange Zeit eher der Durchsetzung *vorgegebener* Perspektiven. Meist waren das die der politisch herrschenden Gruppen, manchmal versuchten jedoch auch oppositionelle Gruppen die politische Bildung zur Verbreitung ihrer Perspektiven zu nutzen (vgl. Sander 2004). Erst mit der Durchsetzung der Demokratie nach 1945 im Westen Deutschlands konnte sich nach und nach in der Fachkultur der politischen Bildung die Überzeugung durchsetzen, dass ein solches instrumentelles Verständnis des Faches weder den fachlichen Gegenstand – Politik in einem weiteren Sinn – angemessen erschließen kann noch mit den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft an das Bildungswesen vereinbar ist.

In der Fachgeschichte der politischen Bildung gibt es für diese allgemeine Akzeptanz von Perspektivenvielfalt als Qualitätsmerkmal für das Fach ein konkretes Datum: Im Jahr 1976 lud der Direktor des Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die damals führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen Bundesländern und gegensätzlichen politischen Lagern zu einer Grundsatztagung über das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ in das schwäbische Beutelsbach ein (vgl. Schiele/Schneider 1977). Hintergrund dieser Einladung war

die Verwicklung des Faches in die bildungspolitischen Konflikte der frühen 1970er-Jahre, in deren Verlauf neue Lehrpläne und Schulbücher zu Gegenständen intensiver und stark polarisierter öffentlicher Kontroversen in mehreren Landtagswahlkämpfen geworden waren. Der Landeszentrale ging es darum zu eruieren, worüber aus Sicht der Wissenschaft trotz dieser Kontroversen ein Konsens im Aufgabenverständnis politischer Bildung bestehen könnte. Ein solcher Konsens wurde rückblickend auf die Referate und Diskussionen in drei Punkten beschrieben: „Unwidersprochen scheinen mir *drei Grundprinzipien* Politischer Bildung zu sein:

1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. [...]“ (Wehling 1977, S.179f).

Diese Formulierung, die ja zunächst eine *Konsensvermutung* darstellte, ist als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte der politischen Bildung eingegangen. Trotz einiger Diskussionen über Wirksamkeit, praktische Schwierigkeiten und mögliche Erweiterungen dieser Konsensformulierung (vgl. Schiele/Schneider 1987, 1996) hat der Beutelsbacher Konsens breiteste und bis heute andauernde Akzeptanz in

der Fachkultur der politischen Bildung gefunden.

Genau betrachtet handelt es bei diesem Beutelsbacher Konsens ja um einen Konsens über die Legitimität des Dissens', oder anders: über die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt. Es hat gewiss auch mit den fachlichen Besonderheiten der politischen Bildung zu tun, dass es in der didaktischen Theoriediskussion in diesem Fach vergleichsweise früh zu einer fast selbstverständlichen Akzeptanz von Perspektivenvielfalt kam. So ist es eine alte Einsicht der politischen Theorie, dass es ‚Politik‘ als ‚Sache‘ ohne ihre kontroversen Deutungen gar nicht gibt – nur weil Menschen *unterschiedlich* sind, weil sie *verschiedene* Interessen und *gegensätzliche* Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenleben entwickeln, entsteht in den gemeinsamen Angelegenheiten überhaupt erst jener Regelungsbedarf, den wir ‚politisch‘ nennen können (vgl. Rohe 1994; Sander 2001, S.45 – 54). Der Politikdidaktiker Bernhard Sutor (1992, S.10) hat diesen Zusammenhang so formuliert: „Unser Miteinander wird zum Problem und also politisch, weil unsere divergierenden Interessen aufeinandertreffen und miteinander vereinbart werden müssen, wenn ein erträgliches Zusammenleben gesichert werden soll. Deshalb sind politische Fragen nicht ‚Sachfragen‘, sondern menschliche Fragen. In der Politik ist jede Sache jemandes Sache. Politik heißt nicht, die sachlich beste Lösung zu finden; das wäre Aufgabe der jeweils besten Experten. Vielmehr kommt es darauf an, Situationen zu regeln, in denen einander widersprechende Interessen konflikthaft aufeinandertreffen. Wichtiger als die Frage, was ‚objektiv‘ ist, ist im politischen Denken die Frage, wie die Beteiligten und Betroffenen es sehen“.

Die Rezeption des *Konstruktivismus*' in der Politikdidaktik in den letzten Jahren (vgl. insbesondere Sander 2001, S.83ff) hat diese Sicht auf das Politische noch einmal erkenntnistheoretisch untermauert. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keinen Standpunkt, von dem aus die (politische) Wirklichkeit in objektiv richtiger und vollständiger Weise erfasst werden könnte; was wir als äußere Wirklichkeit erleben, ist letztlich Resultat der begrenzten und spezialisierten Wahrnehmungsmöglichkeiten, die unsere Sinne ermöglichen, sowie der Selektionen und Interpretationen dieser Wahrnehmungen durch unser Gehirn (vgl. einführend zum Konstruktivismus u.a. Siebert 1999). In diesem Sinn ist das, was wir als ‚Wirklichkeit‘ interpretieren, unsere Konstruktion; allerdings nicht nur eine individuelle Konstruktion, sondern immer auch Produkt sozialer Verständigungsprozesse und kultureller Überlieferung. Die ‚politische Wirklichkeit‘ besteht letztlich aus den Deutungen der Beteiligten – was keineswegs ausschließt, dass es höchst ungleiche Chancen geben kann, Deutungen zur Geltung zu bringen, oder dass bestimmte Perspektiven mit Gewalt durchgesetzt und andere gewaltsam bekämpft werden können. Gleichwohl gibt es keine Wirklichkeit von Völkern und Nationen, von sozialen Milieus und Religionsgemeinschaften, von Interessen und Institutionen, die unabhängig von den Deutungen und Bedeutungszuweisungen beteiligter und betroffener Menschen existieren würde.

Dies ist in der Politik nie anders gewesen – Demokratien unterscheiden sich nun freilich von vor- und nicht-demokratischen politischen Ordnungen gerade dadurch, dass sie unterschiedliche Perspektiven als *legitim* anerkennen und den

Individuen die politischen Rechte zur Vertretung ihrer jeweiligen Perspektiven garantieren. Insoweit ist eine multiperspektivische politische Bildung wohl letztlich nur unter den Bedingungen einer demokratischen politischen Ordnung praktisch durchsetzbar, wie auch umgekehrt die Demokratie eine multiperspektivische politische Bildung erfordert, wenn die Schüler/innen nicht durch eine staatlich verordnete Gesinnungserziehung in ihren Grundrechten eingeschränkt werden sollen.

Hier schließt sich der Kreis: Politische Bildung in der Demokratie ist nur als eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Politik möglich und eben diese gilt im Fach als akzeptierter Standard. Zwar ist der *Begriff* der ‚Multiperspektivität‘ im Fachdiskurs weniger verbreitet, aber die Diskussionsbeiträge zu diesem Qualitätsstandard finden sich in der Politikdidaktik unter Stichworten wie Kontroversität (vgl. Grammes 1999), Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel (vgl. Breit 1991) sowie Umgang mit Differenz (vgl. *kursiv* 1/2000). Ferner hat die Politikdidaktik in den letzten Jahrzehnten eine Fülle von Lernmethoden für das Fach entwickelt oder adaptiert, die diesem Prinzip in besonderer Weise gerecht werden; hierzu gehören etwa die Pro- und Contra-Debatte, Plan- und Entscheidungsspiele, Expertenbefragungen, sokratische Gespräche, ästhetische Verfahren wie Collagen oder Standbilder und Arbeitsweisen aus der Moderationsmethode.

Ist die Welt der politischen Bildung, jedenfalls mit Blick auf Multiperspektivität, somit in Ordnung? Ganz so einfach liegen die Dinge nicht. So zeigen Unterrichtsforschungen und Unterrichtsbeobachtungen im Fach vielfach Professionalisierungsdefizite bei Lehrer/innen, deren Kern nicht selten gerade in der unzureichenden Fähigkeit besteht, mit Perspektivenvielfalt angemessen umgehen und dabei auch die Deutungsperspektiven von Schüler/innen einbeziehen zu können. Als Folge kann es dann zu unbewussten und unabsichtlichen Überwältigungen kommen. Vieles spricht für die Vermutung, dass dies nur teilweise ein besonderes Problem der Fachkultur der politischen Bildung ist, sondern dass solche Professionalisierungsdefizite zum größten Teil in allgemeineren Problemen der schulischen Lernkultur ihre Ursache haben: so etwa in der strukturellen Tendenz zur Eindeutigkeit im schulischen Wissensbegriff, in der Verwandlung der äußeren Welt in ‚Stoff‘, was schon begrifflich eine Pseudoobjektivierung von Lerngegenständen nahe legt, oder in dem im Schulalltag dominierenden Leistungsbegriff, der sich stark an solchen Pseudoobjektivierungen orientiert. Diese Problematik, die auf tief gehende Modernisierungsprobleme der Schule als Institution verweist, soll hier nicht vertieft werden. Ähnliche Probleme zeigen sich in außerschulischen Angeboten politischer Bildung, etwa durch Nichtregierungsorganisationen. Im Folgenden soll dagegen näher auf eine konzeptionelle Problematik von Perspektivenvielfalt in der politischen Bildung eingegangen werden, die in jüngster Zeit an Virulenz gewonnen hat: Kann, darf es auch (oder gerade) in einer *demokratischen* politischen Bildung prinzipielle Grenzen dieser Perspektivenvielfalt geben, oder anders gefragt: Wie lassen sich die Aufgaben politischer Bildung im Spannungsfeld von Relativismus und Universalismus heute bestimmen?

Politische Irritationen: Gegenmoderne und die Grenzen der Multiperspektivität

Der Beutelsbacher Konsens wurde in einer Zeit formuliert, in der sich die politischen Kontroversen im Wesentlichen innerhalb des demokratischen Spektrums abspielten. Der sozialrevolutionäre Impetus der Studentenbewegung war abgeklungen, die terroristische RAF blieb ein politisch isoliertes Randphänomen und rechtsextremistische Gruppen und Parteien hatten weder bei Jugendlichen noch bei Wahlen nennenswerten Einfluss. Unausgesprochen war der Beutelsbacher Konsens eine Übereinkunft über die Spiegelung des demokratischen Pluralismus in einer demokratischen politischen Bildung; auch die gesamte Problematik interkultureller Pluralität spielte in den Diskussionen, die diesem Konsens vorausgingen, keine Rolle.

Inzwischen hat sich die politische Landschaft grundlegend geändert und die Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit Perspektivenvielfalt führt zu neuen Problemen. In den 1990er-Jahren warf bereits der neue Rechtsextremismus die prinzipielle Frage nach möglichen Grenzen der Perspektivenvielfalt auf. Mit Blick auf den Rechtsextremismus ist diese Frage von der Fachkultur der politischen Bildung (ähnlich wie in den frühen 1960er-Jahren, als eine erste neonazistische Welle ein wesentliches Motiv für die politische Förderung der politischen Bildung war) recht eindeutig beantwortet worden: Rechtsextreme Positionen gelten als außerhalb des Spektrums der Perspektiven stehend, die als gleichberechtigt in der politischen Bildung angeboten werden, im Gegenteil versteht sich politische Bildung als Prävention gegen rechtsextremistische Deutungsmuster. Dies schließt aber nicht aus, dass in der politischen Bildung das Gespräch auch mit rechtsextrem argumentierenden Schülern gesucht werden und ein sanktionsfreies Gesprächsklima herrschen soll; politische Bildung ist auch in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus keine Form politischer Propaganda und keine Hilfspolizei (vgl. u.a. Ahlheim 2001; Sander 1995; Scherr 2001).

Häufig wurde gerade in diesem Zusammenhang der Prävention von Fremdenfeindlichkeit, die ein wichtiges Einstellungsmerkmal des Rechtsextremismus' darstellt, eine Verstärkung interkulturellen und ‚anti-rassistischen‘ Lernens in Schule und politischer Bildung gefordert. Interkulturelles Lernen erschien als probates Mittel für eine geistige Öffnung, für mehr Perspektivenvielfalt in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben, als pädagogisches Pendant der kulturellen, ökonomischen und politischen Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung moderner Gesellschaften. In Abgrenzung zum Paternalismus der früheren ‚Ausländerpädagogik‘, die meist Lern- und Veränderungsbedarf im Wesentlichen bei den Einwanderern, nicht aber bei der einheimischen Bevölkerung sah, wurde und wird in vielen neueren Konzepten interkulturellen Lernens von der legitimen Vielfalt kultureller Lebensformen ausgegangen, die für *alle* Schüler/innen ein anregendes und bereicherndes Feld des Lernens sein soll. In ihren pointiertesten Ausprägungen gehen solche Konzepte von einem dezidierten *Kulturrelativismus* aus: Interkulturelles Lernen müsse von der „Anerken-

nung der Verschiedenheit *und Gleichwertigkeit* der Kulturen“ ausgehen (Prenzel 1993, S.85, H.d.V.); eine Dominanz europäisch bzw. ‚westlich‘ geprägter kultureller Vorstellungen wird als eurozentristisch abgelehnt.

So nahe liegend eine solche Position gerade vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens' für die politische Bildung auf den ersten Blick zu sein scheint – und wenn Eindrücke aus vielen Beobachtungen und Gesprächen mit Lehrern und Studierenden des Faches nicht täuschen, ist diese Position durchaus populär –, so drastisch hat die politische Entwicklung der letzten Jahre deren Dilemmata und Unzulänglichkeiten offenbart. Mit dem gewaltbereiten *islamischen Fundamentalismus* hat sich eine religiös und politisch motivierte geistige Strömung entwickelt, die sich als dezidiertes Gegenpol zur europäisch-westlich geprägten Kultur versteht, ja die in ihren gewaltbereiten Ausprägungen dieser Kultur im Wortsinn den Krieg erklärt hat. Nun ist dies durchaus nicht der „Clash of Civilizations“, den Samuel Huntington prophezeit hat, denn weder identifiziert sich die Mehrheit der Muslime mit diesem Fundamentalismus noch sucht ‚der Westen‘ einen Konflikt mit der islamischen Welt. Aber wenngleich die Terroranschläge des 11. September 2001 diesen Konflikt – gewissermaßen von einem Tag auf den anderen – ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und mit den bekannten Folgen des Afghanistan- und Irakkrieges auf die weltpolitische Agenda gehoben haben, lässt sich dieser anti-westlich ausgerichtete Fundamentalismus nicht auf relativ überschaubare terroristische Gruppen reduzieren, sondern findet nicht nur bei relevanten Bevölkerungsteilen in islamisch geprägten Ländern, sondern teilweise auch in islamischen Migrantenkulturen in Europa ernst zu nehmende Unterstützung.

Der Politikwissenschaftler Thomas Meyer (1989) hat den Fundamentalismus (nicht nur den islamischen) treffend als „Aufstand gegen die Moderne“ bezeichnet. Gegen die Unübersichtlichkeit moderner Gesellschaften, gegen deren Vorstellung von Pluralität, religiöser Toleranz und weltanschaulicher Offenheit wird die Überzeugung gesetzt, dass die eigene Gruppe über eine absolute Wahrheit verfügt, die sich gegen eine vernunftgeleitete Begründung und Auseinandersetzung abschotten kann, beispielsweise weil sie sich auf Gottes Offenbarung beruft. Es ist gerade die Pointe des Fundamentalismus, dass er eine multiperspektivische Weltsicht wegen deren Mangel an verbindlicher Sinnstiftung ablehnt. Der Hamasführer Abu Shanaf wird in diesem Sinn in der FAZ vom 13.7.2003 mit den Worten zitiert: „Hamas kämpft nicht nur für die Befreiung Palästinas. Für uns ist dies eine religiöse Auseinandersetzung zwischen Wahrheit und spiritueller Leere. Der Islam wird siegen“.

Solche Töne hat es auch in der Geschichte der westlichen Kultur zur Genüge gegeben; selbst der Begriff des Fundamentalismus' stammt ja aus der Selbstbezeichnung antimoderner Christen in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Auch in Europa ist die jahrhundertelange Entwicklung zur modernen Gesellschaft immer wieder von Formen der „Gegenmoderne“, von einer „Nachtseite“ (Beck 1993) begleitet worden, auf der sich das Unbehagen an und der Widerstand gegen Modernisierungsprozesse sammelten. Nicht immer müssen dieses Unbehagen und dieser Widerstand sich religiös ausdrücken und/oder in politischer Gewalt münden.

Es gab und gibt auch die ‚kleinen Fluchten‘ in Esoterik und Ressentiment, in unbefragte Glaubensüberzeugungen und resignative Politikverdrossenheit. Aber gerade die europäische Geschichte hat mit dem Nationalsozialismus und dem Stalinismus auch monströse terroristische politische Systeme mit antimodernen Ideologien hervorgebracht, denen Millionen von Menschen zum Opfer gefallen sind. Auch der moderne Rechtsextremismus lässt sich als eine Form der Gegenmoderne verstehen; als eine Art ‚normaler Pathologie‘ moderner Gesellschaften scheint er einigermaßen regelmäßig als Begleiterscheinung von Modernisierungskrisen aufzutreten.

Was motiviert Menschen, sich der Gegenmoderne zuzuwenden? Erich Fromm (1990) hat die „Furcht vor der Freiheit“ als die wesentliche Triebfeder für die Anfälligkeit von Menschen für die NS-Ideologie bezeichnet. Tatsächlich spielen Furcht und Angst nicht nur in diesem historischen Fall eine wichtige Rolle bei jenem Unbehagen an der Moderne, das die Gegenmoderne beherrscht. Es ist das Unbehagen an den Zumutungen der Freiheit. Zumutung ist Freiheit insofern, als sie unweigerlich mit einem Verlust an Sicherheit und Gewissheit verbunden ist. Zwar ist sie nach aller historischen Erfahrung mit den vielfältigen Formen der Unfreiheit diesen Preis wert. Aber das ändert nichts daran, dass der Umgang mit einer Welt, die keine verbindlichen, unbefragbaren Wahrheiten mehr kennt und die diese Pluralität zum Programm macht, Risiken birgt und Unsicherheit auslösen kann. Die schwierige Forderung in modernen Gesellschaften an jeden Menschen ist, seine Suche nach Gewissheit – oder seinen Verzicht auf eine solche Suche – mit der Anerkennung des Rechtes aller anderen Menschen auf ihre je eigene Sicht der Welt zu verbinden. Davon, dass Menschen diese Fähigkeit entwickeln, hängt auf längere Sicht in einer globalisierten Welt das Überleben *aller* menschlichen Gesellschaften ab. Insoweit bleibt die Perspektivenvielfalt trotz der Herausforderungen durch aktuelle Formen der Gegenmoderne nicht nur ein bedeutsames Bildungsprinzip, sondern gewinnt langfristig noch an Bedeutung.

Gleichwohl muss sich die politische Bildung und müssen sich Konzepte interkulturellen Lernens mit der Situation auseinandersetzen, dass es politisch-kulturelle Strömungen gibt, die unter Berufung auf ihre eigene kulturelle Perspektive das Prinzip der Multiperspektivität gerade ablehnen. Hier genau stößt der Kulturrelativismus an seine Grenzen. An dieser Konfrontationslinie wird nämlich deutlich, dass die Vorstellung von der Gleichberechtigung aller Kulturen keineswegs eine Position *über* den Kulturen darstellt, sondern selbst zutiefst kulturell geprägt ist – und zwar von der europäisch-westlichen Moderne seit der Aufklärung. Wer für die Gleichberechtigung aller Kulturen plädiert, bezieht sich damit implizit auf die Idee der Toleranz und die Vorläufigkeit jedes Wahrheitsanspruchs, mit anderen Worten: auf typische Denkvoraussetzungen der westlichen Demokratien. Der Vorwurf des „Eurozentrismus“ fällt somit auf den Kulturrelativismus selbst zurück.

Freilich gibt es aus diesem Dilemma, dass die Forderung nach kultureller Toleranz in einer Welt der Vielfalt selbst eine pointierte kulturelle Position ist, keinen theoretisch schlüssigen Ausweg. In der Diskussion über interkulturelle Bildung stellt der *Universalismus* die Gegenposition zum Kulturrelati-

vismus dar (vgl. Holzbrecher 2002). Traditionell geht der Universalismus von der Vorstellung aus, es gebe in allen Menschen universelle Gemeinsamkeiten, z.B. in Form moralischer Prinzipien, die sich beispielsweise in den Menschenrechten ausdrücken. Mit Recht wird dieser Sicht vorgehalten, dass hier gewissermaßen unter der Hand eine europäisch-westliche Denkweise universalisiert werde. Zu fragen ist jedoch, inwieweit dieser Vorhalt des Eurozentrismus‘ tatsächlich ein substanzielles Gegenargument gegen eine universalistische Begründung interkulturellen Lernens ist. Letztlich besteht das Dilemma des Umgangs mit kultureller Differenz in kulturellen Konfliktsituationen ja in der Tat darin, dass es keine ‚neutrale‘ Position gibt, von der her solche Konflikte in einer objektiv richtigen Weise entschieden werden könnten. Daraus folgt freilich nicht, dass man sich solchen Konflikten entziehen könnte. So wie man, nach dem berühmten Bonmot von Paul Watzlawick, „nicht nicht kommunizieren“ kann, so kann man sich in interkulturellen Konflikten nicht nicht verhalten. Die USA hätten auf die Angriffe des 11. September nicht nicht reagieren können, denn auch eine passive Haltung wäre als Reaktion (der Schwäche) verstanden worden; man kann auf eine Verweigerung muslimischer Jungen, der Lehrerin die Hand zu geben, nicht nicht reagieren, denn nicht reagieren hieße Zustimmung zu dieser kulturellen Position zu signalisieren; man kann es akzeptieren, wenn muslimische Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen dürfen, oder nicht, aber man (die Schule) kann eine Reaktion nicht verweigern. Sehr leicht entsteht in solchen – kleinen und großen – Konflikten die Gefahr, dass das, was als Zurückhaltung und Toleranz gemeint ist, als Schwäche, ja als Ausdruck von Dekadenz wahrgenommen wird.

Es gibt für die Schule in einer globalisierten Welt keine tragfähige Alternative zum Prinzip der Multiperspektivität. Aber die Schule sollte sich bewusst sein, dass die Offenheit für kulturelle Vielfalt und für das Recht des Individuums, in dieser Vielfalt für sich einen eigenen Weg zu finden, eine dezidierte politisch-kulturelle Position darstellt, die nur dann Aussicht auf dauerhaften Erfolg hat, wenn sie in und von der Schule offensiv gegenüber kulturellen Positionen vertreten wird, die gerade diese Offenheit ablehnen. Im Konflikt zwischen der Anerkennung unterschiedlicher kultureller Traditionen und der Anerkennung der Rechte von Kindern auf individuelle Entfaltung ihrer Möglichkeiten muss sich die Schule für die Rechte von Kindern entscheiden; was im Übrigen keineswegs nur gegenüber Erziehungsvorstellungen aus Migrantenkulturen gilt.

Diese Position ist universalistisch im Bewusstsein ihrer Herkunft aus der europäisch-westlichen kulturellen Tradition. Sie ist allerdings, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, eher (im Sinne Kants) eine *Maxime* pädagogischen Handelns als eine konkrete Handlungsanweisung für jeden denkbaren interkulturellen Konflikt im Schulalltag. Wie jede Position kann sie doktrinär werden, wenn sie über die praktischen Folgen einer Entscheidung für konkrete Menschen hinweg geht. Anders gesagt: Konkrete Situationen können u.U. flexibles Handeln und Kompromisse erfordern, wenn dies dem Wohl der Kinder dient, um die es geht. Dies ändert aber nichts daran, dass Schule und politische Bildung gerade um des Prinzips der Multiperspektivität willen im Rahmen ihrer Mög-

lichkeiten dazu beitragen müssen, der Bildung von sich abschließenden antidemokratischen Gegengesellschaften inmitten der westlichen Demokratien entgegenzuwirken.

Politische Bildung als Anstiftung zur Freiheit

Die Idee einer multiperspektivischen politischen Bildung ist selbst schon ein Teil des Projekts der westlichen Moderne. Multiperspektivität in der politischen Bildung gibt keinen Sinn ohne die Vorstellung von der *politischen Freiheit* der Bürger/innen; die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven dient ja letztlich der Vorbereitung und Ermöglichung begründeter individueller politischer Entscheidungen angesichts verschiedener möglicher Alternativen. Freiheit ist das Kernkonzept moderner Demokratien, sie stellt in normativer Hinsicht den kleinsten gemeinsamen Nenner dar, der plurale Gesellschaften zusammenhält. Die wesentlichen Institutionen des demokratischen Verfassungsstaates – wie die Grund- und Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, allgemeine Wahlen und Verfassungsgerichtsbarkeit, auch die Idee der Sozialstaatlichkeit – haben ihren Sinn letztlich im Schutz der Freiheit.

In normativer Hinsicht ist politische Bildung in der Demokratie *Anstiftung zur Freiheit*. Sie ermutigt Menschen, politische Freiheit zu leben – denn in der Tat bedarf es für Erfolg versprechendes politisches Handeln in freiheitlichen Gesellschaften nicht nur bestimmter Fähigkeiten, es bedarf auch, wie Immanuel Kant treffend sagte, des *Mutes*, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen. Scheinbar ist dies in modernen Demokratien, in denen die Menschenrechte garantiert sind, eine leichte Übung, nicht zu vergleichen mit dem Mut, den politischer Widerspruch in diktatorischen Systemen erfordert. Wenn man sein engeres soziales Umfeld verlässt und sich auf die komplexe Struktur der Öffentlichkeit moderner Gesellschaften einlässt, macht man Erfahrungen, die produktiv auszuhalten auch erst gelernt werden müssen. Pluralität und kulturelle Differenz konfrontieren das Individuum mit der Relativität seiner eigenen Weltsicht, Instanzen, die verbindliche Wahrheiten festlegen können, gibt es nicht mehr, politische Entscheidungen sind unter Bedingungen unvollständigen und unsicheren Wissens zu treffen. Damit bedeutet Differenz eben auch Unsicherheit, und wo der Mut fehlt, sie zu ertragen, kann die Gegenmoderne Fuß fassen.

Allerdings *ermutigt* politische Bildung Menschen nicht nur, ihre politische Freiheit zu leben, sie *befähigt* sie auch dazu. Dies betrifft die originär fachlichen Leistungen politischer Bildung. Politische Bildung vermittelt *Kompetenzen*, die es Menschen ermöglichen, ihre politischen Rechte selbstbewusst und mit Aussicht auf Erfolg wahrzunehmen. Diese Kompetenzen basieren zwar auf der normativen Voraussetzung einer Orientierung an der Leitidee der *politischen Mündigkeit* (und damit an der politischen Freiheit) jedes Einzelnen. Sie sind selbst aber nicht als normativ aufgeladene Verhaltenserwartungen, sondern als Fähigkeiten zu verstehen, über die die Individuen frei verfügen können, die aber gleichwohl in Lernprogressionen zu beschreiben und einer

fachlichen Evaluation zugänglich sind. Im Entwurf der wissenschaftlichen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ heißt es in diesem Sinne: „Zu den Qualitätsmerkmalen Politischer Bildung gehört, dass der Unterricht Kompetenzzuwächse vermittelt, ohne dabei das Recht der Schülerinnen und Schüler auf individuelle politische Meinungs- und Urteilsbildung einzuschränken“ (GPJE 2004, S.12). Mit anderen Worten: Kompetenzen in der politischen Bildung müssen so definiert werden, dass sie Perspektivenvielfalt (innerhalb des demokratischen Spektrums) nicht begrenzen, sondern eröffnen. Gleichzeitig müssen Kompetenz- und damit Leistungszuwächse von Schüler/innen unabhängig von deren inhaltlicher Positionierung in politischen Streitfragen beschreibbar sein.

Der GPJE-Entwurf geht von einem spezifischen Kompetenzmodell aus (Abb. 1). Die Definition von Zielen politischer Bildung nach diesen drei Kompetenzbereichen wird politikdidaktisch näher begründet bei Sander (2001, S.54ff); allerdings legen die Bildungsstandards das Fach nicht auf ein bestimmtes didaktisches Konzept fest. Vielmehr zeigt eine Auswertung von Positionen der aktuellen Politikdidaktik, dass politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten tatsächlich als weithin unumstrittene Zielvorstellungen für eine zeitgemäße politische Bildung gelten können, ungeachtet teilweise unterschiedlicher Auffassungen über möglicherweise weitergehende Ziele und deren normative Begründungsmöglichkeiten (vgl. Pohl 2004, S.317ff).

Die Kompetenzen nach diesem Modell können hier nicht im Detail vorgestellt werden. Leitendes Kriterium für die Beschreibung von Kompetenzzuwächsen ist die *Zunahme von Komplexität*. So bedeutet Komplexitätszuwachs im Bereich der politischen Urteilsfähigkeit beispielsweise, Folgen und Nebenfolgen politischer Entscheidungen reflektieren, aktuelle Ereignisse und Konflikte auf mittel- und längerfristige politische Problemlagen beziehen und in zunehmenden Maße Ergebnisse und Sichtweisen der Sozialwissenschaften in die Urteilsbildung einbeziehen zu können. Im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit lässt sich Komplexitätszuwachs unschwer auf verschiedenen Handlungsebenen vom Meinungsaustausch in Face-to-face-Interaktionen bis zum persönlichen oder medialen Auftritt vor einer größeren Öffentlichkeit vorstellen. Insbesondere im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit beziehen sich die Bildungsstandards auch explizit auf den Umgang mit Perspektivenvielfalt. So sollen im Fach unter anderem die Fähigkeiten gefördert werden,

- sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen;
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann (GPJE 2004, S.17).

Im Bereich der methodischen Fähigkeiten schließlich reicht das Spektrum von Kompetenzen wie Referate vortragen können oder eine soziale Situation gezielt beobachten können (für die Grundschule) bis zu „in elementarer Form an begrenzten Fragestellungen selbst sozialwissenschaftlich arbeiten“

(ebd., S.26) (für die gymnasiale Oberstufe).

Der Wissensbegriff der Bildungsstandards setzt sich deutlich vom traditionellen Verständnis von „Stoff“ ab. „Konzeptuelles Deutungswissen“ bezieht sich auf „grundlegende Annahmen, [...] Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“ (ebd., S.14), also auf jene grundlegenden Schemata, Scripts und mentalen Modelle, von denen aus Schüler/innen ihre Wahrnehmungen und Deutungen der politischen Wirklichkeit konstruieren (vgl. hierzu auch Sander 2001, S.75ff). Es geht also in der politischen Bildung nicht in erster Linie um die Reproduktion deklarativen Wissens, sondern um die Klärung und Reflexion von Deutungskonzepten für die Interpretation der politischen Praxis: „Beispielsweise ist es weniger wichtig, die Zahl der Mitglieder des Bundestages und die Stärke der Fraktionen zu kennen, als zu verstehen, was der Sinn eines Parlaments in einer repräsentativen Demokratie ist, aus welchen Gründen es Parteien und Fraktionen überhaupt gibt, aber auch, welche Einwände gegen ein ausschließlich repräsentatives Demokratiemodell vorgebracht werden; ebenso ist es weniger wichtig, Einzelheiten des Kartellrechts zu kennen, als zu verstehen, welche Gründe es für das prinzipielle Verbot von Kartellen aus ordnungspolitischer Sicht gibt“ (GPJE 2004, S.14).

Bezogen auf die Definition kompetenzorientierter Standards folgt aus einem solchen Wissensbegriff unter anderem, dass politische Bildung folgende Fähigkeit fördert: „die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbildern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Geschichte und Gegenwart des politischen Denkens entwickeln“ (ebd., S.16). Erst wenn eine multiperspektivische politische Bildung auf dieser Ebene ankommt, erreicht sie ihren eigentlichen Gegenstand und wird zur Einladung zur Teilnahme am unendlichen Gespräch über die Aufgabe und das Problem des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen (vgl. Sander 2001, S.117).

Anmerkung

1 Der Beitrag ist ein Vorabdruck des im Herbst erscheinenden Herausgeberbandes: Surkamp, Carola/Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang (Hg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart Kohlhammer-Verlag 2005.

Literatur

Ahlheim, K.: Pädagogik mit beschränkter Haftung: Politische Bildung gegen Rechtsextremismus. Schwalbach 2001.
Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M. 1993.
Breit, G.: Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach 1991.
Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit. München 1990.
GPJE – Gesellschaft für Politdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Nationale Bildungsstandards für den Fach-

Konzeptuelles Deutungswissen

Politische Urteilsfähigkeit

Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können

Politische Handlungsfähigkeit

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können

Methodische Fähigkeiten

Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können

Abb. 1: GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards der Politikdidaktik

unterricht in der politischen Bildung: Ein Entwurf. Schwalbach 2004.
Grammes, T.: Kontroversität. In: Sander, W. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach 1999 (2. Aufl.), S. 80 – 94.
Holzbrecher, A.: Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte. Praxisfelder*. Schwalbach 2002, S. 168 – 176.
Kursiv. Journal für politische Bildung (2000)1. Lernen durch Differenz: Die Mehrdeutigkeit politischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
Meyer, T.: Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne. Reinbek 1989.
Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach 2004.
Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993 (Schule und Gesellschaft, Bd. 2).
Rohe, K.: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken. Stuttgart 1994 (2. Aufl.).
Sander, W.: Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung*. Bonn 1995, S. 215 – 226.
Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach 2001.
Sander, W.: Politik in der Schule: Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004 (2. Auflage).
Scherr, A.: Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und in außerschulischer Jugendarbeit. Schwalbach 2001.
Schiele, S./Fischer K. G. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.
Schiele, S./Claußen, B. (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987.
Schiele, S./Breit G. (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996.
Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
Sutor, B.: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach 1992.
Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Fischer K. G. (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart 1977, S. 173 – 184.

Dr. Wolfgang Sander, geb. 1953, ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen; Forschungsschwerpunkte: Fragen der Geschichte, Theorie und Didaktik der politischen Bildung in Schule und außerschulischer Bildung und Konsequenzen aus der gesellschaftlichen Umbruchssituation am Ende des Industriezeitalters für eine Modernisierung der politischen Bildung.

Jürgen Rost

Messung von Kompetenzen Globalen Lernens

Abstract: The following article presents possibilities for a definition and for a measuring of competencies for global learning or an education for sustainability and specifies them by exemplary tasks.

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden Möglichkeiten der Definition und Messung von Kompetenzen des Globalen Lernens bzw. einer Bildung für Nachhaltigkeit vorgestellt und anhand von Beispielaufgaben spezifiziert.

Dass mit Globalem Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung bestimmte Themen, wie die Millennium Development Goals, Globaler Wandel oder Fragen nach Gerechtigkeit verbunden werden, darüber besteht zumindest in der Insider-Szene weitgehende Übereinstimmung. Allerdings ist auch deutlich, dass die Kommunikation von Themen nicht linear dazu führt, dass die Eine Welt gerechter wird oder sich Menschen nachhaltiger verhalten. Vielmehr ist die Frage zu stellen: Was müssen Menschen können, damit sie sich nachhaltig verhalten, damit sie komplexe Entwicklungszusammenhänge bewältigen können? Oder anders gefragt: Welche Kompetenzen verbinden sich mit Globalem Lernen? Diese Frage steht im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen.

Ein Rahmenmodell für Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist keine Bildungskonzeption, die sich aus allgemein-pädagogischen Theorien ableitet oder einen eigenen Katalog von Bildungszielen, Bildungsinhalten, Wissensbereichen und Unterrichtsthemen aufzuweisen hätte. Bildung für Nachhaltigkeit ist vielmehr ein Konzept, das aus einer (internationalen) politischen Willensbildung heraus entstanden ist (Riquartz/Saez 2004). Man könnte es als eine Art Auftrag der politischen Instanzen an die Pädagogen und Bildungstheoretiker verstehen, ein Bildungskonzept auszuarbeiten, das den Erfordernissen einer nachhaltigen Entwicklung unserer Welt gerecht wird. Dieses Bildungskonzept lässt sich folgendermaßen umschreiben: Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Menschen befähigen und über die Bewertung von Umweltveränderungen motivieren, sich an einer gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen, die die Lebensqualität der jetzt lebenden Menschen einander angleicht und die Entfaltungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen nicht einschränkt.

Diese Umsetzung des Grundgedankens der Agenda 21 in eine bildungstheoretische Zielvorgabe kann man als einen funktionalistischen Bildungsbegriff auffassen. Bildung soll die nachwachsende Generation zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe befähigen. Damit steht die Bildung für Nachhaltigkeit in guter Tradition mit anderen funktionalistischen Bildungsbegriffen, wie etwa Bildung als Grundlage für die spätere Berufsqualifikation oder Bildung als Grundlage für die Einschätzung der Auswirkungen technologischer Anwendungen der Naturwissenschaften auf die Gesellschaft (STS Science and Technology in Society).

Die Funktionalisierung von Bildung im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung unserer Welt bedeutet, dass die Schüler/innen globale Zusammenhänge erkennen und verstehen müssen, dass sie in der Lage sein müssen, Wertmaßstäbe zu entwickeln und anzuwenden, und die Fähigkeit besitzen, in die Entwicklung komplexer Systeme einzugreifen, um sie im Sinne von Nachhaltigkeit zu steuern (AG Rahmenplan 2003). Die Anforderungen einer Bildung für Nachhaltigkeit an die zu entwickelnden Kompetenzen lassen sich in den drei klassischen Bereichen Wissen, Bewerten und Handeln spezifizieren.

Eine *Kompetenz* definiert sich nicht nur über das vorhandene Wissen in einer inhaltlichen Domäne. Wissen stellt eine Voraussetzung von Kompetenzentwicklung dar, geht aber nicht in ihr auf. Vielmehr kann man unter Kompetenz eine Disposition verstehen, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, d.h. Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung einer Kompetenz äußert sich nach Weinert (2001) in verschiedenen Facetten: (1) der Fähigkeit, (2) dem Wissen, (3) dem Verstehen, (4) dem Können, (5) dem Handeln, (6) der Erfahrung und (7) der Motivation. Wenn es um Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit geht, sollten alle diese Aspekte berücksichtigt werden.

Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, zeichnet sich vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus, dem man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht wird. Die Kompetenz, mit globalen Systemzusammenhängen umgehen zu können und diese zu verstehen, steht daher im Zentrum der Wissenskomponente einer Bildung für Nachhaltigkeit.

Eine so verstandene *Systemkompetenz* muss sich auf Wissen aus mehreren Fachdisziplinen stützen, d.h. interdisziplinäre Wissensstrukturen sind konstitutiv für das Konzept der Systemkompetenz. Das Wissen, das zum Verständnis globa-

ler Systeme notwendig ist, ist in schulischen Kontexten nicht annähernd erschöpfend vermittelbar, und die Zunahme an Wissen in den einzelnen Disziplinen macht es nahezu unmöglich, einen verbindlichen Wissenskanon für schulische Lernprozesse zu definieren. Daher ist die Kompetenz zur Aneignung naturwissenschaftlichen Wissens auch im Rahmen der Bildung für Nachhaltigkeit von zentraler Bedeutung.

Die folgende Tabelle (Abb. 1) gibt einen Überblick über die Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit und ihre unterstützenden Fähigkeiten.

In der Konzeption einer Bildung für Nachhaltigkeit kommt der Kompetenz, bei Entscheidungen Werte aus unterschiedlichen Bereichen zu berücksichtigen, eine besondere Bedeutung zu. An Fragen der nachhaltigen Entwicklung sind in der Regel Werte aus den Bereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales beteiligt. Unter *Bewertungskompetenz* ist daher die Fähigkeit zu verstehen, bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen.

Globale Probleme bringen darüber hinaus kulturell bedingte Wertorientierungen ins Spiel, die bei Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen sind (Jüdes 2001). Eine interkulturelle *Bewertungskompetenz* setzt nicht nur die Kenntnis kultureller Besonderheiten voraus, sondern umfasst auch eine gewisse Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Werten anderer Kulturen.

Im Bereich der *Handlungskompetenzen* steht bei der Bildung für Nachhaltigkeit die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse im Vordergrund. Handeln setzt hier die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen voraus, die Fähigkeit sich Ziele zu setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten. Diese als *Gestaltungskompetenz* bezeichnete Qualifikation ist eng mit der Zielvorgabe der Bildung für Nachhaltigkeit verbunden und stellt im Vergleich zur Handlungsorientierung anderer Bildungskonzepte einen extrem anspruchsvollen Kompetenzbegriff dar.

Diesem Anspruch kann ein Einzelner in der Regel nicht gerecht werden, es bedarf der Kooperation mit Anderen und der Partizipation an institutionalisierten Prozessen. Diese kooperativen und partizipativen Fähigkeiten gehören zum Konzept der Gestaltungskompetenz.

Messung von Kompetenzen und Kompetenzkonstrukte einer Bildung für Nachhaltigkeit

Wie kann man Kompetenzen im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung messen und welche Konstrukte sind dazu hilfreich? Zur Zeit beschäftigt sich eine Arbeits-

Wissen	Werte	Handeln
Systemkompetenz	Bewertungskompetenz	Gestaltungskompetenz
Interdisziplinäres Wissen Fähigkeit zur Wissensaneignung	Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz	Kooperative und partizipative Fähigkeiten

Abb. 1: Kompetenzen und unterstützende Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit

gruppe am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel mit der Entwicklung von Testinstrumenten für Bildung für Nachhaltigkeit in den drei Kompetenzbereichen Gestaltungskompetenz, Bewertungskompetenz und Systemkompetenz. Diese werden im Folgenden dargestellt und anhand von Beispielaufgaben expliziert.

Gestaltungskompetenz

Wie oben beschrieben, wird Gestaltungskompetenz für den Bereich des Handelns als zentrale Kompetenz beschrieben. Gestaltungskompetenz wird definiert als „nach vorne weisendes Vermögen, in aktiver Teilhabe die Zukunft von Sozietäten im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu modifizieren und zu modellieren“ (Haan/Harenberg 1999, S.62). Es geht somit um die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen, des Setzens individueller Ziele, der Antizipation von Entwicklungen, der Gestaltung von Veränderungsprozessen sowie Kooperation und Partizipation (ebd.). Im Rahmen von Testverfahren werden diese Aspekte in folgenden Feldern als szenarische Anforderungssituationen operationalisiert, für die zukunftsfähige Lösungen entwickelt werden sollen: „Verkehrsplanung, Entwicklungszusammenarbeit, Landschaftsgestaltung, Bil-



Kompetenzwerb in der Grundschule (Foto. G. Lang-Wojtasik)



(Foto: G. Lang-Wojtasik)

dung, Fairer Handel, Landwirtschaft sowie Ernährung“ (Rost/Lauströer/Raack 2003, S. 12).

Welche Anforderungen ergeben sich aus der Fähigkeit, die Zukunft von Gesellschaften aktiv mit zu gestalten?

Zur Messung von Gestaltungskompetenz wurden solche Anforderungssituationen als Szenarien formuliert, in denen nach zukunftsfähigen Lösungen für so unterschiedliche Bereiche wie Verkehrsplanung, Entwicklungszusammenarbeit, Landschaftsgestaltung, Bildung, Fairer Handel, Landwirtschaft sowie Ernährung gefragt wird. Schüler/innen nennen zu diesen Bereichen Informationsquellen, Auswahlkriterien oder Ansprechpartner und schlagen konkrete Maßnahmen für unterschiedlich einflussreiche Akteure vor. Die freien Antworten werden dann anhand qualitativer Kategorien wie der Antizipation zukünftiger Entwicklungen, dem Überschreiten von Systemgrenzen oder dem Äußern eigener Positionen bzw. begründeter Meinungen ausgewertet. Zur Illustration solcher Aufgabentypen sei hier folgendes Beispiel genannt: Stell' dir vor, aufgrund neuer Erkenntnisse über die Gefahren von Kernenergie müssen in wenigen Jahren alle Kernkraftwerke abgeschaltet werden. Die politischen Parteien streiten sich darüber, wie man die Energieversorgung in Zukunft aufrecht erhalten kann. Nenne unterschiedliche Maßnahmen im Energiebereich, die die Regierung umsetzen könnte.

Diese Itemtypen wurden in einer Evaluation des Modellversuchsprogramms „21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Schuljahr 2003/2004 erstmals in einer größeren Schülerstichprobe eingesetzt.

Bewertungskompetenz

Bildung für Nachhaltigkeit berührt neben dem Wissen und dem Handeln der Schüler/innen auch den Bereich der Werte oder Bewertung.

Mit dem Konstrukt *Bewertungskompetenz* wird die Fähigkeit beschrieben „bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen“ (Rost/Lauströer/Raack 2003, S. 11). Angesprochen sind Werte aus den Bereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales. Bedeutsam sind auch interkulturelle Kenntnis, Akzeptanz und Toleranz. Im Kontext inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit (ebd., S. 12) wird als Ziel die Selbstverwirklichung und die Unterstützung (Ent-

wicklung von Beurteilungs- und Entscheidungskriterien) bei der Suche nach „subjektiv adäquaten Werten (also Werten, mit denen sich die einzelnen Person identifizieren kann)“ (S. 12) und nicht Moralisierung formuliert. Es geht darum, persönliche Werte zu erkennen, auf ihre Konsistenz zu überprüfen, durch Abwägung von Alternativen zu stärken und in Übereinstimmung mit tatsächlichem Verhalten bringen (12f). Eine Operationalisierung ist auf verschiedene Weise möglich. Am Beispiel des Massentourismus geht es etwa um Beurteilungsfragen zu individueller Entspannung, Klimaschutz, interkulturelle Offenheit, die mit den individuell formulierten Wertentscheidungen deckungsgleich sein sollen (Rost/Lauströer/Raack 2003, S. 14).

Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung beinhaltet den Entwicklungsaspekt im Namen. Es geht nicht um Stagnation oder Wachstum, es geht nicht um Beibehalten oder Verändern, sondern es geht darum, dass sich das Gesamtsystem unseres globalen Zusammenlebens ständig weiterentwickelt und dass wir Kriterien brauchen, anhand derer wir die Entwicklung bewerten und beeinflussen können. Dabei ist der Fokus der zukünftigen Entwicklung ein anderer als die durch die Informationstechnologie eingeleitete zweite industrielle Revolution oder die Folgen der Wissensexpllosion. Ein Fokus der nachhaltigen Entwicklung ist die Globalisierung, die derzeit in allen unseren Lebensbereichen stattfindet. Dabei meint Globalisierung nicht nur die Entwicklung des internationalen Marktes und der zwischenstaatlichen Wirtschaftsbeziehungen. Globalisierung findet im Tourismus, in der Kommunikation, in den Medien, den Künsten und dem Informationsaustausch statt, aber auch bei politischen Konflikten, Krisen, Kriminalität und Terrorismus. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll sicherstellen, dass nachfolgende Generationen mit den Prozessen der Globalisierung umgehen, steuernd eingreifen können und Fehlentwicklungen oder Katastrophen zu verhindern wissen.

Das Besondere an dieser entwicklungsorientierten Konzeption von Bildung ist, dass Werte bereits im Konzept mit vorgegeben sind, d. h. die Entwicklung soll nachhaltig sein und den nachfolgenden Generationen die gleichen Lebenschancen bieten, wie der derzeitigen Generation. Das ist anders bei anderen Bildungskonzepten. Von der Informationsgesellschaft wird nicht gesagt, ob sie gut oder schlecht ist. Man geht eher davon aus, dass die kaum noch zu bewältigende Informationsflut ein notwendiges Übel ist und man mit der Redundanz und mangelhaften Qualität der verfügbaren Information zu leben lernen muss. Das Konzept der Wissensgesellschaft scheint dagegen die alte pädagogische Wertvorstellung des „Wissen ist Macht“ aufleben zu lassen. Als Anforderung an die Bildungsplanung stellt sie allerdings das schier unlösbare Problem auszuwählen, welche Wissensinhalte externen Speichern und Expertensystemen überlassen bleiben können und welche Eingang in die Köpfe von Lernenden finden sollten.

Im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden von daher inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit und Solidarität als zentrale Werte im Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung angesehen. In unserer westlichen Konsumgesellschaft, in der eher eigener Nutzen und kurzfristige Vorteile im Vordergrund stehen, werden Menschen durch Bil-

derung für Nachhaltigkeit mit Werten konfrontiert, die in ihren Wertsystemen nicht besonders bedeutsam oder vielleicht gar nicht enthalten sind. Durch das Aufzeigen globaler Zusammenhänge und Fakten werden sie dafür sensibilisiert – und im besten Fall auch motiviert – ihr Wertsystem zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Dabei geht es nicht um moralische Positionen, sondern darum, Menschen bei der Wahl von Werten zu unterstützen, die ihnen als Orientierung für ein befriedigendes Leben dienen können. Kindern und Jugendlichen werden Hilfen zur persönlichen Klärung dessen angeboten, was sie eigentlich wertschätzen, nach welchen Maßstäben und auf welche Ziele hin sie leben wollen. Die primäre Aufgabe einer so gemeinten Werterziehung liegt daher nicht in der Vermittlung inhaltlicher Werte, sondern darin, Beurteilungs- und Entscheidungskriterien für die Suche nach subjektiv adäquaten Werten (also Werten, mit denen sich die einzelne Person identifizieren kann) zur Verfügung zu stellen (vgl. Raths/Harmin/Simon 1976). Unter „Bewertungskompetenz“ wird demnach die „Fähigkeit und Bereitschaft, die Abhängigkeit menschlichen Handelns von subjektiven Wertmaßstäben zu erkennen und eigene Wertvorstellungen bei komplexen Entscheidungen zu berücksichtigen“ verstanden.

Bewertungskompetenz basiert also auf der Einsicht, dass menschliches Handeln von Wertvorstellungen getragen ist, und Werturteile durch Aneignung von Sachwissen ausdifferenziert, aber nicht in ihrer Bedeutung geschmälert oder überflüssig gemacht werden können. Sie umfasst die Fähigkeit, bei komplexen Sachverhalten unter Berücksichtigung verschiedener, auch zueinander in Konflikt stehender Werte zu Entscheidungen zu gelangen und handlungsfähig zu bleiben. Sie beinhaltet aber auch die Bereitschaft, sich zu seinen Werten zu bekennen und eigene Urteile und Entscheidungen mit diesen zu begründen.

Die Förderung von Bewertungskompetenz heißt nicht, dass Lernenden Werte „beigebracht“ werden sollen. Lernende erwerben vielmehr die Kompetenz, komplexe Entwicklungen anhand ihrer eigenen Wertvorstellungen zu bewerten, indem sie es tun, oder indem man sie es tun lässt. Lernende sollten gefordert sein, Entscheidungs- und Handlungsalternativen gegeneinander abzuwägen, sich dabei der involvierten Wertvorstellungen bewusst zu werden und hypothetische oder tatsächliche Entscheidungen aufgrund einer persönlichen Gewichtung vorzunehmen. Hierfür mag es viele didaktische Ansatzpunkte geben. Die Kompetenz, komplexe Entwicklungen zu bewerten, wird dadurch gefördert, dass man genau diese Bewertung von Entwicklungen durchführt. Dabei ist es nicht das Ziel, dass alle Lernenden zu derselben Bewertung gelangen und schon gar nicht notwendigerweise zu der, die die Lehrperson hat. Der Prozess, erworbenes Wissen um komplexe Systemzusammenhänge und -entwicklungen mit den eigenen Wertvorstellungen zu verknüpfen und so zu einer Bewertung der Entwicklung zu gelangen, stellt vielmehr selbst das Lernziel dar. Angesichts der in unserer Kultur verankerten Trennung von Wissen und subjektiven Werten, mangelt es an der Kompetenz, beides aufeinander zu beziehen und in komplexen Entscheidungssituationen Wissen und Werte heranzuziehen (vgl. Rost 2002). Die pädagogische Herausforderung besteht darin, die Kompetenz der Lernenden zu fördern, ihre eigenen Werte und Wertvorstellungen bewusst in ihre

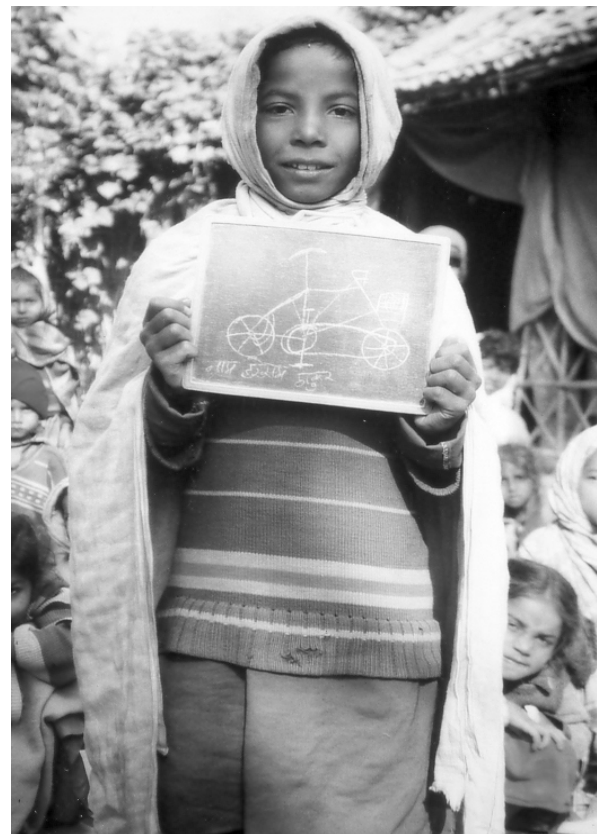
Entscheidungen und in ihr Handeln einfließen zu lassen. Diese Kompetenz wird auf unserem Weg in die Weltgesellschaft deshalb immer wichtiger, weil die Situationen komplexer werden, Entwicklungen immer stärker von (zumeist politischen) Entscheidungen beeinflusst und gesteuert werden und von jedem Entwicklungsschritt verschiedene, möglicherweise widersprechende Wertvorstellungen gleichzeitig betroffen sind.

Eine Testaufgabe könnte folgendermaßen lauten: „Im Durchschnitt verspeist jeder Deutsche pro Jahr circa zehn Kilogramm Schokolade. Die Menschen auf den Kakaoplantagen müssen oft unter sehr schlechten Bedingungen (bezüglich Arbeitslohn, Gesundheit, Altersversorgung) arbeiten. Verschiedene Organisationen setzen sich für einen gerechten Handel mit Produkten aus Entwicklungsländern ein. Nenne unterschiedliche Möglichkeiten, den weltweiten Handel so zu gestalten, dass die Arbeitsbedingungen für die Menschen auf den Kakaoplantagen besser werden.“

Systemkompetenz

Zu den Kompetenzen, die der Unterricht für Nachhaltigkeit fördert und die auch eine Voraussetzung für den Unterrichtserfolg sind, gehört neben der Gestaltungs- und Bewertungskompetenz auch die Systemkompetenz.

Das Konstrukt *Systemkompetenz* ist definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, einzelnen Phänomene als einem größeren System zugehörig zu erkennen, Systemgrenzen und Teilsysteme sowohl zu erkennen als auch sinnvoll zu bilden, die Funktionsweise von Systemen zu verstehen und aufgrund der Kenntnis der Veränderung einzelner Systemkomponenten Vorhersagen über die weitere Entwicklung des Systems zu machen sowie deren Umsetzung und Anwendung in verschie-



(Foto: G. Lang-Wojtasik)



(Foto: G. Lang-Wojtasik)

denen Situationen und Kontexten“ (Rost/Lauströer/Raack 2003, S.14). Es geht um die Aneignung von, den Umgang mit und die Anwendung interdisziplinären Wissens angesichts hoher Komplexität über den Tellerrand schulischer Bildung hinaus. Im Rahmen von Operationalisierung geht es um die Messung von Vernetzungsfähigkeiten fachspezifischer Themen etwa im Bereich Chemie, Biologie und Physik in einem geowissenschaftlichen Kontext.

Wie bereits oben erläutert, erfordert die Komplexität der Unterrichtsinhalte von den Schüler/innen eine Vielzahl kognitiver und motivationaler Eigenschaften zum Verständnis und Umgang mit Systemen. So reicht es nicht aus, das Ziel im Hinblick auf Systeme mit Wissen über Systeme gleichzusetzen oder über die bloße Fähigkeit zu definieren, Systeme zu steuern. Gerade vor dem Hintergrund der Bildung für Nachhaltigkeit ist ein Verständnis von Systemkompetenz als stabile und flexible Eigenschaft sinnvoll, die die Lernenden auch zukünftig dazu befähigt, mit komplexen Situationen umzugehen.

Definiert ist die Systemkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, einzelne Phänomene als einem größeren System zugehörig zu erkennen Systemgrenzen und Teilsysteme sowohl zu erkennen als auch sinnvoll zu bilden die Funktionsweise von Systemen zu verstehen und aufgrund der Kenntnis der Veränderung einzelner Systemkomponenten Vorhersagen über die weitere Entwicklung des Systems zu machen sowie deren Umsetzung und Anwendung in verschiedenen Situationen und Kontexten.

Angelehnt an den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) wird dabei postuliert, dass die Systemkompetenz zunächst domänenspezifisch entwickelt und im Folgenden dadurch erweitert wird, dass Erfahrungen aus Situationen unterschiedlichen Inhalts integriert werden. Auf diese Weise kann sie nach und nach auch in neuen Kontexten angewandt werden.

Ob eine solche Kompetenz gelernt wurde, könnte an folgender Aufgabe abgeprüft werden: „Stell Dir’ vor, du erbst einen Bauernhof, der bisher nach den Regeln des konventionellen Landbaus betrieben wurde. Immer mehr Verbraucher wollen aber Bioprodukte kaufen, um sich gesund zu ernähren. Deshalb entscheidest du dich, deinen Bauernhof in Zukunft biologisch zu bewirtschaften. Nenne unterschiedliche Merkmale deiner neuen Produktionsweise (bzgl. Pflanzenbau, Tierhaltung usw.).“

Fazit

Die drei vorgestellten Kompetenzbegriffe der Gestaltungs-, Bewertungs- und Systemkompetenz stellen einen ersten Versuch dar, Bildungsstandards im Rahmen der Bildung für Nachhaltigkeit auf der Ebene von Kompetenzmodellen zu formulieren. Der Begründungszusammenhang zwischen den Kompetenzen und den allgemeinen Zielen der Bildung für Nachhaltigkeit wurde im Rahmen eines funktionalistischen Bildungsbegriffs abgeleitet, indem die erforderlichen Kompetenzen in den drei klassischen Bereichen „Wissen, Bewerten und Handeln“ spezifiziert wurden.

Ein Diskurs darüber, ob damit ein sinnvolles Konzept für die Überprüfung von Standards der Bildung für Nachhaltigkeit vorliegt, müsste auf drei Ebenen erfolgen:

- (1) Ist der Begründungszusammenhang der Kompetenzkonstrukte mit den allgemeinen Bildungszielen gesellschaftlich akzeptabel?
- (2) Ist die Operationalisierung der Kompetenzen durch die Testaufgaben angemessen?
- (3) Welche Profile der Teilkompetenzen definieren die Standards für bestimmte Alters- und Schülergruppen?

Anmerkung

1 In diesem Beitrag werden ohne weitere Kennzeichnung wörtliche Übersetzungen aus folgenden Aufsätzen wiedergegeben: Rost 2002; Rost/Lauströer/Raack 2004.

Literatur

- AG Rahmenplan** des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Empfehlung/Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Allgemeinbildenden Schulen. Berlin 2003.
- Haan, G. de/Harenberg, D.:** Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Berlin 1999.
- Jüdes, U.:** Grundlagen und Dimensionen von Nachhaltigkeit. In: Unterricht Biologie. Zeitschrift für Naturwissenschaft (2001)261, S. 4 – 11.
- Raths, L.E./Harmin, M./Simon, S.B.:** Werte und Ziele. Methoden der Sinnfindung im Unterricht. München 1976.
- Riquarts, K./Saez, M.J.:** Educational policies for sustainable development. In: Tarasova N.P./u.a. (Hg.): Encyclopedia of Life Support Systems. Global Resource System Challenge I. Education, ([Vol. I, Chapter 12.15.12]). Paris/Oxford (im Druck).
- Rost, J.:** Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25(2002)1, S.7 – 12.
- Rost, J./Lauströer, A./Raack, N.:** Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52(2003)8, S.10 – 15.
- Weinert, F.E.:** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001.

Dr. Jürgen Rost ist Professor für Psychologie in Kiel und leitet die Abteilung pädagogisch-psychologische Methodenlehre am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Seine Forschungsgebiete liegen im Bereich empirischer Methoden, speziell der Testtheorie, sowie im Gebiet umweltspsychologischer Forschung und der Forschung zu Bildung für Nachhaltigkeit.

Jörg-Robert Schreiber

Kompetenzen und Konvergenzen

Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung'

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die orientierende und integrative Bedeutung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung dar. Er bezieht sich dabei vor allem auf das Diskussionspapier des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' und beschreibt die Position des Globalen Lernens innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unter Bezugnahme auf die Arbeit der KMK-BMZ Arbeitsgruppe zur entwicklungspolitischen Bildung stellt der Autor eigene Eckpunkte für ein Referenzcurriculum des Lernbereichs 'Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen' vor.

Abstract: This article presents the informational and integrative meaning of the model for sustainable development. It refers especially to the discussion paper of the association of German NGOs on the UN decade 'education for sustainable development' and describes the position of global learning within an education for sustainable development. With reference to the work of the KMK-BMZ association on developmental-political education the author introduces some pillars for a reference curriculum on the learning issue 'One world – developmental-political education – global learning'.

Wer über *Bildung für nachhaltige Entwicklung* redet, muss sich im Klaren darüber sein, was er/sie mit *nachhaltiger* Entwicklung meint.

Dauerhaft oder zukunftsfähig?

Die beklagte inflationäre Verwendung der Begriffe *nachhaltig* oder *Nachhaltigkeit* lässt vermuten, dass es in einer fast alles beschleunigenden Gesellschaft ein wachsendes Bedürfnis nach Bestand und dauerhafter Wirkung gibt, um allzu schneller Veränderung und kurzfristigem Verfall zu entgehen.

Dieser Gebrauch des Wortes *nachhaltig* entspricht weitgehend der Definition fast aller gängigen Wörterbücher: *nachhaltig* gleich *anhaltend*, *lange wirkend*, *dauerhaft*, *fortwährend*. Selbst wenn dieser Bedeutung häufig eine positive Konnotation unterliegt, so ist sie doch eigentlich neutral, da auch von einer *'nachhaltig negativen Wirkung'* die Rede sein kann. In noch kaum einem modernen deutschen Wörterbuch

wird daneben auf die normative Verwendung von *nachhaltig* im Sinne von *zukunftsfähig* und orientiert an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung hingewiesen.

Sieht man sich eine jüngere Rede des Bundespräsidenten¹ an, so kann man feststellen, dass er elf mal die Begriffe *nachhaltig* oder *Nachhaltigkeit* verwendet. Meint der Bundespräsident das Gleiche mit *nachhaltiger* Entwicklung wie die UN-Dekade *'Bildung für nachhaltige Entwicklung'* (BNE), deren Schirmherr er für Deutschland ist?

Dafür ist es notwendig, einen genaueren Blick auf die Entwicklung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung und seine Bedeutung für die Weltdekade BNE zu werfen. Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) schreibt dazu in seinem kürzlich veröffentlichten Diskussionspapier zur UN-Dekade *'Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt'* (VENRO 2005, S. 5f): *'Motto und Zielsetzung der UN-Dekade sind einem Leitbild verpflichtet, das seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro (UNCED) weltweit als normativer Orientierungsrahmen politischen Handelns anerkannt ist. Die Unterzeichnerstaaten der Rio-Deklaration haben vereinbart, ihre gesamte Politik an der Leitidee einer global nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Alle Politikfelder sollen zukünftig – auf lokaler, nationaler wie auf internationaler Ebene – den Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung Rechnung tragen. Mit der in Rio verabschiedeten 'Agenda 21' wurde zugleich ein globales Aktionsprogramm beschlossen, das der Weltgesellschaft einen Ausweg aus den wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Sackgassen weisen soll, in die zahlreiche Fehlentwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft und eine unzureichende oder verfehlte politische Steuerung die Menschheit hineingeführt haben.*

Nachhaltig ist im Sinne der Agenda 21 eine Politik, die Umwelt- und Entwicklungsinteressen zusammenführt und einen Ausgleich zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Zielsetzungen gewährleisten kann. Als die beiden Kernprobleme, auf die das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung eine Antwort geben soll, benennt die Agenda die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen und die sich vertiefende soziale Kluft zwischen Arm und Reich in der Welt. *Nachhaltige Entwicklung* soll es ermöglichen, die Überwindung der Armut mit dem Schutz der ökologischen Grundlagen menschlichen Lebens zu versöhnen und so die Bedürf-



Abb. 1: Interdependente Zielperspektiven einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Grafik: Jörg-Robert Schreiber, Quelle: Praxis Geographie, 4/2005, S.5).

nisse der heutigen Generation mit den Lebens- und Entwicklungschancen künftiger Generation zu vermitteln. Als ethisches Leitbild politischen Handelns verknüpft es somit die Forderung nach Gerechtigkeit gegenüber den nachkommenden Generationen mit der Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen.

Dieses Leitbild hat seit der UNCED in Rio erhebliche Modifikationen erfahren. Die Bemühungen, das normative Ideal einer nachhaltigen Entwicklung zu operationalisieren, gehen einher mit der Einbeziehung zusätzlicher Entwicklungsdimensionen und Zielsetzungen, die als unverzichtbar für ein tragfähiges und substantielles Entwicklungskonzept erachtet werden. Im Anschluss an ein von der Commission for Sustainable Development (CSD) entwickeltes Indikatorensystem hat es sich in der internationalen Diskussion durchgesetzt, das ursprüngliche Drei-Säulen-Modell einer nachhaltigen Entwicklung durch eine vierte Säule zu ergänzen: neben den Eckpfeilern der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der ökologischen Nachhaltigkeit und der sozialen Gerechtigkeit muss auch eine institutionell-prozessuale, politische Dimension als gleichwertige Komponente nachhaltiger Entwicklung berücksichtigt werden. Diese politische Säule der Nachhaltigkeit akzentuiert vor allem die Prinzipien einer guten Regierungsführung und der demokratischen Teilhabe als unabdingbare Voraussetzungen nachhaltiger Entwicklung.

In diesem Sinne hat sich auch die deutsche Entwicklungspolitik das Nachhaltigkeitskonzept zu eigen gemacht. Im Verständnis der Entwicklungspolitik der Bundesregierung leiten sich aus dem Leitbild der global nachhaltigen Entwicklung vier miteinander verbundene Dimensionen entwicklungspolitischer Zielsetzungen ab:

- soziale Gerechtigkeit: armutsmindernde Rahmenbedingungen und sozialer Ausgleich;
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit: armutsorientiertes Wachstum und wirtschaftliche Zusammenarbeit;
- politische Stabilität: Frieden, Menschenrechte und Demokratie, Gleichberechtigung;
- ökologisches Gleichgewicht: Bewahrung der natürlichen Ressourcen als Lebensgrundlage.

(VENRO 2005)

Homo sapiens gefragt

Die Vernunftformel der nachhaltigen Entwicklung stellt aus Sicht der ökonomischen, sozialen, ökologischen und politischen Akteure hohe Anforderungen, wenn sie von vier prinzipiell gleichrangigen Zielperspektiven ausgeht (Abb. 1):

- wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit
- sozialer Gerechtigkeit
- ökologischer Verträglichkeit und
- demokratischer Politikgestaltung.

Die Neigung, Entwicklung aus der jeweiligen Sicht des homo oeconomicus, des homo socialis, des homo oecologicus oder des homo politicus zu sehen, ist bei den Akteuren ausgeprägt und führt zu bedrohlichen Zielkonflikten. Von Bildung wird in diesem Zusammenhang erwartet, der jahrhundertelangen Entwicklung zum eindimensionalen Spezialisten neue Impulse zu geben. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfordert eher den ganzheitlichen Generalisten, den homo sapiens antiker Auffassung, der das Besondere seiner Lebenswelt mit dem Allgemeinen, das Lokale mit dem Globalen, das Ökonomische mit dem Ökologischen, Sozialen und Politischen verbinden kann, der zwischen den Dimensionen hin und her geht und dazu aus übergeordnetem Interesse bereit ist ohne berechnete Interessen der Selbstbehauptung weltfremd zu vernachlässigen. Ein sicher kaum erreichbares aber gleichwohl unverzichtbares Ziel.

Versöhnung von Vernunft und kulturellen Werten

Darüber hinaus – und verstärkt nach dem 11. September 2001 – ist immer wieder auf die Bedeutung unterschiedlicher kultureller Interpretationen des international vereinbarten Leitbildes hingewiesen worden. Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist einerseits durch das ethische Rechtsverständnis der europäischen Aufklärung und unveräußerliche universale Menschenrechte geprägt, andererseits aber auch unterschiedlichen kulturellen Interpretationen zugänglich. Kultur wird hier als Hintergrundfolie oder vielgestaltiges Substrat gruppenspezifischer, gesellschaftlicher und religiöser Wertvorstellungen und Handlungsweisen verstanden, die alle vier Dimensionen vielfältig prägen.

Ob diese Versöhnung von Vernunft und kulturellen Werten erfolgreich sein wird und sich gegen übermächtige kapitalistische Kräfte, wie sie beispielsweise in den internationalen Finanzmärkten sichtbar werden, durchsetzen kann, muss als zentrale Herausforderung der Zeit gesehen werden. Auf jeden Fall wird die herausragende Bedeutung von Lernprozessen des Perspektivenwechsels erkennbar. Als international vereinbarter und national deklariertes Orientierungsrahmen von Regierungspolitik bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung der Bildung eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie von Kompetenzen zur transkulturellen Kommunikation.

Die oft beklagte Unbestimmtheit dieser ‚regulativen Idee‘, die wie alles dem historischen Wandel unterworfen und plu-

Der Beitrag des Globalen Lernens zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die im VENRO zusammengeschlossenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und Dritte-Welt-Initiativen ordnen ihre Bildungspraxis dem Profil eines Globalen Lernens zu. Sie haben die von ihnen [...] geleistete Bildungsarbeit damit in einem internationalen pädagogischen Konzept verortet, das sich in den vergangenen beiden Dekaden unter dem Eindruck der Globalisierung aus der Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildung heraus entwickelt hat. Ausgangspunkt Globalen Lernens sind die weitreichenden Herausforderungen, vor die der Globalisierungsprozess individuelle Lern- und Bildungsprozesse stellt. Globales Lernen tritt für eine weitreichende Kontexterweiterung der Bildung ein, weil sich im Zuge der Entgrenzung der gesellschaftlichen Verhältnisse der hergebrachte Bildungshorizont, der noch dem Zeitalter der Nationalstaaten verhaftet ist, als zu eng erweist. Angesichts des Zusammenwachsens der Welt zu einer globalen Risikogemeinschaft muss Bildung die heranwachsende Generation zu einem Denken und Handeln im Welthorizont qualifizieren und über die staatsbürgerliche Verantwortung hinaus weltbürgerliche Werte und Perspektiven vermitteln.

Globales Lernen: Für eine zukunftsfähige Entwicklung in globaler Partnerschaft

Diese Auffassung Globalen Lernens bzw. der Global Education ist in der internationalen pädagogischen Diskussion inzwischen breit verankert, konzeptionell ausgearbeitet und politisch legitimiert. [...]

Leitbild: Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet, wie es in der Agenda 21 entfaltet und seit dem weiterentwickelt wurde;

Menschenbild: Globales Lernen setzt auf Empowerment, auf die Stärkung von Selbstorganisation und Selbstkompetenz als Voraussetzung einer menschlichen Entwicklung;

Gegenstand: Inhaltlich ist Globales Lernen vor allem auf Themenfelder der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, die damit verbundenen ökologischen, politischen und kulturellen Aspekte sowie auf die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen ausgerichtet.

Methode: Globales Lernen bedient sich bevorzugt handlungsorientierter Methoden, die Perspektivenwechsel und interkulturelle Kommunikation ermöglichen, Orientierung in komplexen Zusammenhängen vermitteln und tendenziell alle menschlichen Erfahrungsdimensionen ansprechen.

Lernziel: Globales Lernen stärkt die Fähigkeit und Bereitschaft, Globalität wahrzunehmen und fördert die Kompetenz für eine nachhaltige Lebensgestaltung und die demokratische Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Globales Lernen möchte durch den Erwerb von Wissen, Motivation und ethischer Orientierung und durch die Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Entwicklung zu leisten.

Globales Lernen bezieht sich wie andere Ansätze und Konzeptionen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausdrücklich auf das im Rio-Prozess entwickelte Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Es hat mit diesen daher auch eine große Schnittmenge an gemeinsamen Lerngegenständen, methodischen Ansätzen und Kompetenzzielen. Gleichwohl ist Globales Lernen mit anderen Ansätzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht deckungsgleich und mithin auch nicht austauschbar. Es verweist auf eine spezifische zivilgesellschaftliche Verankerung und eigene Traditionslinien, was sich bis heute im unterschiedlichen Zuschnitt von Lerninhalten und Lernformen widerspiegelt.

[...] Globales Lernen fokussiert auf weltweite soziale Gerechtigkeit, ohne die anderen Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung aus dem Blick zu verlieren. Dieser Ansatz hat seine Wurzeln in der entwicklungspolitischen Bildung, die wiederum eng mit den Strukturen der Dritte-Welt-Bewegung und der staatlichen wie nichtstaatlichen Entwicklungsorganisationen verknüpft ist, wogegen sich weite Teile der Bildung für nachhaltige Entwicklung (education for sustainable development) im nationalen wie im internationalen Rahmen aus der Tradition der Umweltbildung heraus entwickelt haben, für die wiederum die Natur- und Umweltschutzverbände eine wichtige gesellschaftliche Basis darstellen.

Wir betrachten die Unterschiedlichkeit der Herkunft und die Vielfalt der Perspektiven dieser Bildungswege, die nun unter dem Dach der Dekade aufeinander bezogen und durch die Erfahrungen u.a. der Gesundheitserziehung, der Mobilitätserziehung oder der Demokratiepädagogik weiter ergänzt werden, als eine wichtige Bereicherung aller pädagogischen und bildungspolitischen Bemühungen, den Anforderungen an eine global nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden.

Die Mehrdimensionalität der Zugänge spiegelt die Komplexität der Aufgabe wider. Den im Nationalen Aktionsplan zum Ausdruck gebrachten ‚integrativen Anspruch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sehen wir in diesem Licht. Es geht nicht um eine Verschmelzung aller Teilbereiche sondern um die weitere Vernetzung und Zusammenarbeit dieser eigenständigen pädagogischen Zugänge unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung“ (VENRO 2005)

Abb. 2: Ausschnitt aus dem VENRO-Diskussionspapier zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Seitz/Schreiber: VENRO 2005)

ralistischer Interpretation zugänglich ist, erweist sich für selbstbestimmte Bildungsprozesse eher als Vorteil. Wer sein Leben als Lernprozess versteht, kann sich an dem Findungsprozess der Entwicklungsziele im Rahmen eines weithin anerkannten Leitbildes beteiligen. Aufgabe von Entwicklungs- und Bildungspolitik ist es, die Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Der Nationale Aktionsplan der UN-Dekade für Deutsch-

land (2005) greift die Weiterentwicklung des Leitbilds auf, wenn er feststellt: „Eine Nachhaltige Entwicklung im Interesse künftiger Generationen und internationaler Gerechtigkeit setzt voraus, die sich dynamisch verändernde Welt ökologisch, ökonomisch und sozial ausgewogen zu gestalten, global zu denken und alle an politischen Entscheidungsprozessen qualifiziert zu beteiligen“ (ebd. S. 2).

Er spricht auch bisherige Wahrnehmungsdefizite an: „Wäh-

rend Nachhaltigkeit in Deutschland und Europa – noch immer – eine vornehmlich ökologisch motivierte Diskussion ist, geht es in weniger entwickelten Ländern beispielsweise um die Sicherung der Grundbildung [...] Eine Aufgabe der Dekade in Deutschland wird es sein, diese unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen zu thematisieren. Gemeinsam ist den verschiedenen Perspektiven auf Nachhaltigkeit der Begriff der Gerechtigkeit: Es geht um Gerechtigkeit zwischen den Generationen und Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen, Weltregionen. Neben Sozialem, Ökologie und Ökonomie, den drei klassischen Dimensionen der Nachhaltigkeit, sind somit die globale Verantwortung und die politische Partizipation umfassende Prinzipien von Nachhaltigkeit“ (ebd.).

Meint nun der Bundespräsident in seiner Rede diese Nachhaltigkeit, meint er unsere Zukunftsfähigkeit, die sich an einem gemeinsamen Leitbild orientiert oder schlicht eine *anhaltende Wirkung*, wenn er etwas *nachhaltig* nennt? Und wie steht es mit der millionenfachen Verwendung dieses Begriffes in Politik und Wirtschaft? Sind die vielen als *nachhaltig* bezeichneten Projekte in Wirklichkeit gar nicht nachhaltig sondern nur von anhaltender aber vielleicht auch zweifelhafter Wirkung?

Der Bundespräsident bezog sich in seiner Rede auf das Nachhaltigkeitskonzept des Berghauptmanns Carl von Carlowitz vor über 300 Jahren. Dieses frühe Nachhaltigkeitskonzept sollte sowohl den Fortgang des Silberbergbaus als auch den Holzbestand sichern. Nachhaltigkeit, so der Bundespräsident, das bedeute, auch in der Kommunalpolitik, die Zusammenhänge zwischen scheinbar grundverschiedenen politischen Handlungsfeldern zu erkennen und zu nutzen. Der Erfolg der UN-Dekade wird sich daran messen lassen müssen, in wie weit es gelingt, Nachhaltigkeit als ein multiperspektivisches Konzept für zukunftsfähiges Handeln zu verankern.

Bildung für nachhaltige Entwicklung als mehrdimensionaler Ansatz

Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in Deutschland ganz maßgeblich durch das vierjährige BLK-Programm ‚21‘ geprägt worden, das in 15 Bundesländern durchgeführt wurde und durch ein Transfer-Programm in die Breite getragen wird. Das Verständnis dieses Konzepts hat seine Wurzeln in der Umweltbildung, was bis heute spürbar ist. Dennoch kann festgestellt werden, dass nach anfänglichen Konflikten mit dem Globalen Lernen, dessen Vertreter der so geprägten Bildung für nachhaltige Entwicklung vorwarfen, umweltlastig zu sein, zu wenig das Wechselspiel zwischen Entwicklung und Umwelt in den Blick zu nehmen, die globale Dimension nur am Rande zu berücksichtigen und insgesamt die Ansätze des Globalen Lernens nicht hinreichend zu rezipieren.

Daran hat sich in den letzten Jahren durch eine Öffnung der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Veränderungen in der Umweltbildung sowie zahlreiche gemeinsame Vorhaben viel geändert. Widerstand besteht allerdings weiterhin sowohl auf Seiten des Globalen Lernens als auch der Umweltbildung gegen eine praxisferne Totalintegration. Es gehe nicht um eine Verschmelzung aller Teilbereiche sondern um die

weitere Vernetzung und Zusammenarbeit eigenständiger pädagogischer Zugänge unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Diese Position wird in dem von Klaus Seitz und Jörg-Robert Schreiber verfassten Diskussionspapier des VENRO (2005) deutlich zum Ausdruck gebracht (Abb. 2).

Die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen haben damit eine Positionierung ihrer Bildungsarbeit innerhalb der UN-Dekade vorgenommen und sich erfolgreich für eine Verankerung der Millenniums-Entwicklungsziele im deutschen Aktionsplan der Bildungsdekade und seinen Maßnahmen eingesetzt.

Offen dagegen sind Fragen der curricularen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Hier gibt es bisher noch keine konzeptionelle Klarheit über die anzustrebenden Kompetenzen sowie über die strukturelle Integration in Fächer und schulische Strukturen.

Konvergierende Prozesse

Dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, seiner Verankerung im Fachdiskurs, in der Bildung und im alltäglichen Sprachgebrauch kommt auch deshalb große Bedeutung zu, weil es der Integrationshorizont zahlreicher recht unterschiedlicher Bildungsansätze ist, die eines gemeinsam haben: Sie sind weniger durch Bezugswissenschaften und Fachdidaktiken geprägt als durch internationale Willensbildung, zivilgesellschaftliches Engagement und unterrichtliche Praxis (Abb. 3). Die Akteure haben sich jahrelang unter z.T. schwierigen Rahmenbedingungen geringer öffentlicher Aufmerksamkeit und fehlender staatlicher Strukturfinanzierung behauptet und erhoffen sich durch die UN-Dekade BNE eine Verbesserung dieser Situation. Ihre Bereitschaft sich in die Aktionen der Dekade einzubringen, wird an der hohen Zahl der Bewerbungen zur Teilnahme am Runden Tisch der Dekade, an den Auszeichnungen von Dekadeprojekten und den auf Bundes- und Landesebene eingebrachten Maßnahmen-Vorschlägen² sichtbar.

Wettlauf mit der Zeit

Fragt man nach der historischen Signatur unseres Zeitalters, dann sprechen viele (z.B. Osterhammel/Petersson 2004) von den veränderten politischen Machtverhältnissen nach dem Ende des Kalten Krieges, von der gewachsenen Gefährdung der Umwelt und unserer Lebensgrundlagen und von einem so nie erlebten Globalisierungsschub seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und den daraus folgenden sozialen Veränderungen. Als allgemeine Kennzeichen – neben den bekannten Syndromen des globalen Wandels – werden aus unserer gesellschaftlichen Perspektive genannt:

- die zunehmende Alltagserfahrung von Beschleunigung, Entgrenzung und Komplexität, die von nicht wenigen als Bedrohung empfunden wird,
- die Verschiebung von Machtverhältnissen zwischen Staat und Märkten auf Kosten staatlichen Steuerungsvermögens
- und wachsende internationale Verflechtungen in nahezu allen Bereichen bei noch völlig unzureichenden globalen Ordnungsstrukturen.

Die UN-Dekade nimmt den Wettlauf mit diesen Prozessen auf, wohl wissend, dass grundlegende Bewusstseinsveränderungen ohne den unmittelbaren Druck verheerender Katastrophen ein mühsames Vorhaben sind, die viel Ausdauer, Kreativität und eine positive Grundeinstellung erfordern. Ihr dynamischer Start hierzulande lässt vermuten, dass maßgebliche Prozesse konvergieren und die zunehmende Wahrnehmung der Globalisierung und ihrer Folgen ein wachsendes Interesse an Globalem Lernen und zukunftsfähiger Entwicklung begünstigen.

Was postmoderne Raum-Zeit-Verdichtung bedeutet, erfahren wir nicht nur in Form direkter medialer Beteiligung an verheerenden Katastrophen wie den Tsunamifolgen in Südostasien oder der Teilnahme an globalen Ereignissen in Echtzeit, wie der Papstwahl, sondern auch unmittelbar an der abnehmenden Sicherheit beruflicher Existenz durch Prozesse am Weltmarkt.

Douglas Bourn (2005), Direktor der britischen Development Education Association, wies kürzlich darauf hin, dass die wachsende Präsenz globaler Themen in der Öffentlichkeit ohne entsprechende Lernprozesse noch nicht zu positiven Veränderungen führe: „People are more aware of global issues but how do people decide on how to critically assess the information they receive?“

Die Suche nach einem Referenzcurriculum

Unsere Bildungsinstitutionen – durch die Kette schlechter Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen in Auf- und Abwärts – sind noch auf der Suche, wie man sich dieser neuen Dimension der Herausforderung von Bildung durch schnellen globalen Wandel stellt. Einer der zahlreichen Versuche, darauf eine Antwort zu geben und zugleich Anschluss an die laufende Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht, Qualitätssicherung und Bildungsstandards zu finden, ist die seit 2003 tätige KMK-BMZ Arbeitsgruppe zur Erstellung eines Grundkonzepts für entwicklungspolitische Bildung an Schulen.

Impulse dafür, den KMK-Beschluss „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ (1997) zu überarbeiten, gab es seit längerem. Er war schon im Jahr seiner Entstehung sehr umstritten, weil er u.a. nicht angemessen auf den Rio-Prozess und die sich deutlich abzeichnende Globalisierung einging. Das in seinen konkreten Ergebnissen offene gemeinsame Projekt wurde 2004 vom Plenum der Kultusminister zusammen mit Bundesministerin Wieczorek-Zeul beschlossen. Die Arbeitsgruppe besteht aus den zwei Berichterstattern der KMK für entwicklungspolitische Bildung und Bildungs-kooperation und 4 Ländervertretern der Kultusministerien (Berlin, Hessen, Hamburg, Thüringen). Ziel der Arbeitsgruppe ist es, mit fachlicher Unterstützung des BMZ und Vertretern verschiedener Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (Geographie, Biologie, Wirtschaft, Politische Bildung/Sozialkunde, Religionslehre/Ethik, berufliche Bildung und Grundschule) bis Anfang 2006 ein Referenzcurriculum für den Bereich ‚Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Ler-



Abb. 3: Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Integrationshorizont (Graphik: Jörg-Robert Schreiber)

nen' zu erstellen.

Die nicht einfache Aufgabe besteht darin, den fachübergreifenden Inhalt dieses Lernbereichs zu klären, spezifische Kompetenzen dieser Domäne zu bestimmen, ihnen Schlüsselthemen und Standards zuzuordnen, Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb der schulischen Fächer sicher zu stellen, die Integration in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu stärken und auf den vielfältigen Praxiserfahrungen von Schulen und mit ihnen kooperierenden zivilgesellschaftlichen Organisationen aufzubauen.

Angesichts eines erst in Ansätzen erkennbaren Kompetenzmodells für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es um pragmatische Lösungen, wie sie auch im Diskussionspapier des VENRO zur UN-Dekade (2005) gefordert werden.

Eckpunkte für ein solches pragmatisches Kompetenzmodell möchte der Autor auf der Grundlage des konzeptionellen Ansatzes Globalen Lernens und praktischer Erfahrungen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg vorschlagen.

Aufgabe und Leitbild

Die Aufgabe des Lernbereichs ‚Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen' und eines entsprechenden Referenzcurriculums liegt in der fachübergreifenden und fächerverbindenden Gestaltung von Lernprozessen, die sich aus den Prozessen der Globalisierung und des globalen Wandels als notwendige Weiterentwicklung von Schule und Unterricht ergeben.

Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern Orientierung und Mitgestaltung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglicht werden, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Sie sollen dafür Kompetenzen erwerben, die sie für die Gestaltung ihres privaten und beruflichen Lebens, ihre Mit-

Kompetenzbereiche	Kompetenzen	Inhalte und (Schlüssel)themen (obere Sekundarstufe I)	Standards (mittlerer Abschluss, Kl. 9/10) Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage:
Wissen und Wissenserwerb	1. Informationen zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen beschaffen und grundlegendes Wissen dazu erwerben	Methodische Grundfähigkeiten: - Recherche - Interview, Befragung - Quellenauswertung Orientierungswissen über: - Herrschaftssysteme und Menschenrechte - Globalisierung und Marktwirtschaft - Nord-Süd Beziehungen - Syndrome des Globalen Wandels - entwicklungsrelevante Institutionen und Organisationen - das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung - Strategien der EZ	... zu Fragestellungen des Lernbereichs selbstständig geeignete Informationsquellen zu finden und aufgabenbezogen auszuwerten ... wesentliche Ursachen und Folgen der Globalisierung darzustellen ...
	2. funktionale Zusammenhänge in Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen (individual bis global) sowie Wechselwirkungen zwischen ihnen erkennen	z.B. - Bevölkerungsentwicklung aus globaler, nationaler und familialer Perspektive	... an einem konkreten Beispiel darzustellen, dass Bevölkerungsentwicklung durch unterschiedliche Gegebenheiten und Erwägungen auf den verschiedenen Entscheidungsebenen bestimmt wird
	3. Entwicklungsprozesse und -konflikte vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren	z.B. - Zielkonflikte zwischen politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Interessen der EU und einiger EL anhand von Produkten wie Zucker oder Textilien - Privatisierung von öffentlichen Gütern wie Wasser und genetischen Ressourcen - Erschließung vs. Bewahrung des tropischen Regenwalds	... für das Produkt Zucker aus der Sicht von EL und der EU Konflikte zwischen den Ziel-Dimensionen wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit und demokratische Politikgestaltung herauszuarbeiten ...
Werte und Bewerten	4. zwischen normativen und faktischen Aussagen im Entwicklungsdiskurs unterscheiden können und sich eigener wertebestimmter Haltungen bewusst sein	z.B. - Konzeption und Durchführung einer internationalen Konferenz/Gesprächsrunde zum Thema Kinderarbeit auf der Grundlage erforderlicher Sachinformationen	... in Aussagen zur Kinderarbeit wertfreie Feststellungen von Meinungen zu unterscheiden
	5. zu weltoffener Wahrnehmung, Empathie, sozio-kulturellem Perspektivenwechsel und bewusster Entwicklung der eigenen Identität fähig sein	z.B. - Beispiele kulturell bestimmter untergeordneter Stellung von Frauen vs. verfassungsrechtlicher Anspruch auf Gleichstellung - Ferntourismus aus der Perspektive von Reisenden und Bewohnern der Gastregionen auf der Grundlage einer Situationsbeschreibung oder Erzählung die Rolle des Dienstpersonals in einem asiatischen Tourismuszentrum zu übernehmen und Rückwirkungen auf eigene Einstellungen zu reflektieren
	6. Entwicklungsvorhaben und -prozesse vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung und darauf bezogener politischer Beschlüsse bewerten	z.B. - Analyse und Bewertung eines konkreten Projektes der Entwicklungszusammenarbeit	... sich zu der Nachhaltigkeit und den Erfolgsaussichten eines ihnen bekannten Entwicklungsprojektes zu äußern
Kommunikation und Handeln	7. mit Komplexität und Ungewissheit konstruktiv umgehen	z.B. - Untersuchung eines Syndroms des globalen Wandels - Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Arbeitslosigkeit in Deutschland und globalem Wettbewerb - Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Prävention von Konflikt, Flucht und Migration	... das Wirkungsgeflecht eines Syndroms des globalen Wandels in seinen Grundzügen zu beschreiben sowie seine offene Dynamik darzustellen und eigene, darauf bezogene zukunftsfähige Verhaltensweisen zu entwickeln ...
	8. zu Partizipation, Kooperation, gesellschaftlichem Engagement und Solidarität bereit und fähig sein	z.B. - Erkundung und Erprobung von Beteiligungsmöglichkeiten in lokalen Agenda-21-Gruppen und zivilgesellschaftlichen Initiativen	... Projekte, Kampagnen oder Organisationen zu benennen und zu begründen, warum sie sich für sie engagieren würden
	9. zu eigenem zukunftsfähigem Verhalten bereit und in der Lage sein	z.B. - Untersuchung des eigenen Konsumverhaltens in den Bereichen Kleidung und Ernährung	... an Beispielen darzustellen, wie sie in ihrer Lebensgestaltung eigene Konsumbedürfnisse mit den Erfordernissen einer nachhaltigen Entwicklung in Einklang bringen möchten

Abb. 4: Vorschlag für ein Kompetenzmodell, 'Eine Welt – entwicklungspolitische Bildung – Globales Lernen'

wirkung in der Gesellschaft im lokalen, nationalen und globalen Rahmen benötigen.

Diese Kompetenzen sollen dazu befähigen, sich mit den Chancen und Risiken der Globalisierung auf allen Ebenen konstruktiv auseinandersetzen zu können. Sie ergeben sich einerseits aus den Herausforderungen des globalen Wandels und orientieren sich andererseits an gültigen Leitbildern der Gesellschaft.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, auf das sich die Staatengemeinschaft verständigt hat, bietet den sachanalytischen und normativen Orientierungsrahmen. Im Kern geht es im Globalen Lernen um die Frage, wie Kompetenzen erworben werden können, die individuelles und kollektives Handeln sowie die Beurteilung staatlicher und nichtstaatlicher Akteure vor dem Hintergrund dieses Leitbildes ermöglichen. Dabei ist deutlich zu machen, dass es zwischen den im Prinzip gleichrangigen Zielperspektiven ‚ökologische Verträglichkeit‘ – ‚soziale Gerechtigkeit‘ – ‚wirtschaftliche Leistungsfähigkeit‘ – ‚demokratische Politikgestaltung‘ in der Regel schwerwiegende Zielkonflikte gibt, die sinnvolle Kompromisse erfordern, damit Entscheidungen nicht allein durch Machtpositionen bestimmt werden. Darüber hinaus spielen ‚Kultur‘ und ‚Gender‘ sowie die Dimensionen der globalen Gerechtigkeit und der Gerechtigkeit zwischen den Generationen als überaus wichtige Querschnittsaspekte der nachhaltigen Entwicklung eine zentrale Rolle und müssen durch Perspektivenwechsel gestärkt werden.

Kompetenzbereiche – Kompetenzen – Inhalte und Themen – Standards

Die hier verwendete Gliederung in Kompetenzbereiche (in Anlehnung an Rost/Laustroer/Raack 2003) erhebt nicht den Anspruch einer systematischen Gliederung auf der Grundlage eines theoretischen Kompetenzmodells, sondern deutet an, welchen Aspekten die jeweiligen Kompetenzen schwerpunktmäßig zugeordnet werden. Die eher pragmatische Dreigliederung soll den Anschluss an unterschiedliche Kompetenzstrukturen relevanter Fächer ermöglichen:

Wissen und Wissenserwerb: kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten

Werte und Bewertung: affektiv-moralische Einstellungen und Haltungen sowie Urteilsfähigkeit

Kommunikation und Handeln: motivationale, volitionale, soziale Bereitschaft und Fähigkeiten zur Lösung von Problemen.

Bei den benannten Kompetenzen handelt es sich genau genommen um Teilkompetenzen (d.h. um ein Komponentenmodell im Sinne von Klieme 2003), die sich mit Teilkompetenzen anderer Kompetenzbereiche zu komplexen Kompetenzen im Sinne von Weinerts Definition verbinden: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27f).

Die im Folgenden vom Autor vorgeschlagenen neun Kompetenzen erheben den konzeptionellen Anspruch, für den Lernbereich typisch, wichtig und umfassend zu sein Die in

der Übersicht darauf bezogenen Inhalte und (Schlüssel)Themen sowie die daran anknüpfenden Standards sind zunächst nur als illustrierende Beispiele zu verstehen. Eine durch Bildungspläne festgelegte Auswahl muss sich an ihrer Eignung für den Erwerb der jeweiligen Kompetenzen auf bestimmten Klassenstufen (hier obere Sekundarstufe I), an den vier Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung (Ökonomie, Soziales, Ökologie, Politik) sowie an den Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb verschiedener Fächer und schulischer Gestaltungsräume orientieren. Im Unterschied zu den Kompetenzen sind sie – bis auf die methodischen Fähigkeiten des Wissenserwerbs und das domänenspezifische Orientierungswissen – prinzipiell austauschbar (Abb. 4).

Durch Beispielaufgaben ist die Operationalisierbarkeit des Ansatzes zu überprüfen.

Anmerkungen

1 Rede von Bundespräsident Horst Köhler beim Festakt aus Anlass des 100-jährigen Bestehens des Deutschen Städtetages am 01.06.2005 in Berlin (www.bundespraesident.de)

2 Die Veröffentlichung des ‚rollenden‘ nationalen Maßnahmenkatalogs des deutschen Aktionsplans der UN-Dekade ist für Herbst 2005 angekündigt, s. www.dekade.org - auch für die laufend ergänzten Auszeichnungen als Dekadeprojekte. Als Beispiel eines Landes-Aktionsprogramms zur UN-Dekade BNE mit entsprechenden Maßnahmen siehe die Initiative ‚Hamburg lernt Nachhaltigkeit‘ (www.hamburgerbildungssagenda.de)

Literatur

Bourn, D.: Development Education in the Era of Globalisation. June 2005 (Msk.)

Haan, G. de/ Seitz, K.: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: 21 – Das Leben gestalten lernen H.1 und H.2/2001; veröffentlicht unter: www.blk21.de 14. Juli 2005.

Klieme, E. et al. (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003.

Nationaler Aktionsplan für Deutschland zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Januar 2005 veröffentlicht unter: www.dekade.org, 14. Juli 2005.

Osterhammel, J./Pettersson, N.P. (Hg.): Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen. München 2003.

Rost, J./ Laustroer, A./Raack, N.: Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52 (2003) 8, S.10 – 15..

Schreiber, J.-R./ Schuler, S.: Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. In: Praxis Geographie 4/2005, S. 4 – 9.

VENRO: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014, Autoren: K. Seitz und J.-R. Schreiber, Juni 2005; veröffentlicht unter: www.venro.org, 13.7.2005.

Weinert, F.E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001.

STD Jörg-Robert Schreiber, Studium der Anglistik und Geographie, Stufenkoordinator an einem Hamburger Gymnasium, Fachreferent für Globales Lernen in der Behörde für Bildung und Sport, zuständig für das Beratungsfeld Globales Lernen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Mitglied in der KMK-BMZ Projektgruppe für entwicklungspolitische Bildung an Schulen sowie in der AG Bildung des VENRO und im Nationalkomitee der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Alun Morgan

The Global Dimension

Contexts within Contexts¹

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit Herausforderungen schulischen Lernens angesichts von Weltkomplexität. Aus der Perspektive eines bejahenden, rekonstruktiven Postmodernismus wird für multiperspektivische und nicht-reduktionistische Lernangebote der Global Citizenship Education und der Education for Sustainable Development plädiert; angeboten von Lehrkräften als ‚gatekeeper‘ bzw. ‚facilitator‘ innerhalb dreier, Lebenschancen offereirender Kontexte – Raum, Meinung & Gefühl, Politik und Ökonomie.

Abstract: The article focuses the challenges for school-learning because of world-complexity. It's a plead for multiperspective and non-reductionist learning arrangements of Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development, arguing from a perspective of an affirmative and reconstructive postmodernism; offered by teachers as gatekeepers or facilitators within three contexts, presenting life-chances – scale, meaning and feeling, politics and economy.

New Worldviews for Old

Many academic disciplines have undergone (or are rather undergoing) something of a radical reformulation in recent years in response to the 'postmodernism' and the science of complexity, both of which are products of the increasingly Globalised World. The former has largely emerged from philosophical considerations of epistemology (how humans come to understand the World, and how reliable is this knowledge) and has had significant impact on the fields of sociology and cultural studies; the latter has emerged more from the natural sciences especially physics and ecology. Despite their different starting points, there are a great many convergences in terms of the conclusions reached. Put briefly, they both stress the importance of context and interconnection for arriving at an understanding of virtually anything (be it the behaviour of people or the weather). Furthermore, these relatively recent revelations have great affinity with the insights from non-Western philosophical traditions perhaps inviting the realisation of a truly Global Worldview where East meets West (and North meets South).

Implications for Education

These debates are only just now starting to filter into the theory and practice of Education largely due to the lag that often exists between developments in academic thinking and school practice. But it is also necessary to acknowledge that these insights challenge our existing way of thinking about

the world and therefore require some courage to take on board. The good news is that there is much more scope now than ever before for exploring this more complex but much more meaningful and rewarding understanding of the World in our schools thanks to the much greater flexibility of the National Curriculum and examination syllabi. Rather, the significant barrier is the general lack of familiarity and confidence in terms of these themes on the part of the teaching profession. This is a problem since it could be argued that it is incumbent on educators to engage with these debates otherwise the profession will continue to teach in an increasingly outmoded and largely irrelevant way that is unpopular with our students. Equally, it could be argued that *all* students have an entitlement to engage with these issues if they are to be adequately prepared for their life in an increasingly complex Globalised World. This article is intended to support educators who wish to explore some of this new thinking about issues condensing around the global dimension, and to start the thinking about how to translate these concepts into meaningful teaching and learning activities.

Postmodernism

Much of the negative press associated with the term 'postmodernism' is really describing the more negative (nihilistic, relativistic and alienating) implications of extreme versions – so called 'destructive' or 'eliminative' postmodernism which reject any firm foundation for knowledge, deny any ultimate truth giving rise to an 'anything goes' mentality. There is, however, an alternative take on this theme – a postmodernism of 'reconstruction' or 'revision' (Griffin cited in O'Sullivan 1999 which promotes the creation of an integrative vision or worldview that guards against the older tendency towards reductionism (explaining everything in terms of a limited number of essential qualities e.g. class, race, gender in the social sciences; atoms in the physical sciences) whilst emphasizing instead the importance and value of using multiple perspectives and 'discourses' (narratives or stories used to describe, explain and 'make sense of' the World). It also lays great emphasis on an examination of the contexts within which anything must be located or understood. It enhances rather than rejects insights from the more traditional objective and empirical traditions by highlighting the richness of lived experience at the personal (subjective) and sociocultural (intersubjective). It explores the ways in which we all (both individually and collectively) interpret reality through our own particular

‘lenses’ which gives rise to our own particular ‘take’ on reality – the ‘World’ we inhabit. It demonstrates that our interpretative ‘lenses’ have been ground into shape through our lived-experiences (our own historical or biographical context). However, it further demonstrates that the overall shape of the lens is constrained by the structures within which our experiences take place, chief amongst which is the society and culture we are apprenticed or ‘socialised’ within – our socio-cultural context (family, friends, national culture etc.) which subconsciously teaches us what to value or shapes our ‘value matrix’. This in turn directs our attention to the things of value in our ‘environment’ i.e. things that are worth paying attention to and identifying with. These are consequently ‘brought forth’ into our attention and make up the principal or significant foreground features of our ‘World’. Things not valued in this socio-cultural context are still there but lurking in the background and not really considered and therefore do not significantly feature in our Worldview and therefore tend to fall outside the ‘scope of concern’. This is essentially the idea behind the concepts of the ‘socially constructed nature of reality’ and the idea of our ‘situatedness’ – the context-dependent nature of our particular take on reality.

What has this got to do with the Global Dimension & citizenship?

The importance of ‘where you are coming from’ is significant in more than a metaphorical sense – it literally means we must consider the place as the context that has shaped your life-experiences and your mental outlook – your worldview. Two different people might have very different Worldviews because the contexts that have shaped them are different (this might even be the case if they have grown up in the same geographical place because they have moved in different socio-cultural ‘circles’). Consequently they will bring to the foreground (and leave in the background) different dimensions of their environments respectively and so effectively occupy two different ‘Worlds’.

For most of human history the socio-cultural context shaping someone’s Worldview has been very local i.e. their home locality. More recently, this had to be seen to be set within the wider national context with the rise of the nation-state. Now, for the first time in history, we potentially have a Global socio-cultural context thanks to Global communications. Consequently, there are very many more features from many other places (other people and other living things) that are responsible for shaping one’s Worldviews, and that can be included and/or excluded from one’s scope of concern.

Complexity and Chaos

The Key idea from this field is the notion of reality being made up of not of discrete elements linked in a simple linear fashion but rather systems comprising ‘nodes in networks’ operating in a complex/non-linear way. Actually, this is just another way of talking about contexts – the network being the context for any particular node, which in turn, makes a partial contribution to the whole context for every other node

in the network. For example, a team player is a node in a team; the team is their context; each player contributes to the performance of the team and therefore contributes to providing the context for the rest of the players. A significant consequence of this is the unpredictable nature of ‘nature’ – a change in one part (node) of the system can have consequences across the whole system which cannot be predicted because of the complex ‘web of relationships’ existing across the system’s structure (an injury to one player can affect the performance of the rest of the team in ways that might not be obvious). Furthermore, systems exist in a ‘nested hierarchy’ (like Russian Dolls or a nest of tables) – what is seen as a system at one level is actually a node within a wider system at the next level up in the hierarchy (i.e. a player is a node in a team, which is a node in a league, which is a node in an international competition). This can also be expressed as ‘contexts within contexts’. This again raises to theme of ‘positionality’ or ‘situatedness’ which sees the significance of any node being as much to do with its relative position and role within the system than its individual attributes. Another key idea that follows from this is that with each step up the hierarchy new and more complex and sophisticated levels of organisation are created with new or ‘emergent’ properties not seen in the system at the lower levels – the whole is greater than the sum of its parts.

What’s all this got to do with the Global Dimension and Development?

If we substitute the terms place and/or region and/or space for node and/or context and/or system then we are a long way towards seeing the relevance. Place is the term for a particular context (or node) which is shaped by wider contexts namely within which it is (literally) placed.

- Spatial context (geographical scale) – i.e. where it is located in the World
- Historical context (temporal scale) – i.e. its historical trajectory
- subjective and intersubjective context (the meaning and representations associated with it)
- political and economic context – its position within global ‘geometries of power’

And unless you try to establish the complex ways in which these four dimensions interact and constitute one another (i.e. each represent significant background forces operating on the place which is in the foreground) then you will provide only a partial and incomplete understanding if place.

Thus places are nodes within wider networks or contexts (e.g. the global system) and their positionality is often expressed in terms of core and periphery e.g. where a place or business or community lies in an economic or political network determines how central or marginal it is, how much power it has. This relates to the contemporary notion of ‘geometries of power’. Geographical scale is concerned with the hierarchical arrangement of geographical contexts – from local through regional, national, continental up to the Global. However, it is difficult to separate geographical phenomena into one discrete scale level (just local or just regional or just global) as the hierarchy works as a web of relationships with local forces both shaping

and being shaped by Global forces (with all levels in between also being involved) in a complex and mutually dependent fashion. Thus places are seen to be nested within places within places (as contexts within contexts within contexts). This idea is expressed as the local-Global nexus.

People (including geographers, politicians and ‚nationalists‘) define the ‚place‘ under consideration i.e. artificially carve up the ‚local-Global nexus‘ by identifying:

- borders or limits within which the place can be defined. However, these borders are really artificial or human constructs especially in the contemporary Globalised world since all borders are relatively permeable within the local-Global nexus (one place affects another place in myriad ways through their network connections);

- a particular scale to focus their investigations at (e.g. local or regional or Global). However, this has important implications for the forces that are seen to operate since different scales are characterized by different geographical emergent properties. So by studying something at one scale you might miss important forces operating at another scale. This point emphasizes the significance of the Global Dimension for all issues of concern, even the apparently most local.

Doreen Massey (Massey/Jess 1995) talks of trying to develop a ‚Global Sense of Place‘ that seeks to overcome the shortcomings of selecting of an individual place and/or scale for study in isolation from the local-Global nexus.

Global Systems

John Urry (2003) talks about two types of largely human structures or systems that that operate at the Global scale. The first type – Globally Integrated Networks (GIN’s) – are purposefully created to serve a particular function on the Global stage and have a fairly rigid and identifiable network structure with a small number of controlling nodes (possibly only one) which influence the rest. Good examples include transnational companies (e.g. McDonald’s and Coca-Cola) and the United Nations. The second type – Global Fluids – are much more spontaneous, much less predictable, much less ‚ordered‘, and ‚messy‘ in that they do not operate within strict networks but rather ‚overflow‘ boundaries. Good examples of this second type are population migrations, the internet, environmental problems, Global protest movements.

What are the implications for Education?

Having set the wider philosophical and academic scene we should now be in a position to explore the implications for a more sophisticated contextual and relational education. The teacher has a great responsibility as a ‚gatekeeper‘ and facilitator in the development of each learners’ Global Imagination – they could either constrain or liberate how pupils define, represent and come to understand the World and their place in it. What we need to consider is do we wish to promote a narrow, parochial and xenophobic Geography/identity of exclusion or a cosmopolitan and inclusive Geography/identity of inclusion (Massey/Jess 1995). What this might look like remains to be seen but it is likely that it will need to address the following place and/or ‚life-chances‘-shaping contexts:

Scale (local, regional, national, continental, global): Attention to the scale of enquiry is fundamental because the scale at which you focus your attention will determine what processes are observable. A teaching device that might help learners to understand this issue is to get them to imagine they have a zoom-macro lens or zoom-in/zoom-out button facility built into their imagination

Meaning & feeling: This context is the repository of feelings, experience, sense of place, identities and representation (how people and places are presented to others). It can be considered at either the personal (or subjective) level or the social and cultural (‚sociocultural‘ or intersubjective) level. However, the latter represents the context for the former – hence situatedness. This means that we need to engage with learners’ feelings and representations about places, their own and other places.

Political and Economic Context – ‚geometries of power‘: Learners need to explore the how Global structures – both Globally Integrated Networks (GIN’s) and Global Fluids – operate, what function they perform (or whose interests do they serve) and how power and control are distributed within them. This will allow students to get a better understanding of issues such as territoriality, conflict and justice (both social and environmental) at all scales from the local to the Global; and what action they might take to transform unjust and harmful structures.

Helping pupils to develop an integrative, contextual and relational Global Imagination

The best means to avoid extremist, xenophobic and parochial Worldviews is to recognise the partial value associated with different perspectives and trying to integrate them in a balanced way. This demands a maturing process that involves learning from others through dialogue, empathetic understanding and negotiation. In this way we create a richer and more complete ‚foregrounded‘ World with less and less dispensable background i.e. values diversity. This is the goal of Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development which are significant features of the contemporary Education landscape.

Annotation

1 This article is part of the exchange between the Development Education Journal (DEJ), London and the ZEP. It was first published in the DEJ 11(2004),1, p. 12 - 14.

References

- Massey, D./Jess, P. (Hg.):** A Place in the World? Places, Cultures and Globalization. Oxford 1995.
- O’Sullivan, E.:** Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century. Educational Vision for the 21st century. London 1999.
- Urry, J.:** Global Complexity. Malden 2003.

Alun Morgan, born 1965; secondary school teacher in Geography in England and Wales; subsequently Education Director of the Cardiff Environmental Education Centre; Advisory Teacher post of Education for Sustainable Development Officer for Worcestershire County Council; Masters in Environmental and Development Education; currently undertaking PhD research; currently Lecturer and tutor at the Institute of Education, University of London.

Gregor-Lang-Wojtasik

Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education For All

Zusammenfassung: Das Erscheinen der deutschen Zusammenfassung des EFA-Monitoring -Reports wird zum Anlass genommen, um über Herausforderungen und Grenzen von Bildungsqualität nachzudenken.

Abstract: The publishing of the german Summary EFA-Monitoring Report is taken as an occasion to reflect on challenges and limits of education quality.

Im Mai dieses Jahres ist die überarbeitete deutsche Summary-Fassung des EFA-Monitoring Reports 2005 ‚The Quality Imperative‘ (UNESCO 2004b) mit dem Titel ‚Verpflichtung zur Qualität‘ (UNESCO 2004a) erschienen, in dem die zentralen Aspekte des EFA-Monitoring Reports vorgestellt werden – Debatten um einen Qualitätsbegriff, Beiträge der Forschung für die Qualitätsdebatte, Stand (Fortschritte und Grenzen) der Erreichung der sechs EFA-Ziele und weitere Schritte, der politische Beitrag zur Realisierung der Ziele, Erinnerung an internationale Verpflichtungen.

Dies wird hier zum Anlass genommen, nach Anregungen der Publikation für die internationale Bildungsforschung zu fragen. Dabei kann an dieser Stelle nur bedingt auf die damit angesprochenen Details der Analysen über und Strategien zur Sicherung der Bildungsqualität eingegangen werden (vgl. Lang-Wojtasik 2005a; b).

Auffallend ist die Schwerpunktsetzung des Berichts im quantitativen Paradigma, was einerseits durch das Fünf-Faktoren-Modell und andererseits durch die Prominenz des EDI-Index (EFA Development Index; erstmals im zweiten EFA-Monitoring vorgestellt; UNESCO 2003/2004) unterstrichen wird. Die auch im Gesamtbericht ohnehin geringe Bedeutung qualitativer Begleitforschung wird in der Kurzfassung praktisch ausgeblendet. Sowohl das Fünf-Faktoren-Modell als auch die Nutzung des EDI zur Beschreibung Output-orientierter Bildungsentwicklungen ermöglichen eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an die Debatten im Kontext internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen von IEA und OECD. Reicht dies aber aus, um die komplexen Fragen von Grundbildung in Ländern des Südens zu beschreiben und über Lösungsansätze nachzudenken?

Mit dem *Fünf-Faktoren-Modell* (UNESCO 2004a, S. 7; 2004b, S. 36) gehen die Auto/innen von fünf aufeinander bezogenen Dimensionen aus, mit denen Bildungsqualität uni-

versal beschrieben werden können: (1) Eigenschaften der Lernenden/Lerneingangsvoraussetzungen (Begabung, Ausdauer, Schuleignung, Vorherige Kenntnisse, Lernbarrieren), (2) Schulischer Beitrag (Lehr- und Lernmaterialien, Infrastruktur und Gebäude, innerschulisches und schulbegleitendes Personal), (3) darin: Lehren und Lernen (Lernzeit, Lehrmethoden, Beurteilung – Feedback – Anregungen, Klassengröße), (4) Ergebnisse (Lese- und Schreibfähigkeit – rechnerische Fähigkeiten und Alltagsfähigkeit, Kreative und emotionale Fähigkeiten, Werte, Soziale Vorteile), (5) nationalökonomische und gesellschaftliche Kontextbedingungen (z.B. soziokulturelle und religiöse Bedingungen, Unterstützung durch die Eltern).

Der *EDI* setzt sich aus vier Kriterien zusammen und soll eine Messbarkeit, Erreichbarkeit und länderspezifische Vergleichbarkeit von vier der Dakar-Ziele ermöglichen: (1) Universalisierung der Primarbildung (Universal Primary Education), gemessen an der Netto Einschulungsrate, (2) Erwachsenenalphabetisierung für die Altersgruppe 15 und älter, (3) Gender-Gleichheit als Durchschnittswert des Gender Parity Index der Primar- und Sekundarbildung sowie Erwachsenenalphabetisierung, (4) Bildungsqualität als Erreichen der fünften Klasse. Mit diesem Index kann dezidiert beschrieben werden, wie sich die Erreichung der EFA-Ziele seit der Dakar-Konferenz darstellt. Möglich werden dadurch auch z.B. länderspezifische Vergleiche, was für Fragestellungen von Bildungsentwicklungen über Ländergrenzen hinweg von Bedeutung sein kann. Als Quintessenz des EDI lässt sich konstatieren, dass trotz der Verbesserungen in einigen Bereichen und den Erfolgen einzelner Länder die aktuell zu beobachtenden Entwicklungen zu noch größeren Anstrengungen auf internationaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene herausfordern, um die Ziele von Dakar bis zum Jahr 2015 nachhaltig erreichen zu können. Hauptaufgaben bleiben demnach die Überwindung der Geschlechterunterschiede sowie die Erhöhung der Einschulungszahlen bei gleichzeitiger Verbesserung der Bildungsqualität.

Diese Erkenntnisse sind nicht neu. Sie stehen spätestens seit der Weltbildungskonferenz von Jomtien (1990) auf der weltpolitischen Agenda. Die Innovation des Monitoring-Reports und seiner Kurzfassung liegt darin, dass Bekanntes empirisch abgesichert beschrieben werden kann. Damit wird

die bedeutsame Forderung des Education-For-All-Prozesses nach einem Monitoring weltweiter Bildungsentwicklungen umgesetzt. Gerade dies sollte nicht unterschätzt werden, wenn es um die Erinnerung politisch Agierender an die von ihnen beschlossenen Verpflichtungen geht.

Zu überlegen ist allerdings, (1) welche Monitoring-Formen angemessen sind, (2) ob die stark anglo-amerikanisch geprägten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen angesichts des mit transportierten Cultural Bias (z.B. Fuchs 2003) ein adäquates Mittel sind, um komplexe und sehr disparate Entwicklungen verschiedener Länder des Südens abzubilden und (3) ob es ausreicht, sich auf quantitative Monitoring-Formen zu konzentrieren, mit denen vor allem Entwicklungen im großen Maßstab beschrieben werden können. Denn grundsätzliche Fragen internationaler Bildungsforschung im Allgemeinen und spezifische Überlegungen lokal orientierter Bildungsprozesse im Besonderen können so nur bedingt berücksichtigt werden.

Geht es um Bildungsqualität im globalen Kontext und damit um Aussagen innerhalb kultureller Vielfalt, ist eine Verständigung vor allem über den zugrunde liegenden Qualitätsbegriff unerlässlich, was auch in der Kurzfassung als schwierig eingeschätzt wird. Aus meiner Sicht sind es vor allem drei Fragenkomplexe, die im Rahmen von Forschung im Umfeld des Education-For-All-Kontextes berücksichtigt werden sollten: (1) Lassen sich *Begriffe* wie Erziehung und Bildung, Qualität und Kultur im Sinne einer Vergleichbarkeit *universalisieren* und wie ist es möglich, dabei Differenzen zu berücksichtigen? (2) Wie kann es gelingen, dabei einerseits *lokale* Verständnisse zu berücksichtigen und andererseits *internationale* Debatten zu berücksichtigen – etwa um Bildung für Nachhaltigkeit oder Globales Lernen, kulturelle Diversität und Menschenrechte? (3) Welche Bedeutung haben *Sozialisationsinstanzen*, die über die Schule hinaus gehen (v.a. Familie, Peer-Group, Medien) für die Einschätzung von Bildungsentwicklungen, inwieweit werden diese berücksichtigt und welche Bedeutung haben Interaktionen zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt?

Es macht einen Unterschied, ob etwas über die Qualität eines nationalen Schulwesens auf der Grundlage quantitativer Daten oder qualitativer Daten gemacht wird. Natürlich ist es beeindruckend, z.B. von steigenden Einschulungszahlen in Schulen Bangladeschs zu lesen und festzustellen, dass das Land in einer Gruppe von elf Vergleichsländern zur „Ehrgeizige[n] Gruppe“ (UNESCO 2004a, S.14f) von sieben Ländern gehört – neben einer Gruppe von vier Ländern mit „Hohe[n] Leistungen“ (ebd.). Damit ist aber nichts über die Zahl der Drop-Outs, die Anwesenheit von Schüler/innen im Unterricht oder die Kompetenzerwerbsprozesse ausgesagt. Es ist ebenfalls beeindruckend zu erfahren, dass mittlerweile zwei Mio. Kinder Schulen der NGO BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee) besuchen (gegenüber 19 Mio. im offiziellen System) und damit Grundbildung angeboten wird, die sich stärker an den Alltagserfordernissen der Kinder und Jugendlichen orientiert. Auch wird dadurch nach Aussage des Berichts einer größeren Zahl von Schüler/innen ein Sekundarschulbesuch ermöglicht. Bestimmte Fragen werden allerdings ausgeklammert. Es ist nach wie vor strittig, ob NGOs mit ihren Bildungsprogrammen wirklich erfolgreicher sind als

staatliche Einrichtungen, was allgemein angenommen wird. Zudem liegt der Charme non-formaler Grundbildung von NGOs gerade in ihrer lokalen Verankerung und dezentralen Organisationsstruktur, die durch Programme im großen Maßstab auch konterkariert werden können (Lang-Wojtasik 2001).

Hier gibt es weiteren Forschungsbedarf, der mit Output-orientierten Untersuchungen nur bedingt abgedeckt werden kann. Notwendig sind aus meiner Sicht fallbezogene Analysen von Best-Practice, die über Ländergrenzen hinweg Verbindungen zwischen quantitativen und qualitativen Daten ermöglichen und vielfältige Vergleichshorizonte in den Blick nehmen.

So könnte etwa der im Bericht angedeuteten besonderen Herausforderung in staatlichen Schulen von hohen Fehlzeiten der Lehrkräfte und der geringen Anzahl von Unterrichtsstunden unter verschiedenen Fragestellungen nachgegangen werden, die sich mit den lokalen Rahmenbedingungen und ihren Auswirkungen für schulische Bildungsprozesse beschäftigen.

Es ist mehr als erfreulich, dass sich die Staatengemeinschaft auf den Weg gemacht hat, das Monitoring von Education for All auf transparente sowie empirisch weitsichtige Füße zu stellen und so auch eine Anschlussfähigkeit an Debatten um Output-orientierte Kompetenzmessung zu ermöglichen. Dabei fehlt allerdings weitgehend – und auch hier handelt es sich letztlich um einen derzeit allgemein wahrnehmbaren internationalen Trend – die Chancen und Erfahrungen qualitativer Forschungsansätze zu nutzen, wie sie seit Jahren im Feld der internationalen Bildungsforschung hervorgebracht wurden, um noch fundiertere Daten über Qualität und ihre Sicherung zu generieren.

Anmerkung

1 Bezug der Kurzfassung: heike.hoermann@inwent.org

Literatur

- Fuchs, Hans-Werner:** Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: ZfPäd (2003)2, S. 161 – 179.
- Lang-Wojtasik, Gregor:** Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien. Hamburg 2001.
- Lang-Wojtasik, Gregor:** Fachtagung zu Qualität und Qualitätsmessung der Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28(2005)1, S.44. (2005a)
- Lang-Wojtasik, Gregor:** Literaturbericht ‚Education for all and Lifelong Learning‘. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28(2005)1, S.46 – 49. (2005b)
- UNESCO:** Education for All. Is the world on track? EFA Global Monitoring Report 2002. Paris 2002.
- UNESCO:** Gender and Education for All. The leap to equality. EFA Global Monitoring Report 2003/4. Paris 2003.
- UNESCO:** Bildung für alle: Verpflichtung zur Qualität. Summary. Übersetzung des UNESCO-Summary Report 2005 EFA Global Monitoring Report. Köln 2004. (2004a)
- UNESCO:** Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris 2004. (2004b)

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Christel Adick / Sabine Hornberg

Globales Lernen mit Neuen Medien

Das UNESCO-Lernprogramm 'Teaching and Learning for a Sustainable Future'¹

Abstract: This article informs about experiences and empirical results gained at the University of Bochum with a multimedial training programme, developed and distributed free of charge by UNESCO for the worldwide implementation of the UN-decade on 'Education for sustainable development' in teachers' training.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird über die Erprobung und empirische Begleitforschung eines multimedialen Lernprogramms zur weltweiten Umsetzung der UN-Dekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' an der Universität Bochum berichtet, das die UNESCO kostenfrei für die Zwecke der Lehrerbildung zur Verfügung stellt.

Anlass und Aufbau der Untersuchung

Anfang des Jahres 2004 lud die Deutsche UNESCO-Kommission verschiedene Experten/innen zu einem Workshop ein. Es sollte diskutiert werden, ob ein multimediales Lernprogramm, das von der UNESCO weltweit für die Zwecke der Lehrerbildung entwickelt und zur Verfügung gestellt wird, auch in Deutschland genutzt werden könne und evtl. in Teilen oder ganz übersetzt und inhaltlich ergänzt oder adaptiert werden solle. Es handelt sich um das Programm „Teaching and Learning for a Sustainable Future. A multimedia teacher education programme“ (www.unesco.org/education/tlsf).² Im Anschluss an diese Veranstaltung ergab sich im Sommersemester 2004 die Gelegenheit, dieses Lernprogramm im Rahmen des Hauptseminars „Globales Lernen mit Neuen Medien“ am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum mit 23 Studierenden praktisch zu erproben.

Um die Ergebnisse des Seminars transparent und objektivierbar zu machen, entwickelten wir eine Eingangsbefragung und einen Fragebogen am Ende des Seminars. Zu Beginn des Seminars wurden nur Sozialdaten (Alter, Geschlecht, Nationalität, Studiengang) der Befragten erhoben und die offene Frage gestellt: „Was fällt Ihnen zum Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ ein?“. Am Ende des Seminars wurde diese offene Frage wiederum gestellt, gefolgt von einer Reihe von Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Die Befragten blieben anonym. Die beiden Fragebögen wurden einander durch Codenamen zugeordnet. An der Befragung nahmen 19 Personen (14 weibl., 5 männl.) teil. Elf studierten im neuen Bachelor-Studiengang, acht in einem der alten Studiengänge.

Während des Seminars wurden von den Studierenden ferner Lerntagebücher geführt, in denen diese auch zum multimedialen Lernprogramm Stellung nahmen. Auch auf eine Auswertung dieser 17 Lerntagebücher wird im Folgenden Bezug genommen.³

Das multimediale Lernprogramm

Das Lernprogramm umfasst 25 Module im Sinne von Lerneinheiten, die insgesamt 100 Stunden Arbeitszeit beanspruchen sollen.⁴ Da das Seminar mit vier Credit Points⁵ ausgewiesen war, schien das Lernprogramm von seinem Zuschnitt her als inhaltliche Grundlage für ein solches Seminar geeignet. Das Lernprogramm richtet sich nach eigenem Bekunden an Lehramtsstudierende, bereits praktizierende Lehrer/innen und anderweitig pädagogisch Tätige und schien auch von daher für pädagogische Studiengänge geeignet.

Das Programm ist in fünf Teile untergliedert: (1) Getting Started, (2) Curriculum Rationale, (3) Across the Curriculum, (4) Curriculum Themes, (5) Teaching & Learning

Jeder dieser Teile umfasst vier bis acht Module, in denen spezifische Themenbereiche bearbeitet werden. Jedes Modul eröffnet fünf Aktivitäten, die zum Teil interaktiv gestaltet sind. Der erste Teil gibt technische Informationen zum Programm und erläutert das von der UNESCO vertretene Nachhaltigkeitskonzept, das sich auf die vier Dimensionen: sozial, ökologisch, ökonomisch und politisch erstreckt. Der zweite Teil gibt Begründungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im dritten Teil geht es um die Möglichkeiten für eine fächerübergreifende Thematisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im vierten Teil werden in Form von acht Themenfeldern interdisziplinäre Zugänge zum Thema vorgestellt. Der fünfte Teil konkretisiert methodisch-didaktische Zugänge für eine interdisziplinäre, ganzheitliche, handlungs- und lebensweltlich orientierte Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Inhaltlich ist das Programm wie folgt aufgebaut: Jeder Teil (1) enthält eine Einleitung in die jeweilige Schwerpunktthematik, (2) skizziert Inhalte und Lernziele, benennt (3) Arbeitsaufgaben, (4) nennt weiterführende Quellen, z.T. auch in Form von Links, und gibt (5) Angaben zur Modulautorenschaft. Unter dem Stichwort Arbeitsaufgaben (Activities) wird u.a. auch vorgeschlagen, ein Lerntagebuch zu führen. Diese fünf Unterpunkte sind jeweils über Icons wählbar.

Die Seminarkonzeption

In der Seminarankündigung wurde darauf hingewiesen, dass es sich bei dem im Seminar zu bearbeitenden multimedialen Lernprogramm um ein englischsprachiges handelt. Zu Beginn der Veranstaltung wurden die Studierenden auf diesen Aspekt von der Seminarleitung ein weiteres Mal hingewiesen und ermuntert, auch dann teilzunehmen, wenn sie Berührungängste im Umgang mit englischsprachigen Texten hätten. Besondere Kenntnisse im Umgang mit multimedialen Programmen wurden nicht vorausgesetzt.

Das Seminar zielte darauf, Studierenden eine doppelte Handlungskompetenz zu vermitteln, und zwar zum einen im Hinblick auf das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als die inhaltliche Konkretisierung des Globalen Lernens und zum anderen auf die Entwicklung einer kritischen Beurteilungskompetenz in Bezug auf multimediale Lernprogramme. Das Seminar wurde als Präsenzveranstaltung durchgeführt, so dass die Seminarleitung den Studierenden wöchentlich bei Fragen und Problemen zur Verfügung stand.

In der ersten Sitzung erhielten die Studierenden allgemeine Informationen zum Seminarverlauf und wurden mittels Brainstorming in das Thema eingeführt. Das von der Seminarleitung Referierte wurde von den Studierenden anschließend in einem von ihnen als Hausaufgabe zu bearbeitenden Aufsatz zum globalen Lernen vertieft. Weitere kurze unterschiedliche, von den Studiengruppen vorbereitete Texte zur ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ dienten als Grundlage für die zweite Sitzung, in der sich abschließend fortan bestehende Arbeitsgruppen bildeten. Zu Beginn der darauf folgenden Seminarstunden gab die Seminarleiterin eine Einführung in das multimediale Lernprogramm und den technischen Umgang damit und erteilte den Arbeitsgruppen die von ihnen im Laufe des Seminars zu bearbeitenden Arbeitsaufträge. Unterbrochen wurde die Gruppenarbeit nach sechs Wochen durch eine Plenumsitzung, in der erneut eine inhaltliche Vertiefung stattfand, bei der die Arbeitsgruppen didaktische Vorgaben, die sie zuvor von der Seminarleiterin erhalten hatten, in kleinen Übungen mit den übrigen Seminarteilnehmer/innen bearbeiteten. In den letzten vier Sitzungen präsentierten die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse und es fand abschließend eine Seminaarauswertung statt. Den Zugang zum Programm nutzten die Studierenden einerseits sowohl innerhalb wie außerhalb des Seminars online wie auch unter Zuhilfenahme der CD, auf die das Programm für sie gebrannt worden war. Methodisch-didaktisch wurde damit im Seminar ein Vorgehen realisiert, bei dem Phasen der gemeinsamen Arbeit im Plenum und der eigenständigen Arbeit mit dem multimedialen Lernprogramm abwechselten. Dazu wurden von den insgesamt 23 Seminarteilnehmer/innen sechs Gruppen mit mindestens drei, höchstens fünf Teilnehmer/innen gebildet. Als Produkt dieser Gruppenarbeit stellten die Studierenden die von ihnen selbst gewählten Teile des Programms, in diesem Kontext zu bearbeitende Fragen und deren Ergebnisse unter Zuhilfenahme einer Power Point Präsentation im Plenum vor. Dafür standen den Arbeitsgruppen je 45 Minuten in den letzten vier Seminarsitzungen zur Verfügung.

Darüber hinaus wurden die Studierenden zu Seminarbeginn gebeten, ein Lerntagebuch zu führen, über das am Ende die-

ses Aufsatzes berichtet wird. Des Weiteren sollten sie je zwei kleine Aufgaben des Lernprogramms als wöchentliche Hausaufgabe erledigen und in die Gruppenarbeit einbringen. Von diesen individuell ausgearbeiteten kleineren Aufgaben waren zwei in schriftlicher Form zu festgesetzten Terminen (einmal in der sechsten und einmal in der zwölften Sitzung) bei der Seminarleitung einzureichen. Die Studierenden erhielten diese Teilleistungsnachweise binnen ein bis zwei Wochen kommentiert und benotet zurück. Mit diesem Vorgehen sollte eine kontinuierliche Arbeit am Lernprogramm von allen geleistet werden. Es sollte eine Arbeitsteilung innerhalb der Gruppen vermieden werden, wonach die einen stärker Inhalte und die anderen stärker die technische Handhabung des Programms wie auch die Ausarbeitung des Produkts der Gruppenarbeit verfolgen würden. Angestrebt und realisiert werden konnte – so die Rückmeldungen der Seminarteilnehmer/innen – ein wechselseitiges Lernen der Gruppenmitglieder voneinander.

Erwerb von Medienkompetenz

Alle Studierenden, die zu unserer Untersuchungsstichprobe zählen, hatten laut ihrer Angabe im Fragebogen vor dem Besuch des Seminars bereits gewisse Vorkenntnisse im Umgang mit dem Internet, die meisten von ihnen (N=13) gaben gar ‚ziemlich gute Kenntnisse‘ an; neun der Befragten hatten sogar schon Vorerfahrungen mit multimedialen Lernprogrammen gemacht. Damit waren die Voraussetzungen für ein multimedial aufbereitetes Seminarthema wie dem gewählten sicher schon recht günstig. Offenbar hat den Studierenden das Seminar dennoch auch einen Kompetenzzuwachs im Umgang mit ‚Neuen Medien‘ gebracht; denn ‚jetzt‘, d.h. nach dem Ende des Seminars, würden sich fast alle (N=16) zutrauen, sich ohne fremde Hilfe in neue multimediale Lernprogramme einzuarbeiten zu können.

Die Kompetenzniveaus der Studierenden im Umgang mit dem Lernprogramm erwiesen sich dennoch als heterogen. Während einige sehr schnell gut zurecht kamen, hatten andere deutliche Anfangsschwierigkeiten. Dies war zum einen auf die divergierenden Vorkenntnisse im Umgang mit multimedialen Lernprogrammen zurückzuführen, zum anderen auch den individuellen Fähigkeiten im Umgang mit der englischen Sprache geschuldet.

Im Verlauf des Seminars zeigte sich nach den Beobachtungen der Seminarleiterin, dass von den 23 Teilnehmer/innen N=20 nur die ersten drei Teile des Lernprogramms im Verlaufe des Seminars würden bearbeiten können; lediglich drei Teilnehmer/innen arbeiteten so zügig, dass sie auch zu einzelnen Modulen des vierten und fünften Teils gelangten. Da vom Autor des Lernprogramms ca. 100 Arbeitsstunden für dessen Bearbeitung angesetzt werden, kann daher mit Blick auf unsere Seminarerfahrungen gesagt werden, dass diese Schätzung – zumindest für deutsche Studierende – zu gering ausfallen dürfte, da die meisten allein für die Bearbeitung von drei der fünf Teile schon mehr als diese Zeit benötigten.

Für die Erstellung der geforderten Power Point Präsentation bedurfte es hingegen keiner Einweisung, da sich in jeder Arbeitsgruppe mindestens eine Person befand, die damit bereits Erfahrungen gemacht hatte und ihre Kenntnisse an

die übrigen Gruppenmitglieder weitergab. Auf diese Weise ereignete sich der Erwerb dieser Medienkompetenz also durch informelles Lernen innerhalb der Arbeitsgruppen.

Beurteilung von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

In einer skalierten Einschätzungsfrage sollte von den Seminarteilnehmenden ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ beurteilt werden. Die Frage lautete wie folgt: ‚Die Vereinten Nationen haben die Jahre von 2005-2014 zur Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ausgerufen. Wie beurteilen Sie dieses? (zu den Antworten vgl. Abb. 1).

Hohe Akzeptanz haben demnach die Aussagen, Bildung für nachhaltige Entwicklung sei als Ziel zukünftiger Bildung unabdingbar, als Zielvorstellung klar und in der Ausbildung von Pädagogen/innen unverzichtbar. Skeptischer stehen die Studierenden jedoch offenbar den Statements gegenüber, dieses werde auch von der Bildungspolitik gefördert und in der Bildungspraxis umgesetzt. Unschlüssigkeit herrscht darüber, ob es weltweit realistisch oder utopisch sei, ob es in der Bevölkerung akzeptiert oder abgelehnt werde und in der wissenschaftlichen Diskussion vorrangig oder unbedeutend sei; hier streuen die Antworten stark mit hohen Tendenzen zum Ankreuzen des mittleren Wertes.

Ordnet man die Ergebnisse nach ihren Mittelwerten in absteigender Reihenfolge, so finden die Aussagen, Bildung für nachhaltige Entwicklung sei als Ziel zukünftiger Bildung unabdingbar und in der Ausbildung von Pädagogen unverzichtbar, den höchsten Zuspruch. Hingegen meinen die Studierenden, dies werde in der Bevölkerung abgelehnt. Sie sehen es als Ziel des Lernens weltweit als utopisch an und meinen, es werde in der Bildungspraxis nicht umgesetzt. Bildungspolitik und wissenschaftliche Diskussion erscheinen in ihrer Prioritätensetzung zwiespältig; auch die Zielvorstellung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ scheint nach Meinung der Befragten (noch) nicht eindeutig klar zu sein. Mittelwerte hingegen verdecken, was in der obigen Tabelle (Abb. 1) deutlich geworden ist; dass nämlich die Beantwortung einiger Items weit über die ganze Skala streut, wohingegen bei anderen Items bestimmte Skalenwerte überhaupt nicht angekreuzt wurden.⁶

Beurteilung des Lernprogramms ‘Teaching and Learning for a Sustainable Future’

In einer weiteren Frage sollten die Studierenden sich für oder gegen die Verwendung eines weltweit gleichen multimedialen Lernprogramms zu ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ entscheiden. Die Aufgabenstellung lautete: Sie haben in diesem Seminar mit dem von der UNESCO weltweit kostenlos zugänglich gemachten Lernprogramm ‚Teaching and Learning for a Sustainable Future. A Multimedia Teacher Education Programme‘ gearbeitet. Wie beurteilen Sie dieses?“ Die Antwortverteilung war eindeutig. „Ich finde es gut, dass

die UNESCO ein solches weltweit einheitliches Lernprogramm anbietet, damit sich im Prinzip jede/r Interessierte dieser Welt über das Thema informieren kann“ wurde von 18 Befragten angekreuzt, wohingegen nur eine Person sich für die Aussage „Ein solches weltweit gleiches Lernprogramm ist wegen der vielen regionalen, nationalen und lokalen Besonderheiten ziemlich sinnlos“ aussprach.

In zwei weiteren Fragen sollte das betreffende Lernprogramm dann nach weiteren Gesichtspunkten eingeschätzt werden. Die eine der Fragen ließ Mehrfachantworten zu und erbrachte folgende Ergebnisse (Abb. 2):

Von den insgesamt 19 Studierenden bejahten demnach jeweils zwischen acht und elf Personen, also etwa die Hälfte, die betreffenden Antwortalternativen. Eindeutigen Zuspruch erhielt also keine der vorgegebenen Aussagen zum Lernprogramm; als überhaupt nicht wichtig erscheint dagegen auch keine der Aussagen. Wie ist dies zu interpretieren? Obwohl die Befragten die Idee eines weltweit zur Verfügung gestellten multimedialen Lernprogramms gut finden, scheint das Programm in seiner Konzeption keine so einhellig positive Resonanz hervorgerufen zu haben. Vielleicht haben wir aber auch die falschen Formulierungen oder zu wenige Antwortalternativen vorgegeben. Ferner mag der Umstand, dass die Studierenden Lerntagebücher geführt haben und explizit dazu aufgefordert wurden, sich auch den ‚Tücken des Objekts‘ zuzuwenden, also Probleme im Umgang mit dem Lernprogramm, z.B. nicht funktionierende Links, schwierig zu bearbeitende Aufgabenstellungen usw., zu notieren, dazu beigetragen haben, dass hier eine nur verhalten positive Einschätzung im Fragebogenurteil zu erkennen ist.

Die zweite Frage zur Einschätzung des Lernprogramms zielte auf seine mögliche Verwendung in Deutschland. Bei dieser Frage lag das Hauptaugenmerk darauf, ob und wie das Programm ggf. für seine Benutzung in deutschen Ausbildungskontexten adaptiert werden sollte. Dies war auch eine der Hauptfragen des eingangs erwähnten Expertenworkshops gewesen, ob und in welcher Form die Deutsche UNESCO-Kommission das Programm in Deutschland verbreiten solle. Hierbei spielt die (mögliche) Sprachbarriere eine Rolle, da das Programm in englischer Sprache vorliegt; es sind aber auch inhaltliche Dimensionen zu bedenken, da den Lernenden spezifische Bezüge zur deutschen Diskussion fehlen mögen.

In unserer Frage wurden die Studierenden aufgefordert, sich für nur eine der möglichen Alternativen zu entscheiden. Zu notieren ist zunächst, dass drei Befragte sich angesichts dieses Zwangs zur eindeutigen Entscheidung für eine Alternative einer Antwort enthielten bzw. sich nicht entscheiden konnten; d.h. sie kreuzten gar nichts an. Die von uns vorgegebenen Antwortalternativen erhielten dann folgende Voten:

- Niemand votierte für die Aussage, das Lernprogramm solle in Deutschland „in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen nicht verwendet werden“.

- Sieben kreuzten an, es solle „im englischen Original belassen werden, aber durch deutschsprachige Module mit speziellen inhaltlichen Bezügen zur deutschen Situation ergänzt werden“.

- Vier meinten, es solle „im englischen Original belassen werden, aber in der Lehre unbedingt mit Präsenzphasen gekoppelt sein“.

Bildung für nachhaltige Entwicklung...

		5	4	3	2	1	
ist als Ziel des Lernens weltweit...	realistisch	1	3	8	6	1	Utopisch
ist als Ziel zukünftiger Bildung...	unabdingbar	14	3	2	-	-	Verzichtbar
ist als Zielvorstellung...	klar	2	11	2	4	-	Unklar
wird in der Bevölkerung...	akzeptiert	1	3	9	6	-	Abgelehnt
wird von der Bildungspolitik...	gefördert	1	6	5	7	-	Vernachlässigt
ist in der wissenschaftlichen Diskussion...	vorrangig	2	4	7	5	1	Unbedeutend
ist in der Ausbildung von Pädagogen...	unverzichtbar	11	6	2	-	-	Unwichtig
wird in der Bildungspraxis...	umgesetzt	-	2	8	9	-	Nicht bearbeitet

Abb. 1: Beurteilung der Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

- Drei waren der Ansicht, es solle „vor einer Verwendung komplett ins Deutsche übersetzt werden“.

- Zwei Personen sprachen sich dafür aus, es solle „durch ein ähnliches deutschsprachiges Lernprogramm ersetzt werden, das sämtliche Teile der englischen Vorlage inhaltlich auf die deutsche Situation umschreibt“.

Obwohl hier ein gewisser Zuspruch zum englischen Original erkennbar ist, zeigt das Antwortverhalten der Seminarteilnehmenden dennoch keine eindeutige Tendenz, außer in der Hinsicht, dass niemand der Meinung war, das Programm solle in unserer hiesigen Ausbildung überhaupt nicht verwendet werden. Sollte trotz der geringen Teilnehmer/innenzahl des Seminars eine vorsichtige Empfehlung ausgesprochen werden, so wäre die Deutsche UNESCO-Kommission vermutlich darin zu bestärken, zumindest deutschsprachiges Begleitmaterial – Internet basiertes oder in Gestalt von Printmedien – zu erarbeiten, bevor dieses Lernprogramm in größerem Stile für die deutsche Lehreraus- und -weiterbildung verbreitet wird.

Einschätzung der UN-Dekade

Die letzte Frage bezog sich schließlich auf die aktuelle bildungspolitische Umsetzung der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in Deutschland. Das Statement, auf das bei dieser Frage mit der Möglichkeit zu Mehrfachnennungen zu reagieren war, lautete wie folgt: „Am 1. Juli 2004 erteilte der Deutsche Bundestag dem von der Deutschen Unesco-Kommission eingesetzten Nationalkomitee zur Umsetzung der UN-Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ einstimmig den Auftrag, einen nationalen Aktionsplan für diese Weltdekade zu entwickeln und hierfür eine ‚Allianz Nachhaltigkeit Lernen‘ ins Leben zu rufen, für die sich sowohl Experten als auch Institutionen und Organisationen mit

ihren Ideen und Projekten bewerben können. Wie beurteilen Sie diese Entwicklung?“

Die Antworten auf dieses Statement verteilten sich wie folgt:

- Zwei Personen meinten: „Die Bundestagsentscheidung bedeutet nichts als fromme Worte, denen kaum Taten folgen werden.“

- Fünf Befragte kreuzten an: „Die Tatsache, dass sich der Deutsche Bundestag einstimmig für die Ziele dieser Weltdekade ausgesprochen hat, beweist, dass ‚Nachhaltigkeit‘ über alle Parteigrenzen hinweg zum Leitbild der Politik geworden ist.“

- Sieben meinten: „Trotz Bundestagsentschließung, UNESCO-Programmen und nationaler ‚Allianz Nachhaltigkeit Lernen‘ wird sich in der pädagogischen Praxis nicht viel verändern.“

- Acht sprachen sich für folgende Antwortalternative aus: „Die Bundestagsentschließung wird vermutlich Auswirkungen haben auf relevante Politikbereiche einschließlich der Bildungspolitik.“

- Zwölf Studierende kreuzten an: „Die Bundestagsentschließung kann in der Lehrerbildung, Curriculumentwicklung, Erwachsenenbildung und in der Schulpraxis wirkungsvoll als Legitimationsbasis für alle Konzepte und Anstrengungen im Bereich des ‚globalen Lernens‘ genutzt werden.“

- Ebenfalls zwölf Personen meinten: „Durch die Bundestagsentscheidung wird das zivilgesellschaftliche Engagement solcher Akteure gestärkt, die in gesellschaftlichen Bereichen zu ‚Nachhaltigkeit‘ arbeiten.“

Würde man mit Prozentzahlen operieren – was wir uns wegen der geringen absoluten Häufigkeit versagt haben, da es wegen der Suggestion großer Zahlen dazu verleitet, Ergebnisse über Gebühr zu interpretieren – könnte man sagen, „63 %“ oder sogar „fast zwei Drittel“ der Studierenden sehen gute Chancen, dass sich ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der pädagogischen wie in der zivilgesellschaftlichen Praxis

durch die bildungspolitische Legitimation, die dieses Leitziel erfahren hat, durchsetzen wird. Dem stehen aber nicht wenige Skeptiker gegenüber, die in ihnen nur eine ‚vermutliche Auswirkung‘ erkennen können und solche, die befürchten, es werde sich ‚in der pädagogischen Praxis nicht viel verändern‘, und schließlich die (zwei), die sogar ‚nichts als fromme Worte, denen kaum Taten folgen

Das Lernprogramm ist...

	Angekreuzt
der weltweiten Kommunikation über das Problem nachhaltiger Entwicklung förderlich.	11
ein guter Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.	8
zum Selbststudium geeignet.	9
für die Aus- und Weiterbildung pädagogischen Personals geeignet.	10
ein notwendiger Beitrag zur Allgemeinbildung im 21. Jahrhundert.	10

Abb. 2: Einschätzung des Lernprogramms

werden', befürchten. Insgesamt scheint dennoch ein Übergewicht einer verhalten optimistischen Einstellungen zu bestehen, dass das neue Leitbild 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' in der vor uns stehenden Dekade gewisse Chancen hat, von Lehrern/innen und Pädagogen/innen, in der Schule sowie in außerschulischen Aktivitäten, auch umgesetzt zu werden.

Lernzuwachs der Seminarteilnehmenden

Um eine Vorstellung vom Lernerfolg des Seminars und implizit auch des multimedialen Lernprogramms zu gewinnen, wurde zu Beginn des Seminars und zu dessen Ende die Frage gestellt: „Was fällt Ihnen zum Begriff Nachhaltigkeit ein?“ Die Studierenden sollten diese offene Frage, für deren Beantwortung etwa eine halbe Seite Platz gelassen wurde, schriftlich beantworten. Die Gegenüberstellung von Vor- und Nachtest in Bezug auf diese offene Frage erbrachte folgende Ergebnisse:

Fast alle Studierende haben am Ende des Seminars – allein gemessen an der Anzahl der Worte – wesentlich mehr zu dieser Frage zu Papier gebracht als am Anfang. Ihre Assoziationen zu ‚Nachhaltigkeit‘ sind also umfangreicher geworden.

Einige Studierende scheinen zu Anfang des Seminars eher zu ‚raten‘, was Nachhaltigkeit bedeutet, haben am Ende aber ein differenziertes Vorstellungsvermögen zu diesem Konzept. Eine Reihe der Befragten nähern sich der Frage ‚Nachhaltigkeit‘ zu Beginn des Seminars mit umgangssprachlichen Assoziationen, kommen dann aber am Ende des Seminars zu einer völlig anderen inhaltlichen Auslegung, die zeigt, dass sie sich mit dem Gegenstand des Seminars auseinander gesetzt und wesentliche Aspekte internalisiert haben.

Viele der Studierenden haben ihren anfänglichen Begriff von Nachhaltigkeit inhaltlich deutlich revidiert und beschreiben ihn nun in der Begriffswelt der ‚nachhaltigen Entwicklung‘. Etliche bezogen ‚Nachhaltigkeit‘ z.B. zu Beginn des Seminars auf Lernprozesse und nicht auf die weltgesellschaftliche Entwicklung.

Lerntagebücher

Die Studierenden führten laut Seminarplanung (und Anreue im Lernprogramm) Lerntagebücher, in denen sie ihre eigenen Erfahrungen mit und Einschätzungen zum multimedialen Lernprogramm der UNESCO und zum Seminarverlauf entlang folgender Kategorien dokumentieren sollten:

1. Technische Aufbereitung, Animation und Handhabung des multimedialen Lernprogramms.
2. Inhaltliche Aufbereitung des Lernprogramms im Hinblick auf den individuellen Wissenserwerb, die Motivation, den Lernerfolg und langfristige Auswirkungen.
3. Allgemein: Lernerfolge auf allen Ebenen, d.h. sowohl inhaltlich wie hinsichtlich des technischen Umgangs mit dem Lernprogramm.
4. Einschätzung der Seminarform im Hinblick auf a) die Veranstaltungen im Plenum, b) die eigenständige Gruppenarbeit und c) die Kombination aus a) und b).

Die Lerntagebücher sollten demnach ihre Reflexion des Gelernten sowie ihres Umgangs mit dem Lernprogramm fördern; sie dienten aber auch dazu, den Autorinnen dieses Beitrags Informationen über die in den Lerntagebüchern thematisierten medienkritischen Aspekte des Lernprogramms zu liefern. Die Studierenden waren über diese Ziele informiert worden. Eine von den Studierenden unter Anleitung der Seminarleitung angefertigte Auswertung der zu diesem Zweck anonymisierten Lerntagebücher erbrachte folgende Ergebnisse:

Zugrundegelegt werden konnten insgesamt N=17 Lerntagebücher, die von 14 Studentinnen und drei Studenten angefertigt worden waren. Hinsichtlich der technischen Aufbereitung des multimedialen Lernprogramms monierten die meisten (N=15) „viele technische Probleme“ und kritisierten (N=14), es gebe zu viele Verlinkungen zu weiteren Texten, mithin eine zu starke Verzweigung und Textlastigkeit im Programm. Hervorgehoben wurde ferner von den meisten (N=13), dass einzelne PDF-Dateien während des gesamten Seminarverlaufs online nicht geöffnet werden konnten. Griffen die Studierenden in diesem Fall auf ihre CD-Version zurück, erwiesen sich ihre Computer oftmals als nicht leistungsstark genug, so dass lange Wartezeiten in Kauf genommen werden mussten (N=5). Sollte das Programm für die weltweite Nutzung überarbeitet werden, so müssten, nicht zuletzt mit Blick auf die ärmeren Länder, diese technischen Mängel, die nicht zuletzt Kosten bei der Online-Arbeit am Programm verursachen, unbedingt behoben werden. Eine weitere Kritik betraf den geringen Anteil interaktiver Aktivitäten und multimedialer Darstellungen, bspw. in Form von kleineren Filmsequenzen (N=7). In zwei Fällen wurde darauf hingewiesen, dass eine stärkere Differenzierung zwischen Anwendertypen, d.h. zwischen Lehrenden und Lernenden wünschenswert wäre. Sieben Personen stellten die Animationen und Grafiken als positiv heraus und forderten, deren Anteil am Lernprogramm zu erhöhen.

Mit Blick auf die inhaltliche Aufbereitung des Lernprogramms war die Resonanz weniger positiv: In lediglich zwei Lerntagebüchern wurde explizit ein hoher Wissenszuwachs konstatiert, sechs Personen gaben an, dass vorhandenes Wissen reaktiviert worden sei, zwei Studierende kritisierten, dass einige bereits in der Schule behandelte Themen vorgekommen seien. Nur zwei beklagten, dass die Verwendung der englischen Sprache ihnen Schwierigkeiten bereitet habe; in lediglich drei Lerntagebüchern wurde die ausschließliche Verwendung der englischen Sprache als „gewöhnungsbedürftig“ hervor gehoben. Diese Einschätzungen zeigen, dass die Sprachbarriere Englisch offenbar nicht so bedeutsam war, wie anfangs vermutet. Hinsichtlich der Auswirkungen des Lernprogramms auf die Lernmotivation der Studierenden zeigten sich folgende Ergebnisse: Sechs Personen konstatierten eine Motivationssteigerung aufgrund der multimedialen Anreize, zwei aufgrund der Gruppenarbeit sowie der Power Point Präsentationen und anschließenden Diskussionen im Plenum. Kritisiert wurde von vielen (N=11) in diesem Zusammenhang allerdings wiederum die Textlastigkeit des Programms, die motivationshemmend wirke; ebenso wurde auch ein Motivationsverlust aufgrund von vielen Wiederholungen (N=5) konstatiert. Ebenfalls nachdrücklich bemängelt (N=10) wurde im Hinblick auf den Lernerfolg die im Programm fehlende Rückmeldung zu den Arbeitsaufgaben; drei Personen verbuchten

einen Lernerfolg im Umgang mit Neuen Medien. Hinsichtlich der „langfristigen Auswirkungen“ des Lernprogramms waren die Rückmeldungen überwiegend positiv: In zehn der insgesamt 17 Lerntagebücher wurde vermerkt, das Lernprogramm habe positive Auswirkungen auf eine dauerhafte Reflexion der Ziele der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; zwei verwiesen auch in diesem Zusammenhang auf die Reaktivierung bereits vorhandenen Wissens.

Hinsichtlich ihrer Lernerfolge im Seminar insgesamt bezogen sich die Seminarteilnehmer/innen insbesondere auf zwei Aspekte: In acht Lerntagebüchern wurde ausgeführt, im Verlauf des Seminars habe man sich immer besser im Lernprogramm zurecht gefunden; zehn Personen bezogen sich auf einen Lernzuwachs und die Herabsetzung von Berührungängsten im Umgang mit der englischen Sprache. Die Seminarform, bei der Plenumsphasen und Phasen der eigenständigen Gruppenarbeit mit dem multimedialen Lernprogramm in Form von Präsenzveranstaltungen unter Teilnahme der Seminarleitung abwechselten, wurde von neun Personen als sehr positiv beurteilt, und zwar insbesondere im Hinblick auf die Aspekte: Vertiefung der Thematik anhand von weiterer wissenschaftlicher Literatur (N=8), Erfahrungs- und Informationsaustausch (N=6) sowie Lernerfolgskontrolle (N=7). Des Weiteren positiv bewertet wurde die Gruppenarbeit mit dem multimedialen Lernprogramm (N=9), die überdies die eigene Nachbereitung fördere (N=6) und ein gutes Gegengewicht zum Frontalunterricht und zu referatsgeleiteten Seminaren darstelle (N=5). Zum Ende des Seminars, so das Resümee von fünf Teilnehmer/innen, hätten sie eine Reduzierung der Präsenzveranstaltungen favorisiert. Es kann vermutet werden, dass es sich bei Letzteren um Studierende handelt, die sich sowohl hinsichtlich ihrer Kenntnisse zur nachhaltigen Entwicklung wie auch im Umgang mit multimedialen Lernprogrammen als gut bis sehr gut einstufen würden.

Fazit

Obwohl es bei deutschen Studierenden der Pädagogik oder in der Lehrerfortbildung zunächst gewisse ‚Berührungängste‘ mit einem Lernprogramm – zumal mit einem in englischer Sprache – geben mag, hat sich das Experiment in diesem Seminar gelohnt. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich – wie auch in unserem Falle – offenbar eher solche Studierende in ein internet-basiertes Seminar einschreiben, die mit den Neuen Medien schon in gewisser Weise vertraut sind. Gänzliche Neulinge im Umgang mit dem Computer hätten neben der Sprachbarriere wohl noch zuerst oder zugleich die Medienbarriere zu überwinden. Positiv für die Verbreitung dieses UNESCO-Lernprogramms ist sicher die Tatsache, dass es – u.a. mit Rücksicht auf Nutzerkreise in ärmeren Ländern – hardwaretechnisch und in Bezug auf die Medienkompetenzen der Benutzer/innen keine hohen Anforderungen stellt, ein Umstand, der die mediale Aufbereitung auch als wenig komplex erscheinen lässt. Dennoch sind die von den Studierenden vermerkten technischen Mängel dringend zu beheben.

Zwar können wir keine Aussagen darüber machen, ob die Studierenden in diesem Seminar mehr über ‚Bildung für nach-

haltige Entwicklung‘ gelernt haben als sie es in einem konventionellen getan hätten; doch zeigt der Blick auf den Vergleich von Vor- und Nachtest in Bezug auf das, was die Studierenden mit ‚Nachhaltigkeit‘ verbinden, und auf die kontinuierlich geführten Lerntagebücher einen erkennbaren Lernzuwachs. Deutlich wurde aber auch, dass das Programm wohl nur im Rahmen von ‚blended learning‘ anzuwenden ist; ein gänzlich Selbststudium scheint nur in Teilen ratsam, insbesondere auch deshalb, weil nur durch entsprechende Impulse der Lehrenden der Bezug zu Entwicklungen in Deutschland hergestellt und damit eine sinnvolle Vorbereitung auf die Beschäftigung (zukünftiger) Lehrkräfte mit dem Thema im deutschen Schulalltag gegeben werden kann.

Ferner sind im UNESCO-Lernprogramm all jene Entwicklungen in Deutschland nicht präsent, die in der hiesigen Lehrerbildung auf jeden Fall behandelt werden müssten, wie beispielsweise der BLK 21-Versuch, der derzeit als Transfer weiter verbreitet wird (www.blk21.de) oder die im Zusammenhang mit der Umsetzung der Weltdekade in der Bundesrepublik angelaufenen Programme und Aktivitäten (www.dekade.org). Aus all diesen Gründen wäre zu folgern, dass das hier beschriebene multimediale Lernprogramm zwar sinnvoll eingesetzt werden kann, aber nicht ohne Präsenzphasen und ohne weitere, inhaltlich auf den deutschen Kontext zugeschnittene Lehr- und Lernmaterialien.

Anmerkungen

1 Der Beitrag setzt die Kenntnis der Diskussionen um ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ voraus.

2 Das Programm wurde von Professor John Fien und Mitarbeitern an der Faculty of Environmental Science der Griffith University in Australien entwickelt. Professor Fiens Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Umwelterziehung, Bildung und Entwicklung, Gemeinwesenarbeit und dem sozialen Wandel.

3 Der Fragebogen wurde von Christel Adick erstellt; die Seminardurchführung lag in den Händen von Sabine Hornberg, die auch die Lerntagebücher gemeinsam mit Studierenden auswertete; die EDV-gestützte Auswertung der Daten mittels SPSS geschah durch Carolin Rotter, der wir hiermit für ihre Mithilfe herzlich danken. Wir sind gerne bereit, Interessierten unseren Fragebogen ggf. für eigene Untersuchungen zur Verfügung zu stellen.

4 Bei dem von uns benutzten Lernprogramm www.unesco.org/education/tlsf handelt es sich um die Version 2.0 aus dem Jahre 2002, die derzeit nicht neu überarbeitet wurde.

5 Ein Credit Point sollte dem Umfang von 30 Arbeitsstunden entsprechen.

6 Dies mag auf eine testtheoretisch unbefriedigende Skalenkonstruktion hinweisen, die bei einer erneuten Anwendung des Fragebogens bedacht werden müsste; auf weitergehende statistische Analysen haben wir aber wegen der geringen Zahl der Befragten und da es uns nur um ein Meinungsbild ging, verzichtet.

Christel Adick, Dr. phil., Dipl.-Päd., geb. 1948, seit 1993 Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum; Mitglied im Editorial Board der International Review of Education am UNESCO Institut für Pädagogik in Hamburg.

Sabine Hornberg, Dr. phil., Dipl.-Päd., langjährige Assistentin am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, seit Dez. 2004 Projektleiterin der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) an der Universität Hamburg; derzeit beurlaubt zur Vertretung der Professur Empirische Bildungsforschung unter Berücksichtigung von Bildungs- und Schulsystemen im internationalen Vergleich an der Universität Erfurt.

Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik

Gestaltungskompetenz messen?

Anmerkungen zur Abschlussevaluation des BLK-Programms '21'

Im Jahr 2004 ist das BLK-Programm '21' zu Ende gegangen. Mit diesem Modellprojekt sollte die Bildung für nachhaltige Entwicklung in die schulische Regelpraxis integriert und das Lernziel Gestaltungskompetenz gefördert werden (Haan/Harenberg 1999). Den formellen Abschluss bilden ein im Jahr 2005 veröffentlichter Abschlussbericht (BLK 2005) und ein Anfang 2005 erschienener Bericht mit dem Titel 'Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz' (Rode 2005). Die Tatsache, dass es eine Evaluation des BLK-Programmes gibt, unterstreicht positiv den Modellcharakter des Gesamtvorhabens.

Die Verfasser und Durchführenden der Abschlussevaluation sind Mitarbeiter/innen der Koordinierungsstelle des BLK-Programms '21', für die Konzeption der Evaluation zeichnen darüber hinaus eine AG Evaluation und Gerhard de Haan als Leiter der Koordinierungsstelle verantwortlich.

Die Bilanz des ersten BLK-Programms '21' zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in dem vorgeliegenden Abschlussbericht der Evaluation liest sich wie eine einzige Erfolgsgeschichte. Das macht kritische Leser/innen neugierig! Daher nehmen wir sowohl die Fortsetzung im Transfer 21, der sich auf die Ergebnisse des BLK 21 beziehen soll (Transferkonzept 2004), als auch die fast durchweg positiven Ergebnisse des Evaluationsberichts zum Anlass, einige kritische Anmerkungen zu formulieren.

Die abschließende summative Evaluation des BLK-Programms '21' ist beeindruckend (vgl. Rode 2005, S. 1ff; S. 142f). Fast durchgängig wird von positiven Entwicklungen berichtet: Hoch motivierte Lehrkräfte, ein attraktives Bildungskonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und ein Kompetenzzuwachs für Lehrkräfte. Ebenso werden das Programm insgesamt, die Themen und die Partizipationsmöglichkeiten durch die Schüler/innen rundherum positiv eingeschätzt. Positiv vermerkt wird eine solide und stabile Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an den Programmschulen. Indikatoren für diese Bewertung sind die personelle Beteiligung, die Integration der Nachhaltigkeit in Schulprogramme und Zielvereinbarungen von Kollegien, der nach Einschätzung der Lehrer/innen erfolgte Bedeutungszuwachs von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht und die Befürwortung innovativer Unterrichtsmethoden durch die Lehrkräfte. Ferner stellt der Abschlussbericht die erfolgreiche Vermittlung von Gestaltungskompetenz und die hohe Bereitschaft der Schulen fest, sich am Transfer zu beteiligen.

In zwei Bereichen wird die positive Abschlussbewertung des BLK-Programms '21' allerdings eingeschränkt. Hier werden über die grundsätzlich positive Einschätzung der Evaluation hinaus Grenzen des Programms formuliert: (1) Zwar ist das Ziel der Partizipation nach Auffassung der Evaluator/innen in den Programmschulen verwirklicht, und den Schüler/innen werden nicht nur im Unterricht Beteiligungsmög-

lichkeiten eröffnet, sondern ihnen werden auch im Schulleben der Programmschulen zahlreiche Handlungsmöglichkeiten im Sinne der Nachhaltigkeit angeboten. Allerdings geht den Evaluator/innen die Realisierung des Partizipationsgedankens nicht weit genug, Handlungsmöglichkeiten würden nicht von allen Schüler/innen wahrgenommen und auch die Beteiligung im Unterricht bezöge sich nicht auf alle Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung. Insbesondere die Kooperation mit benachbarten Schulen erweise sich entsprechend den in der Abschlussevaluation erhobenen Daten als defizitär, was laut Evaluationsbericht vor allem auch im Hinblick auf das Ziel des Transfers zu beachten sei. (2) Innovative Unterrichtsformen im Sinne situierten Lernens hätten sich im BLK-Programm '21' etabliert. Allerdings sei der Unterricht zu komplexen Themen der Nachhaltigkeit weniger häufig im Sinne situierten Lernens organisiert. Die Evaluator/innen schlussfolgern selbst noch auf Grundlage dieses eigentlich enttäuschenden Befundes eine positive Wirkung des BLK-Programms: „Auch dies lässt sich als Leistung des Programms sehen: Es werden auch die Grenzen moderner Lernformen aufgedeckt. Dies gilt für partizipative und situierte Lernformen gleichermaßen. Wenn komplexe neue Lernfelder zu erschließen sind, geben eher lehrerzentrierte und instruktionale Unterrichtsformen offenbar am ehesten Orientierung und bauen eine Grundlage auf, die auch diese Lernfelder modernisiertem Unterricht zugänglich machen“ (Rode 2004, S.7).

Löst man sich etwas von der Euphorie der Evaluator/innen und bemüht sich um einen differenzierten Blick hinter die Kulissen des Designs und Konzepts, liegen verschiedene methodische und inhaltliche Fragen auf der Hand. Die Evaluation des Programms erfolgte durch standardisierte Befragungen von Lehrkräften, die sich an dem Programm beteiligen, von Schulleitungen der Programmschulen und von Schüler/innen mittels Fragebögen zu drei Erhebungszeitpunkten. Bei der Eingangserhebung wurden die beiden zuerst genannten Personengruppen in die Erhebung einbezogen; in der Zwischenerhebung nach ca. drei Jahren Projektlaufzeit wurden zusätzlich an einem Teil der Schulen Daten bei einer neu in die Programmaktivitäten hinzugekommenen und einer unbeteiligten Lehrkraft mittels Interviews und standardisierten Befragungen erhoben. Außerdem wurden 32 Telefoninterviews mit Schüler/innen durchgeführt. In der standardisierten Abschlusserhebung wurden die Schulleitungen, die in dem Programm aktiven Lehrkräfte sowie Schüler/innen mittels standardisiertem Fragebogen befragt, mit den Jugendlichen wurde darüber hinaus ein Test zur Messung der Gestaltungskompetenz durchgeführt. In der Abschlussevaluation wurden lediglich die durch standardisierte Fragebögen erhobenen Daten statistisch ausgewertet. Im Fall der Daten der Lehrkräfte und Schulleitungen wurden auch die Ergebnisse der drei Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen (Rode 2005, S. 6ff, 14ff).

Kritisch ins Auge fällt methodisch zunächst die Auswahl der *Stichprobe(n)*. So wurden bei den Lehrkräften in der sum-

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

mativen Abschlussevaluation die *in dem Programm aktiven* Lehrer/innen befragt (Rode 2005, S. 21). Die eingangs dargestellten Ergebnisse zur grundsätzlich vorhandenen Motivation, zum Kompetenzerwerb der Lehrkräfte als zusätzlicher Motivationsquelle und zur Bereitschaft der Lehrkräfte, an weiteren, zusätzlichen Programmaktivitäten mitzuwirken, müssen vor diesem Hintergrund differenziert eingeschätzt werden. Die Frage, wie die Kollegien der Programmschulen den Modellversuch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Gesamtheit einschätzen, bleibt in der Abschlussevaluation offen. Die Heterogenität der an einer Schule tätigen Lehrkräfte wird in den Daten der Evaluation nicht abgebildet. Angesichts der Tatsache, dass laut Auskunft der Schulleitungen die Mehrheit der Schulen auf vor Programmbeginn bereits bestehende Aktivitäten zurückgreifen konnte (Rode 2005, S. 59), drängt sich die Frage auf, ob die Ergebnisse der Evaluation lediglich die Einschätzungen der ohnehin und unabhängig von dem BLK-Programm im Bereich Umweltbildung, Globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung engagierten Lehrkräfte repräsentieren. Eine tendenzielle Bestätigung dieser Vermutung verdeutlicht die begrenzte Aussagekraft der Evaluation zur Frage, inwiefern ein Programm wie BLK „21“ das Engagement und die Motivation der Lehrkräfte für nachhaltigkeitsbezogenen Unterricht befördern kann. Denn hierzu wären auch vergleichende Daten der weniger aktiven Lehrkräfte der Programmschulen erforderlich gewesen.

Ebenso wie die Stichprobe der Lehrer/innen eine positive Vorauswahl darstellt, führt insbesondere das bei der Erhebung der Schüler/innendaten verwendete Verfahren zur Bildung der Stichprobe zu einer Verzerrung der Ergebnisse durch eine positive Vorselektion. So wurde weder eine Vollerhebung durchgeführt noch eine für die Programmschulen repräsentative Stichprobe gebildet, sondern die Programmschulen wurden gebeten, „die *jeweils besten* Klassen oder Lerngruppen zu nennen, um diese dann in die Befragung einzubeziehen“ (Rode 2005, 21; H.i.O.). Zur Erklärung für dieses ungewöhnliche Verfahren wird von den Evaluator/innen angeführt: „Damit richtet sich die Aussagekraft der Daten bewusst auf das unter den Bedingungen eines Innovationsprogramms wie BLK ‘21’ optimal Mögliche – wenn man das Wirkungspotenzial eines auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gerichteten Unterrichts betrachtet“ (ebd.). Problematisch ist allerdings, dass dieser spezielle Zugang *in der Darstellung der Evaluationsergebnisse* dann nicht weiter berücksichtigt wird. Die Schüler/innen-Daten werden an keiner Stelle als Befunde präsentiert, die lediglich für die aus der Sicht der Programmschulen erfolgreichsten Lerngruppen – für das „optimal Mögliche“ – Geltung haben. Statt dessen finden sich zusammenfassende Bewertungen der Schüler/innen-Daten wie beispielsweise diese: „Diese Ergebnisse sind ein weiterer Beleg dafür, dass die Aktivitäten im BLK-Programm ‘21’ erfolgreich sind. Zumindest nehmen die befragten Schülerinnen und Schüler für sich beachtliche Lernzuwächse wahr – auch und gerade im Bezug auf eines der Kernziele des Programms, die Gestaltungskompetenz“ (Rode 2005, S. 135). Hier fehlt jeglicher Hinweis, dass es sich bei diesen befragten Schüler/innen um eine hochgradig positiv ausgewählte Gruppe von Jugendlichen handelt.

Diese Information wäre aber zum besseren Verständnis der Reichweite der getroffenen Aussagen notwendig gewesen.

Die durchweg positive Einschätzung der Evaluationsergebnisse verliert so an Fahrt. Die oben erwähnten positiven Befunde zum Interesse der Schüler/innen an Nachhaltigkeitsthemen, zur positiven Einschätzung der Unterrichtsqualität und der Partizipationsmöglichkeiten durch die befragten Schüler/innen und zur erworbenen Gestaltungskompetenz gelten lediglich für die „Besten“ einer Schule. Wahrscheinlich würden sich die Ergebnisse der Abschlussevaluation zur Wirkung des Unterrichts zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen bei den Schüler/innen anders darstellen, wenn jeweils ein repräsentativer Querschnitt der Schülerschaft einer Schule – inklusive der Uninteressierten oder Unmotivierten – befragt worden wäre. Wenn etwa davon berichtet wird, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen Handlungs- bzw. Partizipationsangebote im Sinne der Nachhaltigkeit wahrgenommen habe, muss davon ausgegangen werden, dass es sich dabei mitnichten um die Mehrheit der Schüler/innen der Programmschulen bzw. der jeweiligen Schule handelt.

In *methodischer Hinsicht* stellt sich ferner die Frage, ob sich der Erwerb von Gestaltungskompetenz durch Selbstauskünfte der Schüler/innen im Fragebogen zur Einschätzung ihres eigenen Lernerfolgs valide und reliabel abbilden lässt. Die Items lauteten zum Beispiel: „Ich habe gelernt, vorausschauend zu denken“, „Ich kann jetzt komplizierte Zusammenhänge besser verstehen“, „Ich kann jetzt besser einschätzen, ob Entwicklungen (z.B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben“ oder „Als Schülerinnen und Schüler haben wir gelernt wie wir unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne den anderen zu verletzen“ (Rode 2005, S. 136). Es ist kaum anzunehmen, dass der eigene Lernfortschritt den Jugendlichen derart reflexiv zugänglich ist, so dass sich in den Antworten Wirkungen des Programms zur Bildung für nachhaltige Entwicklung widerspiegeln würden. Im Rahmen der Abschlussevaluation des BLK-Programms ‘21’ wurde ein komplexes Testinstrument zur empirischen Erfassung von Gestaltungskompetenz entwickelt (Rost/Laustroer/Raack 2004; vgl. den Hinweis bei Rode 2005, S. 14). Warum wurden die Ergebnisse dieses Tests, der bei einem Teil der Schüler/innen im Rahmen der dritten Erhebung auch durchgeführt wurde im Abschlussbericht nicht berücksichtigt? Warum werden statt dessen lediglich die für den Kompetenzerwerb eher weniger aussagekräftigen Selbstauskünfte der Jugendlichen berichtet? Ob bei Berücksichtigung der Ergebnisse des Tests zur Gestaltungskompetenz (Rost/Laustroer/Raack 2004) weitergehende differenziertere Aussagen möglich gewesen wären, muss hier offen bleiben. Festzuhalten ist, dass etwas mehr Zurückhaltung angemessen gewesen wäre – nicht nur wegen der für die Schülerschaft der Programmschulen nicht-repräsentativen Schüler/innen-Stichprobe, sondern auch wegen der fraglichen Validität und Reliabilität des Messverfahrens – etwa bei der positiven Einschätzung bezüglich des Erreichens des Programmziels Gestaltungskompetenz durch die Evaluator/innen (Rode 2005, S. 4f, 135).

Schließlich bleibt die methodologisch brisante – und nicht nur für das BLK-Programm „21“ relevante – Frage, weshalb in

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

der Förderpraxis der Bund-Länder-Kommission bei Programmen vom Umfang des Modellversuchs zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht grundsätzlich externe, unabhängige Evaluationen der Programme vorgesehen sind. Musste das BLK-Programm '21' wirklich durch seine eigene Koordinierungsstelle evaluiert werden?

Unabhängig von den angedeuteten methodischen Schwächen stellen sich weitere Fragen in *inhaltlicher Hinsicht*. Der Fokus des Evaluationsberichts liegt auf Innovationen in Unterricht und Schulleben, die weitgehend ohne thematische Anbindung dargestellt werden. Die verschiedenen Evaluationsphasen konzentrieren sich auf Motivation, Selbstwirksamkeit, Kompetenzen der Lehrkräfte, Methoden, Partizipation, Verankerung, Gestaltungskompetenz, Transfer und: Themen (Rode 2005, S. 144). Die Themenliste (Rode 2005, S. 51) steht etwas unvermittelt neben den verschiedenen Aspekten umzusetzender Gestaltungskompetenz. Möglicherweise ist aber auch die Themenarmut bzw. thematische Nicht-Anbindung bereits in den acht Teilkompetenzen dieses Ansatzes von Bildung für Nachhaltigkeit angelegt: 1) Vorausschauendes Denken, 2) Weltoffenheit und Zugänglichkeit für neue Perspektiven, 3) Interdisziplinäres Denken und Handeln, 4) Partizipation, 5) Planung und Handlung orientiert am Prinzip der Nachhaltigkeit, 6) Empathie, Engagement und Solidarität, 7) Motivation für sich und andere, 8) Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder (Transfer 21 2005).

Wenn dem so ist, wäre es im Evaluationsbericht interessant gewesen, etwas mehr über die Verbindung von Methoden und Gestaltung des Schullebens mit den Inhalten zu erfahren. Die inhaltliche Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in der Abschlussevaluation des BLK-Programms im Vergleich zur Frage nach Methodenkompetenz und Schulentwicklung recht knapp dargestellt. Es stellt sich die Frage, ob der Zusammenhang zwischen dem Erwerb methodischer Kompetenzen und fachlich-inhaltlichem Lernen ausreichend berücksichtigt wird. Immerhin ist es mittlerweile erziehungswissenschaftlicher Konsens, dass die Förderung methodischer Bildung und der Erwerb von Schlüsselqualifikation nicht inhaltsneutral aufgebaut werden können. Aus der Transferforschung z.B. wissen wir, dass Methoden- und Sozialkompetenz nur im Verbund mit Fachkompetenz gefördert werden kann und dass eine breite Wissensbasis notwendige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb ist (z.B. Arnold/Müller 1999). Insbesondere für den Transfer wäre eine Erweiterung des Konzepts in dieser Hinsicht mehr als wünschenswert. Sonst ist zu befürchten, dass Bildung für Nachhaltigkeit als ein themenenthobenes Konzept antritt, das zwar in vorbildlicher Weise methodische Kompetenzen generiert, aber dabei den Gegenstand aus den Augen verliert.

Seit dem 1. August 2004 findet das BLK-Programm '21' im BLK-Programm 'Transfer 21' seine Fortsetzung. Dieses soll unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Erfahrungen des BLK-Programms '21' der breiten Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schulpraxis dienen und wird ebenfalls von Gerhard de Haan und seinen Mitarbeiter/innen koordiniert.

Es ist mehr als erfreulich, dass mit dem BLK-Programm 'Transfer 21' die Etablierung und Verbreitung einer Bildung

für eine nachhaltige Entwicklung weiterhin mit Nachdruck gefördert wird. Nicht zuletzt die aktuelle UN-Dekade für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung verweist auf die große Bedeutung dieses Lernbereichs. Es ist der in der Abschlussevaluation des BLK-Programms '21' an verschiedenen Stellen formulierten Einschätzung zuzustimmen, dass die Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Schulpraxis viel Zeit braucht. Insofern ist ein auf weitere vier Jahre angelegtes Transfer-Programm sehr sinnvoll – auch im Sinne der Nachhaltigkeit, denn nicht selten bleiben die Ergebnisse von erfolgreichen Modellversuchen singuläre Ereignisse ohne Breitenwirkung, weil in den Programmen der Transfer in die Breite der Schulpraxis nicht vorgesehen bzw. nicht mit entsprechenden Ressourcen unterstützt wird.

Wir hoffen, dass die positiven Entwicklungen des BLK '21' im Transfer weiter gehen. Wir hätten uns gleichwohl etwas mehr erziehungswissenschaftliche und didaktische Klarheit gewünscht. Es wäre schade, wenn BLK '21' nur als ein Konzept rezipiert würde, dass Gestaltungskompetenz ermöglicht, ohne die inhaltlichen Bezüge zu bedenken, die mit den Nachhaltigkeitsvisionen spätestens seit dem Brundtland-Bericht auf dem Tisch liegen. Wünschenswert wäre darüber hinaus, dass die begonnenen Anstrengungen zur der Entwicklung eines hinreichend komplexen Testinstrumentariums zur empirischen Erfassung von Gestaltungskompetenz fortgesetzt werden. Von empirisch validen und reliablen Erkenntnissen über Lernerfolge von Schülern und Schülerinnen in diesem Bereich könnten das Globale Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung über das BLK-Programm „Transfer 21“ hinaus sehr profitieren.

Literatur

Arnold, R./Müller, H.-J. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999.

Bund-Länder-Kommission (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ('21'). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Bonn 2005 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 123).

Giesel, K.D./Haan, G. de/Rode, H.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Erprobung: Strukturen, Motivation, Unterrichtsmethoden und -inhalte. Bericht zur ersten summativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Ms. Berlin 2003.

Haan, G. de/Harenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm (hg. v. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1999 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72).

Rode, H.: Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms '21'. 1999 – 2004. Berlin 2005.

Rost, J./Lauströer, A./Raack, N. (2004): Abschlussbericht zum Projekt Fragebogen 'Gestaltungskompetenz'. Ms. Kiel/Berlin.

Transferkonzept für das BLK-Programm 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' (BLK-Programm '21'). Beschlussvorlage für die Projektgruppe Innovationen der BLK. ; veröffentlicht unter: www.transfer-21.de/daten/texte/transferkonzeptlang.pdf, 24.4.2004.

Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967, ist Post-Doc-Stipendiatin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Minimumstandards für Bildung in komplexen Notsituationen

Am 20. April 2005 trafen sich Fachleute der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe in der GTZ zur Vorstellung und Diskussion der Minimumstandards für Bildung in komplexen Notsituationen. Auf Einladung des Sektorvorhabens Bildung und Konfliktbearbeitung kamen Beverly Roberts, Koordinatorin des Interagency Network for Education in Emergencies (INEE), Paris, Eli Rognerud, UNESCO/International Institut for Educational Planning, Paris und Eldrid Midttun, Norwegian Refugee Council, Oslo nach Eschborn.

Das Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung wird von der GTZ im Auftrag des BMZ durchgeführt. Es hat zum Ziel, Bildungskonzepte und Instrumente zur Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens bei der Entwicklung von Schwerpunktstrategien und Programmen der Entwicklungszusammenarbeit umzusetzen. Neben Beratungsdienstleistungen für das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) bei der Entwicklung von Grundbildungsvorhaben mit konflikt- und krisensensibler Ausrichtung sowie von Schwerpunktstrategien und Programmen der Entwicklungszusammenarbeit im Hinblick auf die Nutzung von Grundbildung, sollen auch Konzepte, Methoden und Instrumente zur Konfliktbearbeitung und Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens im Bereich der Grundbildung weiter entwickelt werden. Seit Anfang des Jahres ist das Sektorvorhaben Mitglied des INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies).

Beverly Roberts stellte in ihrem einführenden Beitrag das INEE als ein offenes Netzwerk von inzwischen mehr als 900 Fachleuten und mehr als 100 Organisationen der internationalen Zusammenarbeit vor. INEE wurde im Anschluss an die Weltbildungskonferenz in Dakar 2000 mit der Absicht ins Leben gerufen, Menschen in komplexen Notsituationen qualitativ hochwertige Bildungsangebote bereit zu stellen. Mit dem ausdrücklichen Bezug auf die Ziele der internationalen Initiative „Bildung für alle“, die Millenniumsziele der Vereinten Nationen sowie die Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten des Kindes von 1989 soll die Verantwortlichkeit für Bildung in komplexen Notsituationen präzisiert und gebündelt werden. INEE sammelt und verbreitet Informationen und Praxisbeispiele und sorgt für einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch seiner Mitglieder und Partner. INEE wird von einer Steuerungsgruppe von Vertretern aus acht internationalen Organisationen geleitet. Sein Sekretariat befindet sich derzeit bei der UNESCO in Paris.

In ihren Kurzbeiträgen hoben Eli Rognerud und Eldrid Midttun nochmals die Bedeutung der Bildungsförderung in Krisen- und Postkonfliktsituationen hervor. Eldrid Midttun wies nachdrücklich darauf hin, dass die norwegische Entwicklungszusammenarbeit der Bildungsförderung in der

humanitären Hilfe sowie der entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe eine zentrale Rolle einräumt (siehe das Strategiepapier „Education-Job Number 1. Norwegian Strategy for Delivery Education for All by 2015“). Daraus ergäben sich eindeutige Prioritätensetzungen für die nachgeordneten Durchführungsorganisation wie dem Norwegian Refugee Council. Bildung wird als Säule der humanitären Hilfe und entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe anerkannt und in entsprechenden Vorhaben berücksichtigt.

Abschließend führte Beverly Roberts in die Minimumstandards ein. In den letzten zwei Jahren hat INEE in einem umfangreichen Abstimmungsprozess Minimumstandards für Bildung in komplexen Notsituationen entwickelt. Dazu wurde eine Arbeitsgruppe mit Vertretern aus 14 internationalen Organisationen eingerichtet. Das International Rescue Committee mit Sitz in New York hatte die Koordination übernommen. Während mehrerer weltweiter Treffen und unter Mitwirkung von mehr als 2250 Fachleuten aus mehr als 50 Ländern weltweit und aus einer Vielzahl von Bildungsministerien, internationalen und nationalen Organisationen, NRO und Universitäten wurde das Handbuch „Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction“ erarbeitet. Die insgesamt 19 Standards stellen die minimalen Anforderungen dar, die bei der Bereitstellung eines Bildungsangebots in komplexen Notsituationen und beim Wiederaufbau in Nachkriegssituationen eingehalten werden müssen. Sie beziehen sich auf die Bereiche (a) Zugang zu Bildung und Lernumfeld, (b) Lehren und lernen, (c) Lehrkräfte und Bildungspersonal, (d) Bildungspolitik und Koordination und (e) allgemeine, für alle anderen gültigen Kategorien. Für jeden Standard werden wiederum Indikatoren angegeben, die sowohl die Wirkungen von Vorhaben als auch ihre Methoden messen und bewerten sollen.

In der abschließenden Diskussion wurde u.a. die Signifikanz der Minimumstandards für komplexe Situation erörtert. Da die Minimumstandards die gesamte Bandbreite der Bildungsförderung umfassen, wurde eine Prioritätensetzung für komplexe Notsituationen vermisst. Auch wurde darauf hingewiesen, dass von den Minimumstandards selbst keine Prioritätensetzung erwartet werden dürfe. Prioritäten müssten vorab von den Entscheidungsträgern gesetzt werden. Erst danach könnten die Minimumstandards in Anwendung kommen und Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von geeigneten Bildungsmaßnahmen bieten.

Letztlich wird sich der Nutzen und die Anwendungsfähigkeit der Minimumstandards ohnehin erst bei der Planung und Durchführung von Bildungsvorhaben in komplexen Notsituationen erweisen. Dafür ist die Handreichung der INEE sehr hilfreich (www.ineesite.org/standards/msee.asp). Als nächstes soll die bereits begonnene Verbreitung der Minimumstandards intensiviert, sollen Nutzerschulungen in Mitgliedsorganisationen durchgeführt und ihre Erprobung wird kontrolliert beobachtet und evaluiert werden. Hierfür wurde bereits eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die im Mai ihre Arbeit aufgenommen hat.

Rüdiger Blumör

Weitere Info: www.ineesite.org

Alphabetisierung in Europa

Europäische Konferenz über Alphabetisierung in Lyon

Alphabetisierung betrifft nicht nur die Entwicklungsländer. Auch in Europa fehlen Millionen von Menschen die nötigen Basiskompetenzen, um den Anforderungen des täglichen Lebens gerecht zu werden. Allein in Deutschland verlassen jedes Jahr 80.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss. Diese Menschen bleiben aus der Wissensgesellschaft ausgeschlossen, die die Europäische Union heute schon ist und in noch höherem Maße werden will (Erklärung von Lissabon).

Etwa 150 hochrangige Vertreter/innen aus Regierungen und Nichtregierungsorganisationen, Forschungsinstitutionen, Universitäten und öffentlichen und privaten Anbietern von Alphabetisierungskursen aus 48 Ländern nahmen vom 2.–5. April 2005 an der Europäischen Konferenz über Alphabetisierung in Lyon, Frankreich, teil. Die Veranstaltung wurde organisiert vom UNESCO-Institut für Pädagogik, der Französischen UNESCO-Kommission, der französischen *Agence Nationale de Lutte Contre L'Illettrisme* (ANLCI) und dem Europäischen Erwachsenenbildungsverband (EAEA), mit finanzieller Unterstützung durch die Europäische Union. Ziel der Konferenz war es, einen Überblick über politische Rahmenbedingungen und Praxis der Alphabetisierung in Europa im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) zu schaffen.

Zur Vorbereitung der Konferenz waren die teilnehmenden Institutionen gebeten worden, einen ausführlichen Fragenkatalog über Analphabetismus und Alphabetisierung in ihren Ländern zu beantworten. Die 30 eingegangenen Antworten aus 23 Ländern ergaben vielfältige Definitionen von Analphabetismus und politischen Verankerungen (mit Schwerpunkten auf ökonomischen, sozialen oder kulturellen Aspekten). Auch die Rolle der Regierungen ist unterschiedlich: In vielen Ländern liegt die Verantwortung für Alphabetisierung in den Bildungsministerien, in anderen bei lokalen Regierungen und Behörden, in wiederum anderen (z.B. in Deutschland) sind die Zuständigkeiten nicht klar geregelt. Alphabetisierungsmaßnahmen zielen meistens auf die Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und auf die Verbesserung der sozio-kulturellen Integration. Insgesamt ähneln die angesprochenen Themen, Probleme und Zahlen stark denen einer im Jahr 1986 stattgefundenen Konferenz über Alphabetisierung in Europa, die ebenfalls vom UNESCO-Institut für Pädagogik organisiert worden war. Innovative Aspekte sind die starke Präsenz von Nichtregierungsorganisationen und privaten Initiativen in der Alphabetisierung, die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und die Professionalisierung der Lehrkräfte.

In Lyon wurden im Rahmen der Workshops folgende Themen behandelt: 1) Die Orte und „Räume“, in denen Alphabetisierung stattfindet; 2) die Bevölkerungsgruppen, an die sich Alphabetisierungsarbeit richtet; und 3) die Qualität von Alphabetisierungsmaßnahmen. Die Workshops des ersten Themas behandelten Alphabetisierung in der Familie („Family Literacy“), am Arbeitsplatz, in der Gemeinde und öffentlichen

Räumen sowie in virtuellen Räumen. Im Rahmen des Workshops zum letztgenannten Thema stellte sich das deutsche Internetportal APOLL (Alpha-Portal Literacy Learning) und der dazugehörige E-learning-Kurs „www.ich-will-schreibenlernen.de“ vor. Beide Projekte sowie die Arbeit des Bundesverbandes Alphabetisierung im Allgemeinen stießen in Lyon auf großes Interesse. Die zweite Gruppe der Workshops beschäftigte sich mit Migranten; der Bevölkerungsgruppe der Roma, die die größte Minderheit in Europa darstellt; Alphabetisierung in Gefängnissen; und jungen Erwachsenen, mit einem Schwerpunkt auf geschlechtsspezifischen Aspekten. Die dritte Gruppe der Workshops zum Thema Qualität widmete sich der Rolle von Regierungen, Nichtregierungsorganisationen sowie der Medien für die Wahrnehmung und Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit; Alphabetisierung im Hinblick auf aktive Teilnahme an der Gesellschaft und soziale Integration sowie dem Thema Messungen und Evaluierungen von Analphabetismus. Das letzte Thema war ebenfalls Gegenstand einer Plenarrede, in der Andreas Schleicher von der OECD Überlegungen über die Herausforderungen vergangener und zukünftiger Leistungsmessungsstudien reflektierte, von denen die IALS (International Adult Literacy Survey)- und PISA-Studie die bekanntesten sind. Die OECD arbeitet zurzeit an den Vorbereitungen der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), einer Art PISA-Studie für Erwachsene. In der Diskussion wurde deutlich, dass die Erhebung vergleichbarer Daten den Regierungen und der öffentlichen Wahrnehmung die Dimensionen des funktionalen Analphabetismus vor Augen geführt hat, aber dass es noch viel Handlungsbedarf gibt, um Rahmenbedingungen und Praxis der Alphabetisierung in Europa zu verbessern. Dabei kommt der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen eine besondere Bedeutung zu.

Erwachsenenalphabetisierung ist eine Voraussetzung dafür, dass die in der Erklärung von Lissabon formulierten Ziele Realität werden können. Diese war eine der Kernaussagen der abschließenden Plenarsitzung, in der sich die Konferenzteilnehmer über offene Fragen und verbleibende Aufgaben austauschten. Es wurde wiederholt Diskussionsbedarf über die Definition von Analphabetismus geäußert, wobei die weitgefaste Definition der „Basiskompetenzen“ von einigen Teilnehmern in Frage gestellt wurde. Übereinstimmend wurde der große Bedarf an Netzwerken zum Informations- und Erfahrungsaustausch geäußert. Einige Redner empfahlen, dass das UIP (Unesco-Institut für Pädagogik) die führende Rolle bei der Koordinierung der Weltalphabetisierungsdekade in Europa übernehmen und Informationen über Alphabetisierungspraxis in Europa sammeln und weitergeben sollte. Aber der Austausch von Informationen sollte sich nicht nur auf Europa beschränken, sondern auch den Entwicklungsländern zugute kommen.

Am letzten Tag vereinigte sich die europäische Konferenz mit einem nationalen Kolloquium französischer Alphabetisierungspraktiker. Auf diese Weise wurde demonstriert, dass Alphabetisierungsforschung nur dann effektiv ist, wenn sie sich auf die praktische Arbeit stützt.

Maren Elfert/Carol Medel-Añonuevo

Kontakt: c.medel-anonuevo@unesco.org oder m.elfert@unesco.org

SIIVE-Tagung im März 2005

Mitgliederversammlung der BDW

In einem schriftlichen Bericht gibt der scheidende Vorsitzende PD Dr. Bernd Overwien einen Überblick seiner Aktivitäten von 2002 bis 2005: Paulo-Freire-Tagung in Oldenburg Ende 2003, Tagung zum Thema Jugend, Bildung und Beschäftigung in Bad Boll 2003, Vorbereitung der nächsten Tagung mit ähnlichem Schwerpunkt im Mai 2005, Vereinigungsprozess mit der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft, Austausch mit dem BMZ zu den Themen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit sowie Bildung und Kinderrechte Anfang 2005, Schritte für eine Kooperation mit der Kommission Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung.

Der neue Vorstand setzt sich zusammen aus dem Vorsitzenden Dr. Gregor Lang-Wojtasik, der Stellvertreterin Dr. Barbara Asbrand und dem Stellvertreter PD Dr. Bernd Overwien.

Die anwesenden Mitglieder der Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' stimmen dahingehend überein, dass eine Vereinigung mit der Kommission 'Vergleichende Erziehungswissenschaft' sinnvoll ist, worüber bereits auf der Sitzung in Dresden im November 2004 beraten wurde. Bedeutsam für den weiteren Prozess sei, dass (1) die neue gemeinsame Kommission 'Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft' (VIE) weiterhin die Möglichkeit einer assoziierten Mitgliedschaft für Personen ermöglicht, die nicht Mitglied der DGfE sind, (2) in einer Übergangphase der Vorstand der neuen Kommission aus beiden bisherigen Bereichen besetzt ist (Doppelspitze).

Mitgliederversammlung der SIIVE

Prof. Dr. Dietmar Waterkamp benennt als scheidender Vorsitzender der Sektion und Vorsitzender der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft rückblickend herausragende Ereignisse seiner Tätigkeit: SIIVE-Tagungen 2003 in Soest und 2005 in Münster, drei Kommissionssitzungen, Einrichten der Homepage inkl. Adressen- und Mailingliste, Mitgliederbestand: ca. 200 Mitglieder sowie 180 bis 190 assoziierte Mitglieder, gute Kommunikation und Zusammenarbeit der drei Vorsitzenden. Er bedauert, dass die abschließende Arbeit an den Modulen nur bedingt realisiert werden konnte (zum Bericht von PD. Dr. Bernd Overwien s.o.). Der scheidende Vorsitzende der Kommission Interkulturelle Bildung, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth hat seine Schwerpunkte in einem Schreiben an die Sektionsmitglieder vorgestellt.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik bedankt sich im Namen aller Sektionsmitglieder bei den Vorsitzenden. Danach stellt er als einer der neuen Vorsitzenden des Vorstandes Schwerpunkte für die kommenden Jahre vor: Vertiefte Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Dialog zwischen EZ und Wissenschaft, sowie im Feld der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung

Nach der Annahme des Protokolls der letzten Mitgliederversammlung sowie dem Bericht der Kassenprüfer wird auf Antrag der Vorstand entlastet.

Die Vertretung der SIIVE im World Council wird einstimmig angenommen (Jahresbeitrag: 100 US\$ für bis zu 100 Mitglieder). Die Vertretung auf dem World Council übernimmt bis Mai 2005 Prof. Dr. Dietmar Waterkamp.

Die beiden Kommissionen 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' und 'Vergleichende Erziehungswissenschaft' beschließen ihre Vereinigung und einigen sich auf den Namen 'Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft' (VIE). Der neue einstimmig gewählte Vorstand dieser Kommission setzt sich zusammen aus: Dr. Sabine Hornberg (bis März 2006) und Dr. Gregor Lang-Wojtasik (März 2006 bis März 2007) als Vorsitzenden sowie PD Dr. Karin Amos, Dr. Barbara Asbrand, PD. Dr. Bernd Overwien und Prof. Dr. Dietmar Waterkamp.

Der neue Vorstand der Sektion besteht aus Dr. Sabine Hornberg und Dr. Gregor Lang-Wojtasik (VIE) sowie Prof. Dr. Inci Dirim und PD Dr. Paul Mecheril (IKB).

Claudia Richter

ENGLOB

Europäische Datenbank und Netzwerk des Globalen Lernens

ENGLOB ist eine viersprachige Europäische Datenbank zum Globalen Lernen. Organisationen, die sich dem Globalen Lernen aktiv verpflichtet fühlen, sind eingeladen, sich in ENGLOB zu präsentieren. Da die Frage „Was ist Globales Lernen? Was zählt dazu und was nicht?“ in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich beantwortet wird, können und wollen wir hier keine Definition vorgeben

ENGLOB dient dazu, Organisationen aus der Europäischen Union und den EFTA-Staaten, die im Bereich des Globalen Lernens tätig sind, potentiellen Kooperationspartnern, interessierten Bürger/innen, Zielgruppen und der Presse, leichter zugänglich zu machen. Die Datenbank unterstützt bei der Recherche und Kontaktaufnahme wie auch der Vernetzung in nationalen oder europäischen Kontexten. Dadurch wird z.B. der Erfahrungsaustausch und der Aufbau von globalen Lernpartnerschaften auf kommunaler, regionaler, nationaler und vor allem auf europäischer Ebene vereinfacht.

ENGLOB umfasst über 1500 private, intermediäre und staatliche Organisationen und Institutionen aus der Europäischen Union und den EFTA-Staaten.

Mit der Eingabe von Daten (z.B. einer Selbstdarstellung) in ENGLOB gehen Organisationen keinerlei Verpflichtungen ein: der Eintrag ist kostenfrei, mit keiner Mitgliedschaft oder Mitarbeit verbunden. ENGLOB wurde in Kooperation mit dem Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon, den Koordinator/innen der Global Education Week aus ganz Europa, Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) und dem Development Education Forum von CONCORD erstellt.

Bianca Brohmer

Info: www.wusgermany.de/index.php?id=10#330

MDGs und entwicklungspolitisches Bewusstsein in Europa

Schlaglichter des Eurobarometers 2004 und ihre Herausforderung für Globales Lernen

Bezug: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_222_en.pdf

Im Februar 2005 veröffentlichte der EU-Kommissar für Entwicklung und humanitäre Hilfe die Ergebnisse der Sonderstudie des Eurobarometers zum Thema ‚Einstellungen zur Entwicklungshilfe‘. Darin werden Daten präsentiert, die in einer europaweiten Meinungsumfrage zwischen dem 22. November und 19. Dezember 2004 erhoben wurden. Auf zwei Aspekte weisen die Autor/innen in Einleitung hin, die für die Bewertung der Ergebnisse bedeutsam sind: Zum einen wurden die letzten Datenerhebungen eine Woche vor der Tsunami-Katastrophe durchgeführt und damit ist es denkbar, dass eine Befragung zu einem späteren Zeitpunkt zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Zum anderen haben an der Befragung auch Bürger/innen der 10 neuen Beitrittsländer teilgenommen, was bedeuten könnte, dass das mittelwertsbezogene Bewusstsein für die gestellten Fragen mithilfe eines standardisierten Tests nur verzerrt erhoben werden kann.

Der Fokus der Befragung lag auf dem Wissen über und dem Bewusstsein für die Millennium Entwicklungsziele (MDGs). Dieses Thema wurde zum ersten Mal statistisch erhoben. Ohne auf Details der Erhebung, Auswertung, Analyse und länderspezifische Unterschiede einzugehen, kann als Trend festgehalten werden, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Ländern gibt und dass die neuen Mitgliedsländer der Europäischen Union durchschnittlich mehr Optimismus bezüglich der Erreichung der MDGs zeigen. Dies gilt auch für junge Menschen (15 – 24 Jahre). Zudem tendieren Menschen, die eher auf positive Effekte der Unterstützung ihrer Regierungen für das Leben von Menschen in Entwicklungsländern vertrauen dazu, an das Erreichen der Ziele im Jahre 2015 zu glauben.

Allgemein kann aber nüchtern festgestellt werden: Die Ergebnisse sind weitgehend erschütternd – eine Auswahl:

(1) Die Kenntnisse über die MDGs sind begrenzt – 88 Prozent der Befragten haben noch nie etwas davon gehört.

(2) Nur 29 Prozent der Befragten gehen davon aus, dass das erste Ziel, also die Verringerung der extremen Armut und des Hungers bis 2015 erreicht werden kann.

(3) Lediglich 41 Prozent der Befragten glauben, dass die Universalisierung der Primarbildung und die Geschlechtergleichheit bis 2015 erreichbar sind.

(4) Die Einschätzungen der Erreichung gesundheitsbezogener MDGs ist unterschiedlich – Reduzierung der Kindersterblichkeit (54 %), Müttersterblichkeit bei Geburt (61 %), Bekämpfung von HIV/Aids, Malaria und anderen Krankheiten (43 %).

(5) Nur 36 Prozent der Befragten können sich die Schaffung einer nachhaltigen Umwelt bis 2015 vorstellen.

(6) Eine Variation ist auch hinsichtlich der Bewertung öffentlicher Entwicklungsausgaben feststellbar – 59 Prozent gehen davon aus, dass es eine Erhöhung der Entwicklungshilfe für jene Länder gibt, die sich massiv um die Bekämpfung der Armut bemühen, 41 Prozent vertrauen darauf, dass Entwicklungsländer bis 2015 einen gerechteren Zugang zu den Märkten der wohlhabenden Länder haben werden und 40 Prozent erwarten einen Schuldenerlass für die Entwicklungsländer.

Akzeptiert man das Bewusstsein über die MDGs als einen Indikator für allgemeines Bewusstsein über Entwicklungszusammenarbeit, so zeigt sich europaweit ein geringes entwicklungspolitisches Bewusstsein. Damit verbinden sich auch unmittelbare Herausforderungen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Allgemeinen und zukünftige Konzeptionen Globalen Lernens im Besonderen – sechs Fragen:

- Wie kann die entwicklungspolitische Bildungsarbeit gefördert werden, um die Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen Süden und Norden zu verbessern?

- Wie kann der allgemeine Pessimismus zur Überwindung globaler Menschheitsprobleme überwunden werden?

- Welche Bedeutung haben die MDGs für strukturelle Debatten um einen Ausgleich zwischen armen und reichen Ländern und welche Beiträge sind im Norden der Welt denkbar?

- Wie kann die Engführung der Nachhaltigkeit auf den Aspekt der Umwelt zukünftig vermieden und im Sinne der Agenda 21 auf das Gesamtkonzept von Nachhaltigkeit (Umwelt und Entwicklung) im Sinne internationaler Gerechtigkeit und Solidarität in der Einen Welt, Generationenverantwortung und Partizipation sowie Integration von Ökonomie, Ökologie und Sozialem bezogen werden?

- Welche Konzeptionen sind in Zukunft tragfähig, um die komplexen globalen Zusammenhänge erklären und Anregungen zu geben, mit den individuellen Grenzerfahrungen umgehen zu können?

- Wie können Menschen Kompetenzen zum Umgang mit den Herausforderungen der Weltgesellschaft entwickeln, welche Lerngelegenheiten können ihnen angeboten werden und was bedeutet dies für didaktische Überlegungen?

Die aktuelle Umfrage des Eurobarometers zeigt, dass sich im Bereich des entwicklungspolitischen Bewusstseins einiges bewegen müsste, um einen größeren gesamtgesellschaftlichen Konsens in Europa herzustellen. Dazu können auch Maßnahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einen Beitrag leisten. Es gibt bedeutsame Entwicklungen bezüglich des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltigkeit sowohl national, als auch europaweit. Europäische Meilensteine einer Verständigung über gemeinsame Ansätze sind die Konferenzen über ‚Achieving the Millennium Goals. Learning for Sustainability. Increased Commitment to global education for increased critical public support‘ (Maastricht 2002), ‚Learning for A Global Society‘ (London 2003) und ‚Awareness-Raising and Development Education for North-South Solidarity‘ (Brüssel 2005). Dieser Prozess sollte – auch angesichts der Umfrage des Eurobarometers fortgesetzt und intensiviert werden.

Gregor Lang-Wojtasik

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Politische Bildung (Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis): Nationale Bildungsstandards für die politische Bildung. Wochenschau Verlag 37 (2004) 3, 158 S., ISBN 3-89974146-3, EUR 16,-.

Die bildungspolitische Diskussion, die vor allem in jenen Staaten eingesetzt hat, wo die Ergebnisse der jüngsten TIMMS- und der PISA-Studien durch- oder unterdurchschnittlich ausgefallen waren, ist auch für den Diskurs zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und zum Globalen Lernen von hohem Interesse. In den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen liegen inzwischen von der KMK akzeptierte Bildungsstandards vor. Andere Fachbereiche sollen folgen. Im Mittelpunkt dieser Ausgabe der Zeitschrift „Politische Bildung“ steht die kritische Auseinandersetzung mit einem Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) zu Bildungsstandards in der Politischen Bildung.

Für den inhaltlichen Fokus der ZEP besonders interessant ist der Beitrag von Dagmar Richter, die auf ähnliche Diskussionen zur Revision der Curricula vor rund 30 Jahren verweist. Angesichts der Wirkung der Globalisierung der Bildung auf die Bildungsziele erachtet sie eine politischere Diskussion für erforderlich. Sie konstatiert eine zunehmende Angleichung der Kompetenzanforderungen der Ökonomie, wodurch der Staat seine internationale Konkurrenzfähigkeit zu erhalten sucht. Sie fordert, die globalen Entwicklungen, die zu Veränderungen von Kompetenzen und Inhalten in den Schulen führen, selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Zudem reklamiert sie das Globale Lernen in die politische Bildung einzuführen und damit konsequenter als bisher zum interkulturellen Perspektivenwechsel beizutragen. Die nationale politische Kultur als zentraler Gegenstand der politischen Bildung und die Inhalte Globalen Lernens könnten so zu einer sinnvollen Symbiose verbunden werden.

In Österreich wurden bei einem Studientag der Strategiegruppe Globales Lernen im April 2005 erste vergleichbare Überlegungen zur Integration entwicklungspolitischer Inhalte in die Politische Bildung an Schulen und Universitäten angestellt.

Helmuth Hartmeyer

Wolfgang Hantel-Quitmann/Peter Kastner (Hg.): Die Globalisierung der Intimität. Die Zukunft intimer Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002, 236 S., ISBN 3-89806-133-7, EUR 19,-.

In der nicht mehr überschaubaren Flut von Literatur zum Thema Globalisierung ragt der hier zu besprechende Band in besonderer Weise wohltuend heraus. Er kreist um die basalen menschlichen Kommunikationsformen im Kontext der Globalisierung und wendet sich der menschlichen Beziehungswelt zu. Die sechzehn Autorinnen und Autoren kommen dabei überwiegend aus den Bereichen der Psychotherapie, Psychiatrie, Psychologie und Familientherapie. Der Sammelband kann als ein Beitrag zur Kultur- und Sittengeschichte „intimer Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung“ (so der Untertitel) gesehen werden. Für die aktuelle Diskussion zur Globalisierung ist er dabei ebenso interessant wie für die Familien-, Jugend- und Medienforschung. Vor allem aber für den Globalisierungsdiskurs, der überwiegend unter politischen, ökonomischen und techni-

schen Aspekten geführt wird, bietet dieses Buch einen originellen Impuls zu dem bislang eher randständigen sozialpsychologischen Blick.

Das zentrale Erkenntnisinteresse wird im einleitenden Beitrag vom Klinischen Psychologen Martin J. Kirschenbaum angesprochen: Er fragt danach, wie sich die menschlichen Beziehungen in einer Welt entwickeln, die von der Gier nach Geld bestimmt wird: „Geld ist Gott, Geld ist der König, nichts anderes zählt. Langsam hat sich ein kalter Materialismus entwickelt, der auch die Herzen erkalten lässt...“ (Kirschenbaum, S. 13). Und an anderer Stelle stellt er fest: „Unsere intimen Grenzen werden ständig überschritten; wir haben es möglich gemacht und wir lassen es zu“ (Kirschenbaum, S. 9). Diese These steht prägend für den Band, der hierzu unterschiedliche Aspekte beleuchtet und auch unterschiedliche Antworten gibt. Es geht um Beziehungen, um Veränderungen in der Intimität und um deren Folgen im 21. Jahrhundert. Die beiden Herausgeber sprechen dabei auch von der „emotionalen Wucht des Themas Globalisierung“ (Hantel-Quitmann/Kastner, S. 16). Diese wird in den Beiträgen differenziert betrachtet, analysiert und gewertet.

Der Band setzt dem Leser eine mikro-analytische Brille zur Bewertung globalisierter Alltagsverhältnisse auf und bietet so Entscheidungshilfen auch für pädagogischen Fragestellungen.

Der zentrale Begriff des Bandes ist der der „Intimität“, der von den Herausgebern als „Metapher für bedeutsame Beziehungen, die das Lebensgefühl der Menschen konstituieren und prägen“ (Hantel-Quitmann/Kastner, S. 17), beschrieben wird. Eine Botschaft der verschiedenen Texte ist die These vom Verlust des sozialen Nahraums im Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen. Diese These ist nicht neu. Sie wird jedoch aus einem psychotherapeutischen und psychologischen Blickwinkel heraus betrachtet und gewinnt dadurch erstaunlich an Präzision und Verbindlichkeit. Die „Zukunft intimer Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung“ (Hantel-Quitmann, S. 21ff.) wird exemplarisch an Paar-, Familien- und Generationenbeziehungen beschrieben. Entgrenzungen und Wertverluste in menschlichen Beziehungen werden thematisiert und beschrieben. Immer wieder wird dabei auch auf Richard Sennet und seine Analyse des „flexiblen Menschen“ verwiesen und zur Argumentation herangezogen.

Gleichsam als Käseglocke über dem Band steht die Annahme von den „erheblichen Folgen“ der Globalisierung für „die soziale Lage und den Charakter des Menschen“ (Hantel-Quitmann, S. 41). Globalisierung bedeutet – sozialpsychologisch und psychotherapeutisch gesehen – Verlust an intensiven sozialen Beziehungen, an Vertrauen und Bindungen. Hierzu bündeln die Autorinnen und Autoren Erkenntnisse, Befunde und Analysen und überzeugen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit. Sie begründen dieses aus ihrem Erfahrungs- und Forschungshintergrund heraus und präsentieren ein facettenreiches Bild intimer Beziehungen in der unmittelbaren Gegenwart. Sie überzeugen in ihren unterschiedlichen methodischen Zugängen durch Distanz und Bescheidenheit. Die insgesamt vierzehn Beiträge sind sowohl einzeln als auch im Kontext des Bandes lesenswert und bieten Einsichten sowie Anknüpfungspunkte für die pädagogische Praxis und Forschung.

Ulrich Klemm