# Editorial

In diesem ZEP-Heft stehen konzeptionelle Überlegungen zum Globalen Lernen in der Erwachsenenbildung im Vordergrund. Während das Globale Lernen in der schulischen Bildung recht intensiv diskutiert wird und zahlreiche didaktische Anleitungen, Praxisberichte wie auch einige empirische Forschungsbefunde vorliegen, ist der Diskurs im Feld der Erwachsenenbildung eher verhalten. Mit diesem Heft möchten wir deshalb Impulse für dieses so wichtige Arbeitsfeld geben.

Im einleitenden Beitrag von Ulrich Klemm werden grundsätzliche Herausforderungen der institutionellen Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung herausgearbeitet. Er arbeitet heraus, dass angesichts des durch die Globalisierung induzierten sozialen Wandels die Herausforderungen des lebenslangen Lernens sich mit jenen des regional geprägten bürgerschaftlichen Lernens verweben. Klemm identifiziert angesichts dieser Situation drei Aufgabendimensionen der institutionellen Erwachsenenbildung, eine bildungspolitische Dimension der Bildung, Beratung und Begegnung, eine didaktische Perspektive der Integration, des Interkulturellen und der Interdisziplinarität sowie eine methodische Dimension der Selbstorganisation und Vernetzung. Mit diesen drei Dimensionen wird eine institutionelle Struktur vorgestellt, die Lern- und Bildungsorte der Erwachsenenbildung als Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung und nicht als Lehrorte für Wissen beschreibt.

Diese grundsätzlichen Überlegungen konkretisieren sich in den beiden weiteren Beiträgen dieses Themenheftes, die beide die Erfahrungen aus vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten dreijährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zum Ausgangspunkt haben:

Im Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug und Claudia Bergmüller steht eine große, bisher nur wenig explizit im Fokus stehende Zielgruppe für das Globale Lernen im Mittelpunkt, nämlich die Gruppe der Seniorinnen und Senioren, die Generation 60+. Die Autoren nehmen eine doppelte andragogische Frage in den Blick: Zum einen geht es um die didaktische Frage der Gestaltung von Angeboten des Globalen Lernens für Seniorinnen und Senioren, zum anderen um die Frage, wie Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner auf diese Aufgabe über Fortbildungen vorbereitet werden können.

Julia Franz und Norbert Frieters beschreiben die Herausforderungen intergenerationellen Lernens für Globales Lernen, stellen unterschiedliche Praxiszugänge vor sowie sechs didaktische Grundorientierungen für die Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements im Globalen Lernen.

In dieser ZEP gibt es außerdem wieder einen Beitrag außerhalb des Themenschwerpunktes: Antje Barabasch und Stefan Wolf berichten über den Forschungsstand zum Policy-Transfer in der Bildungsforschung und vergleichen den Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe zwischen Ägypten, Korea und Malaysia.

*Neue Erkenntnisse beim Lesen wünscht*
*Annette Scheunpflug*
Nürnberg, Dezember 2009

**Impressum**
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

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

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:**
ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

**Verlag:**
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

**Redaktion:**
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

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

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

**Titelbild:** © Birgit Reitz-Hofmann, www.fotolia.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

32. Jahrgang, Heft 4, 2009
ISSN 1434-4688

# ZEP

## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4'09

Themen

**Ulrich Klemm**
4 Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

**Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller**
10 Globales Lernen im Dritten Lebensalter

**Julia Franz/Norbert Frieters**
16 Generationen lernen gemeinsam

**Antje Barabasch/Stefan Wolf**
22 Die Policy-Praxis der Anderen

Kommentar

28 Das VENRO-Diskussionspapier „Halbzeit: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung“

VIE

30 Neues aus der Kommission/terre des hommes open 2009/ Globales Lernen in der Förderschule/WeltWeitWissen 2009

34 Rezensionen

38 Informationen

WAXMANN

Ulrich Klemm

# Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

## Herausforderungen für ihre Institutionen

**Zusammenfassung:**
Die Erwachsenenbildung der Neuzeit hat ihren Ursprung in gesellschaftlichen Spannungsfeldern und reagiert weitaus sensibler als andere pädagogische Subsysteme auf Transformationsprozesse. In diesem Sinne sieht sich Erwachsenenbildung derzeit vor neuen Herausforderungen, Bedarfen und Risiken angesichts dynamischer Regionalisierung- und Globalisierungsprozesse. Ihre Leitstrategien, welche sich in den letzten Jahren zu einem globalen, bürgerschaftlichen und regionalen Lernen ausdifferenziert und operationalisiert haben, sind dabei seit den 1970er Jahren das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen diese Veränderungen für die Institutionen der Erwachsenenbildung haben. Die Kernfrage ist, wie die traditionellen Einrichtungen die Schnittstelle zu den neuen Lernkulturen des selbstgesteuerten und beiläufigen Lernens bewältigen können.

**Abstract:**
In modern times adult education has its origin in social areas of conflict and responds more sensitive to transformation processes than other pedagogical subsystems. In that way, adult education is confronted with new challenges, requirements and risks due to dynamic regionalisation and globalisation processes. Since the 1970s the strategic direction thereby was lifelong learning and self-directed learning which both differenciated and operationalised in the last years to more global, civic and regional learning. This article thereby follows up on the question which consequences these changes have for the institutions of adult education. The crucial question is how the traditional institutions can master being the interface to the new learning cultures of self-directed learning and incidental learning.

### Gesellschaftliche Erwartungen an die Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung legitimiert sich traditionell in starkem Maße aus Erwartungen der Gesellschaft und aus ihrem gesellschaftlichen Wandel heraus. Sie ist, wie Pädagogik insgesamt, kein gesellschaftlich autonomes System, sondern abhängig von öffentlichen Leitbildern, realpolitischen Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Das heißt jedoch nicht, dass Erwachsenenbildung zwangsläufig zum „Spielball gesellschaftlicher Kräfte" werden muss. Auch wenn diese Gefahr durchaus groß und überall erkennbar ist, hat Erwachsenenbildung doch in den letzten hundert Jahren eine gesellschaftliche Dynamik, gleichsam selbstreferentiell und autopoietisch, entwickelt, die „Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit" erleichtern und fördern kann bzw. für eine funktional-differenzierte Gesellschaft viabel ist. Erwachsenenbildung bewegt sich derzeit dabei zwischen zwei gesellschaftspolitischen Orientierungslinien, der Globalisierung und Regionalisierung, die einerseits für ein Spannungsverhältnis sorgen und andererseits neue Entwicklungspotentiale eröffnen.

### Globalisierung und lebenslanges Lernen

Globalisierung soll in diesem Kontext sowohl normativ und systematisch als auch qualitativ und quantitativ verstanden werden.

Quantitativ und systematisch werden mit ihr Prozesse der Entgrenzung, Beschleunigung und des Wachstums in allen politischen, wirtschaftlichen und privaten Lebensbereichen beschrieben. Qualitativ und normativ können mit Globalisierung Prozesse der Entwertung und Befreiung definiert werden. Als Beispiel kann hier die Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien genannt werden, die typisch den Prozess der Globalisierung im Bereich menschlicher Interaktion charakterisieren: Kennzeichen ist ihre Entgrenzung und Beschleunigung bei gleichzeitiger Steigerung der Kommunikationsdichte. Andererseits findet ebenso auch eine Entwertung der Kommunikation als Ware statt und der Aspekt der Befreiung zeigt sich als eine Entpersonalisierung von Kommunikation. Das unmittelbar sinnliche einer Face-to-face-Kommunikation geht verloren.

Ein zentraler normativer Aspekt der Globalisierung ist der des Wachstums. Globalisierung ist quantitativ und qualitativ gesehen vor allem auf materielles Wachstum ausgerichtet und nicht auf ein nachhaltiges Wachstum. Dennis L. Meadows, ehemals Mitherausgeber der Studie „Grenzen des Wachstums" (1972), definiert Nachhaltigkeit folgendermaßen: „Erstens dürfen nichterneuerbare Ressourcen, beispielsweise die Ölvorräte in der Erdkruste, nicht schneller verbraucht werden, als sich erneuerbare Alternativen wie Sonnenenergie entwickeln. Zweitens dürfen Gewässer, Luft und Boden nicht dermaßen verschmutzt werden, dass sie sich nicht regenerieren können. Und drittens muss für mehr Gleichheit in der Welt gesorgt werden. Solange die Kluft zwischen Arm und Reich so immens wie heute ist, wird es keine nachhaltige Entwicklung geben" (Meadows 2003, S. 20).

Globalisierung ist auf der einen Seite immer mit Wachstum verbunden – Wachstum von Macht, Einfluss, Umsatz – und auf der anderen Seite mit dem Verlust von Einfluss. Globalisierung kann in diesem Sinne als Zustand eines weltweiten freien Kapital- und Güterhandels bezeichnet werden, der zu wachsendem Einfluss auf nationale Volkswirtschaften führt. Wichtigste Instrumente sind die Entwicklung freier globaler Finanz- und Gütermärkte für transnationale Unternehmen. Diese Mechanismen führen einerseits zu Reichtum und Wohlstand von Menschen in den politischen und wirtschaftlichen Machtzentren. Gleichzeitig verstärken sie aber auch national wie international Phänomene der Ungerechtigkeit und Chancenungleichheit. Der Finanzexperte und -makler George Soros bemerkt hierzu: „Der internationale Handel und die globalen Finanzmärkte sind hervorragend geeignet, Reichtum zu erzeugen, nicht jedoch für die Befriedigung anderer sozialer Bedürfnisse, die allgemein unter dem Namen ‚öffentliche Güter' zusammengefasst werden: Wahrung des Friedens, Linderung der Armut, Umweltschutz, Schaffung erträglicher Arbeitsbedingungen oder die Sicherung der Menschenrechte. Kurz: Die soziale Entwicklung kann mit der wirtschaftlichen Entwicklung nicht Schritt halten" (Soros 2003, S. 24).

Die Mitglieder des „Club of Rome" waren es, die Ende der 1970er Jahre vor dem Hintergrund ihrer Globalanalysen von einem „menschlichen Dilemma" sprachen, das seine Ursachen in einer „Lernkrise" habe (Peccei (Hg.) 1979). Traditionelle Lernkonzepte müssen durch antizipatorische und partizipatorische Elemente ergänzt bzw. verändert werden. Nur mit einer neuen Lernstrategie (heute spricht man von „Lernkultur") kann das menschliche Dilemma abgewendet werden, so die These des „Club of Rome".

Dieses damals festgestellte menschliche Dilemma ist heute das Dilemma der Globalisierung: „Das menschliche Dilemma ist die Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen. Der Mensch hat sich ständig darum bemüht, sein Wissen zu erweitern und seine Handlungen zu verbessern, um einer Komplexität gewachsen zu sein, die sich – zu fast allen Zeiten – vornehmlich aus natürlichen Phänomenen ableitete. Der Unterschied zu unserer Zeit besteht darin, dass die gegenwärtige Art der Komplexität durch menschliches Handeln verursacht wird. Mit dem Begriff menschliches Dilemma bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten. Globale Probleme – im Augenblick die bedeutendste Manifestation der Komplexität – sind in erster Linie menschliche Probleme" (ebd., S. 25–26).

Globalisierung in ihrer jetzigen Form und Ausprägung ist scheinbar – um es trivial auszudrücken – ‚eine Nummer zu groß' für die Menschheit und ist eine Frage der Macht: ‚Wachsen oder Weichen' scheinen die beiden Alternativen für Politik und Wirtschaft zu sein. Gleichsam als ‚Dritten Weg' bietet die Pädagogik alternativ das ‚Lernen' an. Lernen wird aus dieser Perspektive zum Hoffnungsträger angesichts globaler Verhältnisse bzw., evolutionstheoretisch ausgedrückt, funktional hinsichtlich Stabilisierung, Selektion und Variation der sozio-kulturellen Evolution. Seit den 1970er Jahren können wir dabei vor allem international die Forderung nach einem lebenslangen Lernen im Zusammenhang mit Globalisierungstendenzen beobachten.

Vor etwa vierzig Jahren hat sich das Konzept des lebenslangen Lernens zunächst international über Organisationen wie die UNESCO (1972, 1997) und die OECD (1973, 1996) bildungspolitisch etabliert (vgl. Gerlach 2000) und ist heute in vielen Staaten als nationale Leitidee für die Erwachsenenbildung verankert (für Deutschland vgl. Dohmen 1996).

Lebenslanges Lernen umfasst in diesem Diskurs die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über die gesamte Lebensspanne eines Menschen und fordert miteinander verzahnte ‚Bildungspfade'. Lebenslanges Lernen erwartet einerseits ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstorganisation und fordert andererseits die öffentliche Bereitstellung von Ressourcen in Form von Strukturen und finanziellen Anreizen. Lebenslanges Lernen strebt einen ‚Bildungsmarkt' an, der über die Marktinstrumente Angebot und Nachfrage eine transparente und vielfältige Angebotslandschaft ermöglicht.

Damit eng verbunden sind die Idee und das Konzept des selbstgesteuerten Lernens und des informellen oder beiläufigen Lernens. Das selbstorganisierte oder selbstgesteuerte Lernen wird dabei oft im Spannungsverhältnis zum institutionalisierten Lernen gesehen und diskutiert. Sauer spricht aber auch von einem „notwendigen Paradigmenwechsel" (Sauer 1998, S. 25ff.), Siebert von einer „Wende der Wahrnehmung" (Siebert 2001, S. 23 ff.) und Schäffter sieht in ihm einen „Schlüsselbegriff" (Schäffter 1998, S. 31). Selbstgesteuertes Lernen betont die Aneignungsperspektive gegenüber der Vermittlungsperspektive. Lernpsychologisch erhalten emotionale und soziale Aspekte des Lernens eine wesentliche Rolle.

Beim informellen oder beiläufigen Lernen spricht Dohmen von einer „vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller" (Dohmen 2001). Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen des informellen oder beiläufigen Lernens, also das Erfahrungslernen, das Alltagslernen oder das nicht-bewusste Lernen, dann ist dieses Lernen derzeit zwar eine ‚vernachlässigte' Lernform, aber keine neue. Im Gegenteil: Wir haben es hier vermutlich mit der ‚Urform des Lernens' zu tun, mit jenem Lernen, dass z.B. vor über 20.000 Jahren dazu führte, dass der Mensch Musikinstrumente herstellte. Diese gleichsam ‚natürlichste' Art des Lernens wurde im Kontext der Idee vom lebenslangen Lernen neu entdeckt und erlebt eine Neubewertung.

### Regionalisierung und bürgerschaftliches Lernen

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft spielen Begriffe wie Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft, Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt/Freiwilligenarbeit oder Gemeinwesenarbeit/Regionalisierung eine zunehmende wichtige Rolle. Denn wie verschieden auch immer die Antworten auf die globalen Probleme der „Risikogesellschaft" (Ulrich Beck) ausfallen mögen, einig ist man sich weitgehend darin, dass die lokal gebundene, das heißt ‚mikropolitische' Bürgerbeteiligung eine entscheidende Grundlage für Lösungsstrategien sein wird. Sie soll die ‚Verkrustungen' der traditionellen Politik überwinden helfen. Politik und Verwaltung erhoffen sich davon u.a.

- eine kostensparende Optimierung administrativer Abläufe,
- die Beteiligung an Entwicklungsprozessen und die Einbindung von Betroffenen (auch in unpopuläre Maßnahmen),

– eine Entlastung der sozialen Infrastruktur durch Selbsthilfeaktivitäten und
– positive Auswirkungen auf die kommunale politische Kultur.

Die aktuelle Diskussion um eine Bürger- oder Zivilgesellschaft ist derzeit vor allem die Reaktion auf ein tiefgreifendes Unbehagen an Demokratie. Es werden in unserer repräsentativen Demokratie zunehmend Strukturdefizite erkannt, die sich als eine „Erstarrung des politischen Lebens" (Wassermann 1986, S. 167) zeigen und die gesellschaftliche und demokratische Entwicklungen hemmen bzw. sogar kontraproduktiv zu ihnen liegen.

Diese Diskussion um die Probleme und Gefahren repräsentativer Demokratien wird aktuell in der BRD z.B. unter dem Label der „Zuschauerdemokratie" (Wassermann 1986) geführt. Unter Bezug auf Robert Michels (1989/1911) wird hier das Problem der „Oligarchisierung der politischen Parteien" (Wassermann 1986, S. 166) als eines der zentralen Probleme gesehen. Die Frage lautet heute: Wie kann der Bürger/die Bürgerin in einer parlamentarischen Parteiendemokratie vom Zuschauer zum Teilnehmer am politischen Geschehen werden? Damit verbunden ist auch die Frage, ob der „einfache" Bürger, bedingt durch die Institutionalisierung und Bürokratisierung von Politik, überhaupt noch in der Lage ist, am politischen Geschehen aktiv teilzuhaben, d.h. als Souverän in der Politik mitwirken zu können?

Diese Fragen werden seit Jahren national wie international zunehmend pessimistischer beantwortet und führten zu einer intensiven Reformdiskussion. In den USA ist in diesem Kontext die Idee des Kommunitarismus entstanden, die in den 1990er Jahren zu einem weltweiten Diskurs über die Themen „Bürgertugenden" und „Verantwortung" führte (z.B. Etzioni 1999). Die Bürgergesellschaft geht von einem aktiven, autonomen und verantwortlichen Bürger aus, der „Gemeinsinn" hat und bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln. Als wesentlichste Ziele einer Bürgergesellschaft nennt Warnfried Dettling (1998, S. 24–26)
– die Erneuerung der Demokratie,
– die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung,
– die Revitalisierung sozialer Institutionen (Schulen, Bibliotheken, Altenheime usw.) für das Gemeinwesen und
– die Sinngebung.

Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer Bürgergesellschaft beruht vor allem auf der Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Neben Bewusstseins- und Infrastrukturveränderung im Bereich der Politik und Verwaltung und einer neuen Netzwerkkultur zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, wird die Bürgergesellschaft vor allem zu einem mentalen und kognitiven Problem. Wird es möglich werden, Bürger/-innen einer repräsentativen Demokratie für neue Formen eines bürgerschaftlichen Engagements zu motivieren? Wie sieht die Bereitschaft aus, sich bürgerschaftlich zu engagieren? Und: Wie können entsprechende Potentiale geweckt werden? Obgleich die Umfragen und Prognosen optimistisch sind (vgl. Klages 1998) und bei weit über 50% der Bevölkerung eingeschätzt werden, ist zu fragen, warum diese Potentiale in der jetzigen Situation nicht ausgeschöpft werden können.

In diesem Kontext schließt sich die Frage nach der Schnittstelle von Bürgergesellschaft und Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung an. Die Realisierung einer Bürgergesellschaft wird in wesentlichen Teilen auch zu einer Bildungsfrage. Bürgerbeteiligung und -engagement setzen ein hohes Maß an demokratischem Bewusstsein voraus.

Hier setzt das Konzept der Regionalisierung an, das seit Anfang der 1990er Jahre zunehmend Verbreitung und Eingang in den andragogischen Diskurs gefunden hat.

Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen sowohl in neuen gesellschaftlichen Anforderungen an die Erwachsenenbildung als auch im Fachdiskurs selbst. Erwachsenenbildung wird als Standortfaktor diskutiert und in den Kontext einer neuen Planungsphilosophie für Regionalentwicklung eingebettet. Die andragogische Leitidee von der flächendeckenden Versorgung in der Region wird zunehmend ergänzt durch Versuche zur Profilierung von Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor für die Region. Begleitet wird diese Diskussion durch Ansätze zu einer regionalen Bildungspolitik und durch neue Raumplanungsstrategien zur Revitalisierung ländlicher Räume. Die Region erhält als Gestaltungsraum für Politik und Pädagogik eine neue Bedeutung (vgl. Dobischat/Husemann (Hg.) 1997/Klemm 2004/ Voesgen (Hg.) 2006). Regionalisierung in der Erwachsenenbildung wird damit auch zu einer Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und die postmoderne Weltgesellschaft: Das „Konzept Region" ist vor dem Hintergrund der Paradigmen Globalisierung und Nachhaltigkeit
– mentalitätsgeschichtlich gesehen die Suche nach verloren gegangener Heimat und Orientierung,
– wirtschaftlich gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten,
– politisch gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Diese Regionaldebatte in der Erwachsenenbildung mündete in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts in eine Diskussion um so genannte „Lernende Regionen" und führte z.B. zur Initiierung eines Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Titel „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" (Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.) 2000) mit einem Anfangsvolumen von ca. 70 Millionen Euro. Unter einer Lernenden Region werden dabei regionale Prozesse der Codierung, Verankerung und Vernetzung von Wissen sowie die Transformation von Wissen in Wertschöpfungsketten zur Förderung regionaler Entwicklungen verstanden. Es geht bei einer Lernenden Region um die Infrastruktur für ein regionales Wissensmanagement. Der Fokus einer Lernenden Region liegt auf ‚Wissen' und ‚Lernen' als die entscheidenden Quellen für regionale Veränderungen.

Das Konzept der Lernenden Region beschreibt einen Prozess der gesellschaftlichen Revitalisierung von Lebensräumen auf der Grundlage partizipatorischer Steuerungsmodelle (Bürgergesellschaft) und unter dem Aspekt des Wissensmanagements.

### Bildungsräume als Ermöglichungsorte

Im Kontext dieser Modernisierungsdiskussion zwischen Globalisierung und Regionalisierung/Bürgergesellschaft innerhalb

der Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren tritt vor allem auch die Frage der Institutionalisierung neu in den Vordergrund. Es geht dabei um notwendige Veränderungsprozesse angesichts vielfältiger neuer Anforderungen und Zwänge, die „von außen" auf die Erwachsenenbildung und deren Einrichtungen einwirken. Über zwanzig Jahre hinweg, von den 1970er bis in die 1990er Jahre hinein, haben sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur marginal in ihrer Struktur und Funktionalität verändert und einen relativen Strukturkonservatismus gezeigt. Die Expansion der 1970er und 1980er Jahre führte zu einem eingeschränkten selbstreflexiven Blick auf die Institutionalisierung. Erst die sich ab Ende der 1980er Jahre abzeichnende Erosionsphase in der Erwachsenenbildung hat ein intensiveres Nachdenken zur Folge gehabt. Die Kennzeichen dieser Erosion können mit vier Merkmalsdimensionen beschreiben werden:

- Erwachsenenbildung zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik
- Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung
- Erwachsenenbildung zwischen Qualität und Quantität
- Erwachsenenbildung zwischen Pädagogisierung und Selbstorganisation.

In der Folge entstanden aus diesen Spannungsfeldern nicht nur neue Anforderungen an das Praxisverständnis von Erwachsenenbildung, sondern vor allem auch an ihre Einrichtungen.

In diesem Sinne findet seit einigen Jahren auch erstmals wieder eine Modernisierungsdiskussion für Einrichtungen statt, die die Frage nach neuen Managementkonzepten ebenso stellt wie die Frage nach der Qualität des „Produkts Weiterbildung" (z.B. Eichler 2008/v. Küchler (Hg.) 2007/Schröer 2004). Stichworte und Diskurskontexte sind dabei „Wandel der Lernkultur", „Change Management", „Organisationsentwicklung", „Lernende Organisationen", „Qualitätsentwicklung", „Ökonomisierung" oder ganz allgemein, „Systemumbau". Die Variationen dieser Auseinandersetzung sind vielfältig und multiperspektivisch und zeigen einerseits eine Verunsicherung und andererseits eine Aufbruchsstimmung. Vor allem die traditionellen Einrichtungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung stehen unter einem starken Veränderungs- und Anpassungsdruck, der in vielen Fällen ihre Substanz und Identität betrifft.

Drei Anforderungen lassen sich aus diesem Druck heraus für Bildungs- und Lernorte formulieren:

1. Es wird zunehmend darauf ankommen, Schnittstellen zwischen dem institutionellen und informellen/beiläufigen Lernen herzustellen bzw. zu ermöglichen. Es geht um Lernorte, die Alltag und Bildung verbinden und Erfahrungswissen verdichten, codieren und transformieren können.
2. Es wird noch stärker notwendig werden, Orientierungswissen anzubieten, d.h. Möglichkeiten der Reflexion und des persönlichen Dialogs zu schaffen. Gleichsam als Rebound-Effekt der Medialisierung und Anonymisierung von Gesellschaft wird der Bedarf an Face-to-face-Kommunikation steigen.
3. Die Nachfrage nach Support-Strukuren für die Aneignung von Wissen und Informationen wird zunehmen. Die andauernde Individualisierung von Lernen und der allgegenwärtige Zwang zum Lernen (lebenslänglich und lebenslang) wird die Prinzipien des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch stärker in den Vordergrund rücken und die Selbstverantwortung hervorheben.

Daraus ergeben sich folgende sozialökologische Dimensionen von Lern- und Bildungsorten. Die Darstellung (vgl. Abb. 1) begrenzt sich allerdings auf inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte von Bildungsräumen. Nicht angesprochen werden damit verbundene neue Managementleistungen von sogenannten „lernenden Organisation", wie sie beispielsweise im Anschluss an Peter Senge (1996) diskutiert werden.

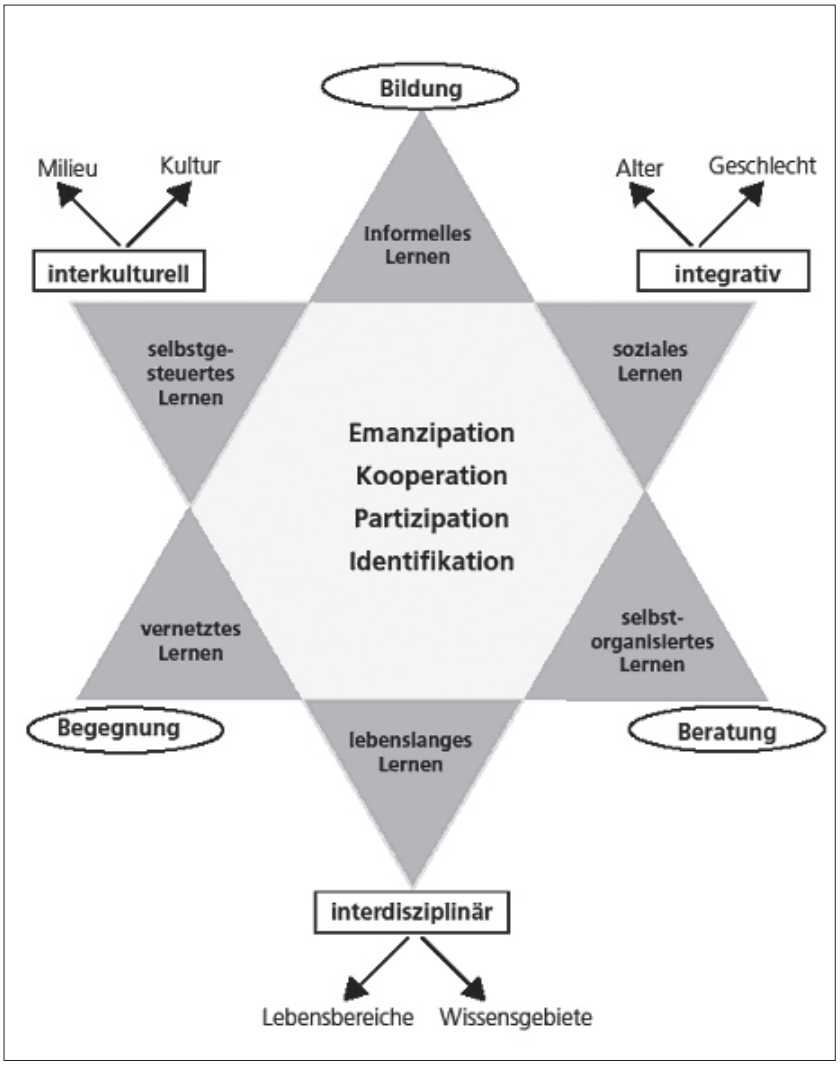



*Abb. 1: Sozialökonomische Dimensionen innovativer Lernorte*

Folgende drei Dimensionen einer Leitbilddiskussion ergeben sich idealtypisch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 1):

1. Die bildungspolitische Dimension umfasst die strategisch-inhaltlichen Aspekte der Bildung, Beratung und Begegnung. Neben der klassischen Aufgabe der (Weiter-)Bildung rücken zunehmend mehr die Aspekte der Beratung und Begegnung in den Vordergrund. Bildungseinrichtungen müssen hier neue Schnittmengen zum vorhandenen Bildungsangebot herstellen. Die Gesellschaft und die Teilnehmenden verbinden mit Bildungsangeboten verstärkt die Forderung von Beratung (im Sinne von Bildungsberatung) und Begegnung (im Sinne von Austausch, Dialog, Orientierung). Diese drei Aspekte bilden nach außen und nach innen den bildungspolitischen Humus, auf dem neue inhaltliche Orientierungen entstehen können.
2. Die didaktische Dimension umfasst die Aspekte der Integration, des Interkulturellen und der Interdisziplinarität. Bildung hat nicht länger die Aufgabe der Selektion und Variation (wie sie seit dem 19. Jahrhundert als Folge einer funktional-ausdifferenzierten Gesellschaft in einem dreigliedrigen Schulsystem idealtypisch umgesetzt wird), sondern der Integration. (Weiter-)Bildung muss zusammenführen, muss verbinden und Selektion vermeiden. Die typischen Merkmale der Post-Moderne wie Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung, die als zentrale pädagogische Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts gesehen werden können (Treml 2000), benötigen weniger denn je Selektion als Leitidee. Der Aspekt des Interkulturellen bedeutet z.B. die Begegnungsmöglichkeit unterschiedlicher sozialer und kultureller Milieus. Der Aspekt der Integration bedeutet z.B. die intergenerative sowie die Gender-Perspektive als didaktische Leitidee. Die Integration von Beruf, Alltag und Freizeit ist ein weiterer Blickpunkt. Der interdisziplinäre Aspekt bezieht sich auf eine ganzheitliche Perspektive in der konkreten Bildungsarbeit, d.h. die Verbindung verschiedener Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Lern- und Gehirnforschung oder Theologie als didaktische Planungsdimensionen.
3. Die methodische Dimension lässt sich mit folgenden Aspekten des Lernens umschreiben: informell, sozial, selbstorganisiert, selbstgesteuert, vernetzt, lebenslang. Um die oben beschriebenen bildungspolitischen und didaktischen Dimensionen in einer so komplexen Gesellschaft wie der unseren auch nur annähernd umsetzen zu können – hier drängt sich auch schnell Siegfried Bernfelds Bild der pädagogischen Sisyphos-Arbeit auf (Bernfeld 1973) –, bedarf es veränderter methodischer Aspekte. Der so häufig beschworene und proklamierte „Wandel der Lernkultur", kann nur dann stattfinden, wenn neue Formen des Lernens umgesetzt werden. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler sprechen vom Wechsel einer Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 1998).

Dieser Wechsel impliziert eine Aufwertung subjektorientierter und selbstbestimmter methodischer Standards, die der lernpsychologischen und lebensweltlichen Individualität der Lerner gerechter werden.

Mit diesen drei Dimensionen, die hier nur grob skizziert werden konnten, wird eine institutionelle Struktur vorgestellt, die Lern- und Bildungsorte als Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung und nicht als Lehrorte für Wissen beschreibt. Der Wandel der Lernkultur bedeutet für Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine noch stärkere Öffnung zum Alltag, zu den Teilnehmenden und zu dem, was als ‚Lebensqualität' bezeichnet wird, hin.

## Spannungsfeld Globalisierung – Regionalisierung: Ein Zwischenfazit

Das Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung beschäftigt die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen und veranlasst sie zu Veränderungen. Insgesamt fünf Diskursdimensionen – beispielhaft und aus Platzgründen wurde hier nur die institutionelle Dimension näher erläutert – bieten sich an:

- Institutionelle Dimension: Die Koppelung von informellen und formellen bzw. institutionalisierten Lernprozessen erhalten größere Bedeutung und werden die Anforderungen an Institutionen verändern.
- Personale Dimension: Professionelles andragogisches Handeln wird sich noch stärker in Richtung Begleitung und Beratung und weg von der Belehrung entwickeln müssen.
- Didaktische Dimension: Entsprechend werden sich methodische Konzepte an einer Aneignungsdidaktik zu orientieren haben, die die Selbstorganisation in den Mittelpunkt rückt.
- Rechtliche und finanzielle Dimension: Die Marktorientierung und Liberalisierung wird prekäre andragogische Situationen und Milieus nach sich ziehen und neue ordnungspolitische Instrumente erfordern, um dem Anspruch auf Chancengleichheit gerecht zu werden.
- Inhaltliche Dimension: Die Planbarkeit der Inhalte wird relativiert. In dem Maße, wie die Geschwindigkeit des sozialen Wandels zunimmt und die Eigenverantwortung der Teilnehmenden gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert. Dies hat Auswirkungen auf die Institutionen und das Selbstverständnis der Pädagogen.

## Zusammenfassung und Ausblick

Gesellschaftliche Verhältnisse sind derzeit in besonderem Maße durch die Gleichzeitigkeit von Unterentwicklung und Überentwicklung gekennzeichnet; pointiert ausgedrückt: Durch das Nebeneinander von Wohlstand und Armut. Der Club of Rome definierte diesen Zustand 1979 als das „Menschliche Dilemma" (Peccei (Hg.) 1979).

Gesellschaftspolitisch reagieren unterschiedliche Eliten und Milieus mit Strategien der Globalisierung, Regionalisierung und mit der Idee der Bürgergesellschaft auf diese Herausforderung. Ziel dieser Strategien ist die Minimierung von Differenz bzw. der Versuch der Integration.

Integration statt Selektion ist in diesem Sinne das emanzipatorisch-politische Ziel einer postmodernen Weltgesellschaft. Welche Rolle kann dabei die Erwachsenenbildung übernehmen bzw. welchen Stellenwert kommt ihr im Kontext dieser Entwicklung zu? Und: Welche Konsequenzen hat dies für die andragogische Praxis?

Eine zusammenfassende und fast schon triviale Antwort ist die Erfahrung, dass Veränderungen und Probleme nachhaltig innovativ über Instrumente der Partizipation und Antizipation beeinflusst werden können.

Die pädagogische Operationalisierung von Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft, nämlich globales, regionales und bürgerschaftliches Lernen, hat ihren Fokus im Gedanken der Nachhaltigkeit (Antizipation) und Autonomie (Partizipation).

Diese Strategien für die Eine Welt sind Kernelemente abendländischer Pädagogik seit der Aufklärung und finden sich bei pädagogischen Klassikern ebenso wie bei aktuellen internationalen Organisationen, die der Idee der Aufklärung und Emanzipation verbunden sind. Der Erwachsenenbildung mangelt es diesbezüglich auch nicht an intelligenten Konzepten, Strategien und reichhaltigen Erfahrungen, um auf dieses ‚Menschliche Dilemma' reagieren zu können. Es mangelt jedoch derzeit an der Bereitschaft und Möglichkeit, emanzipatorische Konzepte gegen den Widerstand politischer und ökonomischer Oligarchien durchzusetzen und an eine Aufklärungstradition anschlussfähig zu machen.

Folgende Entwicklungen zeichnen sich zusammenfassend für die Erwachsenenbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Horizont von Globalisierung und Regionalisierung ab:

- Erwachsenenbildung als quartärer Bildungsbereich befindet sich in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung.
- Bedingt durch den sozialen Wandel treten neue inhaltliche Bedarfe an die Erwachsenenbildung heran: Bürgergesellschaft, Globalisierung, prekäre Sozialstrukturen, Migration, Genderorientierung, demografische Entwicklung und der Rückzug des Sozialstaates geben neu gelagerte Orientierungen vor.
- Daraus ergeben sich strukturelle Anforderungen an die Institutionen: Personal- und Organisationsentwicklung in Richtung Integration von institutionalisiertem und beiläufigem Lernen.
- Die Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner werden multiperspektivischer, d.h. Kontextwissen ist erforderlich: Kaufmännisches Denken, politisches Denken, Projektmanagement.
- Die Inhalte entgrenzen sich: Aneignung von Wissen findet zunehmend außerhalb von Institutionen statt (neue Medien, Projektlernen, integriertes Lernen).
- Neue didaktische Anforderungen auf Grund neuer Erkenntnisse (Hirnforschung, Konstruktivismus) und neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen.
- Die 1980er Jahre waren ein Jahrzehnt der Expansion, in den 1990er Jahren folgte eine Erosion der Erwachsenenbildung und zu Beginn des 21. Jahrhunderts findet eine Konsolidierung hin zu einem Bildungsmarkt angesichts zunehmender Globalisierungs- und Regionalisierungsprozesse statt.

## Literatur


**Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.) (2000):** Lernende Regionen. Bonn.

**Arnold, R./Schüßler, I. (1998):** Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.

**Bernfeld, S. (1973/1925):** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.

**Dettling, W. (1998):** Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September 1998, S. 22–28.

**Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1997):** Berufliche Bildung in der Region. Berlin.

**Dohmen, G. (1996):** Das lebenslange Lernen. Bonn.

**Dohmen, G. (2001):** Das informelle Lernen. Bonn.

**Eichler, D. (2008):** Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Wiesbaden.

**Etzioni, A. (1999):** Die Verantwortungsgesellschaft. Berlin.

**Gerlach, C. (2000):** Lebenslanges Lernen. Köln.

**Klemm, U. (2004):** Von der ländlichen Erwachsenenbildung zur Lernenden Region. In: A. Rohrmoser (Hg.): GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum. Innsbruck, S. 199–220.

**Küchler, F.v. (Hg.) (2007):** Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld.

**Meadows, D. L. u.a.( 1972):** Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.

**Meadows, D. L. (2003):** „Wir haben 30 Jahre verloren". In: DIE ZEIT, 31. Dezember 2003, S. 20.

**Michels, R. (1989/1911):** Zur Soziologie des Parteienwesens in der modernen Demokratie. Stuttgart.

**Peccei, A. (Hg.) (1979):** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien.

**Sauer, J. (1998):** Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 25.

**Schäffter, O.( 1998):** Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 30–34.

**Schäffter, O. (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler.

**Schröer, A. (2004):** Change Management pädagogischer Institutionen. Opladen.

**Senge, P. (1996):** Die fünfte Disziplin. Stuttgart.

**Siebert, H. (2001):** Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied.

**Soros, G. (2003):** Der Globalisierungsreport. Reinbek.

**Treml, A. K. (2000):** Allgemeine Pädagogik. Stuttgart.

**Voesgen, H. (Hg.) (2006):** Brückenschläge. Bielefeld.

**Wassermann, R. (1986):** Die Zuschauerdemokratie. Düsseldorf/Wien.



## Dr. Ulrich Klemm

ist Diplom-Pädagoge; Promotion bei Alfred K. Treml an der Hochschule der Bundeswehr, Hamburg; Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg; Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; 20 Jahre Fachbereichsleiter in der Erwachsenenbildung; Verleger; Unternehmensberater im Gesundheitswesen.

Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller

# Globales Lernen im Dritten Lebensalter

**Zusammenfassung:**
In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zum Globalen Lernen mit Menschen im „Dritten Lebensalter" vorgestellt und Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung von Globalem Lernen mit Senioren gezogen.

**Abstract:**
In this article selected results from an empirical study regarding Global Education with people in the „Third Age" are presented and consequences are drawn from these results for the conceptual design of Global Education with senior citizens.

Senioren sind im Globalen Lernen als eigene Zielgruppe selten im Blick, ganz im Gegensatz beispielsweise zu Jugendlichen. Dies ist insofern erstaunlich, als dass es die Generation der heute 60-Jährigen ist, die als „68er" die Dritte-Welt-Bewegung maßgeblich mit gestaltet haben und an manchen Stellen im Dritte-Welt-Handel oder in der ökumenischen Bewegung auch besonders aktiv sind. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diese Altersgruppe keine leicht erreichbare Zielgruppe für das Globale Lernen ist.

An dieser Beobachtung setzt das Erkenntnisinteresse der Studie an. Wir berichten über ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das in den Jahren 2003 bis 2005 gemeinsam von Misereor und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Ziel war es, 80 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für das Globale Lernen auszubilden, die wiederum selbst Angebote für Menschen im Dritten Lebensalter durchführen sollten. Dieser Prozess wurde wissenschaftlich begleitet, um sowohl aus der Fortbildung als auch den von den Fortgebildeten durchgeführten Veranstaltungen verallgemeinerbare Erkenntnisse zum Globalen Lernen mit Seniorinnen und Senioren zu gewinnen.

Im Folgenden werden (1) zunächst die formalen Aspekte des Vorhabens berichtet. Dann werden Ergebnisse dieser Fallstudie im Hinblick auf (2) konzeptionelle Fragen und (3) das Programm der Fortbildung dargestellt. Anschließend (4) wird kritisch diskutiert, ob und inwiefern die Ergebnisse dieser Fallstudie im Hinblick auf das Globale Lernen mit Senioren verallgemeinerbar sind.

## Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt
### Eine Multiplikatorenfortbildung zum Globalen Lernen

Das Anliegen der Studie war es, 80 Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern, die zur einen Hälfte aus professionellen, zur anderen Hälfte aus ehrenamtlich Engagierten bestand, dazu zu befähigen, Bildungsveranstaltungen zum Globalen Lernen mit Seniorinnen und Senioren durchzuführen. Dazu wurde ein Fortbildungskonzept für vier Gruppen zu je 20 Personen entwickelt. Das Fortbildungstraining umfasste acht Tage an vier Wochenenden. Zudem führte jeder Teilnehmende während des Trainings eine Bildungsveranstaltung mit Seniorinnen und Senioren durch.

Insgesamt wurden auf diese Weise 40 Projekte mit insgesamt etwa 500 Teilnehmenden realisiert. Über die hier berichteten Ergebnisse hinaus wurden innovative Praxiselemente dokumentiert und didaktische Vorschläge zum Globalen Lernen für das Dritte Lebensalter zusammengestellt (vgl. Asbrand u.a. 2006).

## Globales Lernen im Dritten Lebensalter – zum Theoriehintergrund

Globales Lernen im Dritten Lebensalter muss sich konzeptionell auf den Lebenskontext der Generation 60+ beziehen und deren Vorstellungen von Lernen integrieren. Was bedeutet dieses für das Globale Lernen? Im Folgenden werden zunächst vor dem Hintergrund des konzeptionellen Diskurses der Erwachsenenbildung als auch des Globalen Lernens Anregungen für das Globale Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter entwickelt.

### Der Lebenskontext der Generation 60+

In industrialisierten Ländern nimmt die Lebenserwartung der Menschen zu (Bachmann/Hauff 2006; Sayed 2007). Diese Zunahme geht einher mit einer Veränderung überkommener Rollen älterer Menschen. Biografien sind nicht länger an den Sicherheitskontext der Erwerbstätigkeit gebunden. Das klassische Drei-Stufen-Modell von „Erziehung – Beruf – Ruhestand" stimmt zunehmend nicht mehr mit der sozialen Realität überein. Der Ruhestand ist auch kein kurzer Lebensabschnitt mehr. Er muss deshalb angesichts seines zeitlichen Umfangs neu mit Sinn, Bedeutung und Aktivitäten gefüllt werden. Vor allem Männer (aber auch Frauen) haben Probleme, sich nach dem Ende der Erwerbstätigkeit in neue soziale Konstellationen einzugliedern und leiden unter einer Abnahme sozialer Kontakte.

Das ‚leere Nest' und der verlorene Rhythmus durch die frühere Erwerbstätigkeit verursachen Probleme. Aufgrund der längeren Lebenserwartung kümmern sich in vielen Fällen die Menschen des Dritten Lebensalters zudem um die der Vierten Generation (der 85 bis 100 Jahre alten Menschen), so dass der Freiheitsgewinn durch das Ende der Erwerbstätigkeit häufig durch neue Zwänge reduziert wird.

Gleichzeitig leben heutige Senioren in sehr heterogenen Lebenssituationen (vgl. Bertram 2000). Sie unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie dem Ruhestand gegenüberstehen. Manche beginnen diese neue Lebensphase mit viel Elan und Energie, andere ziehen sich in einen Status psychischer und physischer Erschöpfung zurück. Es gibt 70-Jährige in der körperlichen Kondition von 40-Jährigen, aber auch Menschen, die in ihrer Gebrechlichkeit den Menschen der Vierten Generation zugerechnet werden können. Während manche beginnen, die Welt neu zu entdecken, zu reisen oder verschiedenen Beschäftigungen nachzugehen, sind andere dadurch gebunden, im Anschluss an ihrer Elternrolle ältere Verwandte zu pflegen. Für viele geht der Beginn des Ruhestands einher mit finanziellen Einschränkungen und einem sehr individuellen Alterungsprozess.

Einen wichtigen Indikator stellt die deutliche Diversität von life scripts und persönlichen Werten dar, die durch die jeweilige persönliche Erlebnisbiografie geprägt sind. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf politische, soziale und kulturelle Beteiligung. Die Längsschnitt-Veränderung der Werte von den 1950ern bis zu den 1990ern lässt sich folgendermaßen beschreiben (Barz u.a. 2001): Beginnend mit der ökonomischen Priorität verknüpft mit traditionellen Werten in den 1950ern kam es in den 1960ern zu einer ökonomischen Expansion unter weiterer Geltung traditioneller Werte. Das Jahr 1968 mit seinen öffentlichen Protesten kann als ein symbolischer Wendepunkt angesehen werden. Die 1970er sind gekennzeichnet durch Alternativen zum durchschnittlichen Leben, gefolgt von den 1980ern, der Zeit der Beschleunigung, des Genusses und neuer Komplexität. Die Werte der 1970er bis Mitte der 1980er wurden als post-material und von Mitte der 1980er bis in die 1990er als post-modern bezeichnet. Die Begriffe „alternative Lebenskonzepte", „soziale und ökologische Bewegung", „Menschenrechte und Frieden" stehen symbolisch für die Visionen jener Zeit. Obwohl zu der Zeit nur eine geringe Zahl zur Avantgarde der politisch Bewegten gehörte, sind diese groben Einteilungen zur Charakterisierung von Biografien durchaus hilfreich:

- Einerseits ist es höchstwahrscheinlich, dass Menschen im Dritten Lebensalter bezüglich ihres globalen Engagements durch diese Zeit geprägt sind, sei es als Mitwirkende und Sympathisanten dieser Bewegungen oder als deren Kritiker, sei es in einer indifferenten Position, die jedoch ihre Bezugsnorm in jener Zeit findet.
- Andererseits zeigt die Untersuchung dieser Zeitspanne aus einer sozio-politischen Perspektive die Heterogenität dieser Altersgruppe hinsichtlich deren politischen Erfahrungen und Haltungen.
- Gleichzeitig ist die genannte Personengruppe voller individueller Erfahrungen, bietet ein Potential in verschiedenen Betätigungsfeldern und kann auf ein breites Lebenswissen zurückgreifen. Es dürfte der Wunsch dieser Menschen selbst sein, ihr spezifisches Erfahrungspotential und ihr Können auch im Dritten Lebensjahrzehnt noch sinnvoll einzusetzen.

Zusammenfassend sind Menschen im Dritten Lebensalter eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Werten, Erfahrungen, Wissen und finanziellem Hintergrund. Sie können auf viele Kompetenzen zurückgreifen. Da ihre Lebenserwartung höher ist als bei jeder vorherigen Generation, ist die Suche nach Lebenssinn und sozialen Kontakten von großer Bedeutung. Bei denen, die die Last der Pflege der älteren Generation tragen, sind die Gestaltungsmöglichkeiten verständlicherweise eher eingeschränkt.

**Lernansätze und Drittes Alter**

Diese Aspekte liefern Hinweise für Bildung, Lernprozesse und Engagement. Unter Berücksichtigung der genannten veränderten Lebenskontexte sollten vier Aspekte für pädagogische Arrangements mit dieser Zielgruppe bedacht werden. Seniorinnen und Senioren, die an Erwachsenenbildungsprogrammen teilnehmen, teilen folgende Erwartungen (vgl. Hoffmann-Gabel 2003, S. 16f.; Cavanough u.a. 2002):

- *Die Erwartung, in der Veranstaltung im weitesten Sinne den Sinn des Lebens zu reflektieren und am Alltagsleben teilzuhaben:* Im Rahmen von Erwachsenenbildung kann dies nach der Erwerbstätigkeit angeboten werden, indem Vorschläge für soziales oder politisches Engagement unterbreitet oder zur eigenen Reflexion anregt wird.
- *Die Erwartung, die eigenen Fähigkeiten weiter zu entwickeln und damit Selbstwirksamkeit zu erfahren:* Das Interesse der Seniorinnen und Senioren, sich neues Wissen und Fähigkeiten anzueignen sowie ungenutztes Potenzial zu nutzen, ist eine wichtige Ressource für Bildung.
- *Die Erwartung, soziale Erfahrungen in Gruppen machen zu können:* Angebote in der Erwachsenenbildung sollten eine Vielzahl sozialer Erfahrungen bieten. Die Kommunikation mit Gleichdenkenden ist eine wichtige Motivation für die Teilhabe an Bildung.
- *Die Erwartung, sich neue Möglichkeiten eröffnen zu können:* Angesichts der Zunahme der eigenen Lebenszeit bietet der Alltag bislang unbekannte Entfaltungsmöglichkeiten. In der Erwachsenenbildung kann der Wunsch nach Sinn und Reflexion der eigenen Erfahrungen aufgegriffen werden.
- *Die Erwartung, konstruktiv mit dem eigenen Altern umzugehen:* Die eigentlich selbstverständlich klingende Beobachtung ist deshalb zu nennen, weil sich Seniorinnen und Senioren für die Zusammenhänge interessieren, die sich durch die altersbedingte Veränderung der Lebenssituation ergeben.

Aus diesen Bedürfnissen lassen sich im Hinblick auf die Zielsetzung von Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter folgende Perspektiven entwickeln:

- *Identität und Teilhabe:* Erwachsenenbildung sollte Möglichkeiten zur Identitätsbildung und der Suche nach Bedeutung und Teilhabe erschließen.
- *Fähigkeiten und Erfahrungen:* Die Lernmöglichkeiten sollten zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen beitragen, die an biografisch erworbene Wis-

sensschätze anknüpfen. Dies kann zur Neuerkundung und Wiederbelebung zwischenzeitlich zurückgedrängter Erfahrungen beitragen.

- *Soziale Erfahrungen:* Es sollten Möglichkeiten angeboten werden, in denen soziale Erfahrungen außerhalb des Familienumfelds gemacht werden können, um soziale Netzwerke zu erkunden und zu pflegen.
- *Biografische Bezüge:* Erwachsenenbildung sollte Bezüge zur Biografie des Lernenden sowie zahlreiche Angebote zu kooperativen und emanzipierenden Lernprozessen ermöglichen und dabei die individuelle Prägung der Teilnehmenden berücksichtigen und sie in ihrem selbst-organisierten Lernen unterstützen.
- *Altern als Thema:* Erwachsenenbildung sollte Möglichkeiten bieten, über das Altern zu reflektieren.

**Globales Lernen im Dritten Lebensalter**

| | Sinnfindung, Teilhabe | Eigene Fähigkeiten entwickeln | Soziale Erfahrungen in Gruppen | Biografiearbeit/ vielfältige Angebote | Altern als Thema |
|---|---|---|---|---|---|
| Kompetenzen zum Umgang mit Nachhaltigkeit | | | | | |
| Eine Welt und Gerechtigkeit als Thema | | | | | |
| Auseinander-setzung mit dem Fremden und dem Eigenen | | | | | |
| selbstorganisiertes Lernen, vielfältige Lernangebote | | | | | |

*Tab. 1: Globales Lernen im Dritten Lebensalter*
*(Quelle: Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 46)*

### Globale Bildung mit Menschen im Dritten Lebensalter

Was bedeutet dies in Bezug auf Globales Lernen? Globales Lernen kann als pädagogische Antwort auf die Entwicklung einer Weltgesellschaft und Globalisierung beschrieben werden (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Asbrand/Scheunpflug 2006; Bourn 2008). Im Hinblick auf eine kritische Gestaltung der durch die Globalisierung bedingten Herausforderungen sind die politischen Ziele nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit zentral. Dies zeigt sich in Themen wie beispielsweise dem Welthandel, Nachhaltigkeitsstrategien oder Nord-Süd-Beziehungen. Konzepte Globalen Lernens sollten auch Lernangebote enthalten, die zu der Kompetenz führen, mit der Komplexität und Fremdheit durch Globalisierung und der Zusammenarbeit von Norden und Süden umgehen zu können. Diese Konzepte beschäftigen sich mit Fachgebieten, die mit globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zusammenhängen, und bieten Möglichkeiten zu teilhabendem Lernen oder eröffnen Möglichkeiten zur Teilnahme an Förderungsmaßnahmen zu Gunsten von Minderheiten, Fair-Trade Läden, NROs oder vergleichbaren Angeboten.

Die oben abgebildete Matrix zeigt den Rahmen, innerhalb dessen Lernangebote Globalen Lernens im Dritten Lebensalter gesehen werden können (siehe Tabelle 1).

## Das Fortbildungskonzept

### Das entwickelte Trainingskonzept

Ausgehend von diesem konzeptionellen Rahmen wurde ein Trainingskonzept entwickelt und umgesetzt. Die auszubildenden Trainer/-innen wurden aus dem Kontext der katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland und dem Umfeld einer katholischen NRO der Entwicklungszusammenarbeit rekrutiert. Die Teilnehmendenzahl musste auf 80 beschränkt werden, um Gruppen zu je 20 Personen zu ermöglichen. Erstaunlicherweise übertraf die Nachfrage nach der Fortbildung weit die Möglichkeiten; es gingen mehr als 120 Bewerbungen ein. Interessant war auch, dass nur drei Bewerber/-innen unter 50 Jahre alt waren. Offensichtlich spielt – ähnlich wie in der Jugendarbeit – die altersgemäße Nähe zu den Teilnehmenden durchaus eine Rolle.

Das Training umfasste vier Phasen – zwei Fortbildungen zu Beginn, eine Projektphase (inklusive Supervision) und ein Treffen zur Evaluation. Die Fortbildungen umfassten 15 Lehr-Lerneinheiten und dauerten jeweils zweieinhalb Tage (siehe Tab. 2). In jede Fortbildung wurden Möglichkeiten der biografischen Arbeit integriert (Einheit 2, 6 und 8 sowie in didaktischen Kleinformen in jeder anderen Einheit). Konzeptionelle Aspekte Globalen Lernens wurden ebenso angesprochen (Einheit 3), wie das Lehren und Lernen mit älteren Menschen (Einheit 4 und 9). Wichtig war die Auseinandersetzung mit dem gesamten Feld des Globalen Lernens (Einheit 3, 5, 10, 11, 12). In der Projektphase sollte jeder/jede Teilnehmende eine Bildungsveranstaltung zum Globalen Lernen mit älteren Menschen erarbeiten und umsetzen. Um dieses Projekt zu erarbeiten, kooperierten die Teilnehmenden in Tandems. Sie konnten auf telefonische Beratung sowie ein eintägiges und ein dreitägiges Treffen zur Supervision zurückgreifen (siehe Bergmüller 2005; Asbrand u.a. 2006).

### Das Trainingskonzept aus Sicht der Teilnehmenden

Die Fortbildung wurde wissenschaftlich begleitet. Jedes Training wurde mit Hilfe eines Fragebogens zu jeweils drei Messzeitpunkten in den Kategorien wahrgenommener Effektivität (n = 72 beim ersten Mal; n = 61 beim Zweiten; n = 56 beim Dritten) überprüft (für Details siehe Lang-Wojtasik/Scheunpflug/Bergmüller 2006). Des Weiteren wurden acht Gruppendiskussionen mit Hilfe qualitativer Analyse untersucht (siehe Bohnsack, 2003).

Die meisten Teilnehmenden waren mit dem Training zufrieden (Mittelwert 1.82 auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht, SD 0.42). Es gab keine Unterschiede zwischen den vier Trainingsgruppen. Demnach kann man von einer gleichmäßigen Qualität des Trainings und der Umsetzung des Konzepts ausgehen. Ebenfalls gibt es keine unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Haupt- oder Ehrenamtlichen. Das Trainingskonzept scheint sensibel genug zu sein, um damit auf die Heterogenität der Teilnehmenden zu reagie-

| 1. Fortbildungseinheit | Std. | 2. Fortbildungseinheit | Std. | |
|---|---|---|---|---|
| *Modul 1:*<br>Kennen lernen, Motivation und Erwartung der Teilnehmenden; Vorstellung des Fortbildungskonzepts | 2,0 | *Modul 8:*<br>Ankommen und einfinden, Erwartungen benennen | 2,0 | |
| *Modul 2:*<br>Wer oder was bewegt mich in meinem Engagement für nachhaltige Entwicklung? | 3,5 | *Modul 9:*<br>Lernen im Dritten Lebensalter | 3,5 | |
| *Modul 3:*<br>Konzepte Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung | 1,5 | *Modul 10:*<br>Who is who – Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung (Voraussetzung: Internetrecherche) | 1,5 | |
| *Modul 4:*<br>„Drittes Lebensalter", Grundlagen der Altenbildung/Seniorenarbeit<br>Altern in verschiedenen Kulturen | 3,5 | *Modul 11* – differenziert:<br>Gruppe a)<br>Fortsetzung „Who is who" und Kennen lernen von Kampagnen-Arbeit<br>Gruppe b)<br>Methoden der Gesprächsführung, Grundlagen | 3,5 | Parallel: Lerntagebuch |
| *Modul 5:*<br>Eine Welt-Arbeit am Beispiel Fairer Handel – Exkursion in einen örtlichen Weltladen sowie Vor- und Nachbereitung | 5 | *Modul 12:*<br>Exkursionen mit Vor- und Nachbereitung – Themen der Eine-Welt-Arbeit aufgesucht an spezifischen Lernorten; Migration und Flüchtlinge (Bremen), Politik und Partizipation (Bad Saarow-Berlin), Frieden und Partnerschaft (Mainz), Umwelt und Lokale Agenda (Freising) | 5 | |
| *Modul 6:*<br>Solidarität und Spiritualität, Lebenskunst und Lebensstil | 3,5 | *Modul 13:*<br>Methoden im Bildungsprozess | 1,5 | |
| *Modul 7:*<br>Unterschiedliche Aspekte im Bildungsprozess<br>Rückblick auf die Tagung und Vergabe der Rechercheaufgabe | 2,0 | *Modul 14:*<br>Projektplanung | 1,5 | |
| | | *Modul 15:*<br>Planung der Praxisbegleitung und Lernpartnerschaften<br>Abschluss | 2,0 | |

*Tab. 2: Der Ausbildungsplan*

ren. Die Möglichkeiten zu Verknüpfungen mit Erlebnissen und Erfahrungen während des Trainings wurden von einer Mehrheit der Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen (Mittelwert 1.50, SD 0.62; Skala wie oben). Ähnlich berichten dies die Teilnehmenden über das Aneignen neuen Wissens im Feld des Globalen Lernens (Mittelwert 1.83, SD 0.73; Skala wie oben). Die meisten Teilnehmenden fanden die Fortbildung sehr anregend (Mittelwert 2.02, SD 0.59; Skala wie oben) und hatten den Eindruck, viel zu lernen (Mittelwert 1.7, SD 0.79; Skala wie oben). Allerdings sahen sich nicht alle Teilnehmenden nach der Fortbildung wirklich dazu in der Lage, eigene Veranstaltungen zum Globalen Lernen durchzuführen (Mittelwert 2.37, SD 0.66, Skala wie oben). Diese Aussage ist ebenfalls in den qualitativen Daten sichtbar:

Teilehmerin C: „*Für mich waren die Theoriemodule am Anfang noch mal äh en guter äh Theorieinput; für mein sonstiges Engagement, und ich hab gemerkt dass mich Impulse aus diesen Inputs durchgängig begleitet haben*" (B 1, S. 3).

Teilnehmerin A: „*Die Theorie am Anfang war mir zu wenig ähm (2) ich konnte zu wenig damit anfangen, [...] also es hätte en bisschen tiefer weitergeführt werden müssen.[...] als es um die Definition Globalen Lernens ging, [...] es war unbefriedigend, ich hab also nach- hinterher nicht sagen können, Mensch, jetzt kann ich mir das noch mal herleiten; oder so was, ich konnte es nicht*" (B 1, S. 5).

Ein Vergleich zwischen den verschiedenen Teilnehmendengruppen zeigt, dass der Lernzuwachs bei denen positiver eingeschätzt wurde, die einen Hintergrund im Globalen Lernen hatten, als bei jenen, die aus der Erwachsenenbildung kamen. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass in der Fortbildung explizit darauf geachtet worden war, Personen ohne einen Hintergrund im Globalen Lernen mit dem Feld vertraut zu machen.

Von der Mehrheit der Teilnehmenden wurden die Lernpartnerschaften, die „*Teamstützung*", als ein Element der „*optimalen Vorbereitung*" (B 3, S. 7) empfunden.

„*Also des is ne Lern-Lerngemeinschaft. (Dort is mein kompletter Kern). Äh; Arbeitsteilung und Unterhaltung. [...] jetzt sind mer froh dass mer die Gesprächspartner haben, das einer zuhört äh-äh, dass machts schon allein (wert); seine Gedanken sein äh-äh in Ordnung bringen muss indem ich das nämlich erklär; nich? Das ist schon ein Gewinn. Und wenn er dann wohlwollend noch mal sagt du pass mal auf das müsst mer aber anders, umso besser. [...] Solche Dinger sind ein Gewinn; dass man sich dann auch drauf einlässt, dann macht man neue Erfahrungen*" (B 3, S. 18).

Jedoch war der Erfolg der Lerntandems von Rahmenbedingungen, wie etwa die Entfernung zum Tandempartner, dessen Erreichbarkeit und ähnlichem, stark anhängig. Wo diese Bedingungen nicht gegeben waren, war diese Lernform eher problematisch.

Im Feedback zu den Trainings wurde auch die Wichtigkeit deutlich, dass im Trainingsaufbau die didaktisch zentralen Aspekte Globalen Lernens im Dritten Lebensalter (Biografiebezug, Sinnkonstruktion, Thema, Alter, Perspektivenwechsel etc. siehe oben) ebenfalls Gestaltungselemente der Fortbildung waren. Viele Trainer/-innen kamen mit der Erwartung, dass die Darstellung ‚neuen Wissens zum Thema Globalisierung' zentraler Inhalt von Veranstaltungen Globalen Lernens sein solle oder die Überredung älterer Menschen zum Engagement in einer NRO. Im Laufe der Fortbildung wurde hingegen deutlich, dass das individuelle Lernen und die Reflexion eigener Erfahrungen von deutlich größerer Bedeutung sind.

### Die Praxisprojekte

Auch die im Anschluss an die Fortbildung durchgeführten 50 Veranstaltungen zu Globalem Lernen im Dritten Lebensalter wurden wissenschaftlich begleitet. Dazu wurden alle Veranstaltungen seitens der Trainer/-innen selbst evaluiert und diese Evaluationen in der Zusammenschau ausgewertet, jede Veranstaltung dokumentiert und diese Dokumentationen inhaltsanalytisch untersucht. Zusätzlich wurden 35 Veranstaltende mit Hilfe eines Leitfadeninterviews befragt. Dabei ging es um die Motivation für ihr Engagement, das Erreichen der Zielgruppe, die Herausforderungen bei Planung und Durchführung der Veranstaltung, die Rolle der Teilnehmenden sowie die gemachten Erfahrungen.

Um in die einzelnen Veranstaltungen, auch aus der Sicht der Teilnehmenden, Einblick zu bekommen, wurden acht Teilnehmende aus vier Veranstaltungen telefonisch befragt. Die Interviews wurden transkribiert.

### Die Veranstaltungen

Manche der 50 Veranstaltungen waren eintägig, andere dauerten länger als eine Woche gestreut über ein halbes Jahr. Die Veranstaltungen behandelten vielfältige Themen, die in vier Felder eingeteilt werden können: Soziale Gerechtigkeit, das Verhältnis von Lokalem zu Globalem, Ökonomie und Fairen Handel sowie Spiritualität (vgl. Scheunpflug 2006; Lang-Wojtasik u.a. 2006; Asbrand/Schößwender 2006).

Im Themenfeld soziale Gerechtigkeit gründeten die Teilnehmenden beispielsweise eine Diskussionsgruppe zum Thema „Soziale Gerechtigkeit für ältere Sozialhilfeempfänger" oder initiierten einen eintägigen Workshop für Multiplikatoren im Bereich Globalen Lernens im Dritten Lebensalter. Im Themenbereich „Lokal – Global" wurden beispielsweise Kurztrips oder alternative Stadtführungen zum Thema Beschäftigung, Nachhaltigkeit oder Fairem Handel durchgeführt. Im Themenfeld „Ökonomie/Fairer Handel" beschäftigte sich eine Bildungsveranstaltung mit der Welt der Blumen (einer Ausstellung über den „dornigen Weg" vom Feld zur Vase zu Hause). Eine andere Gruppe eröffnete einen Eine-Welt-Laden. Überraschend war die große Anzahl an Veranstaltungen zum Thema Spiritualität. Dies war sicherlich durch den katholischen Hintergrund mancher beteiligten Institutionen bedingt, aber lag vermutlich auch am großen Verlangen nach einer Reflexionsmöglichkeit über das eigene Leben und über Sinnfragen im Kontext Globalen Lernens. In einer Veranstaltung (einem fünftägigen Projekt mit hoher Nachfrage) ging es um den individuellen Lebenswandel in Relation zu Fragen globaler Gerechtigkeit. In einer anderen Bildungsveranstaltung wurde das Buch Kohelet und die Bücher Salomo gelesen, um Mut und Anregung zu einem guten und gerechten Leben in der Zeit der Globalisierung zu bekommen.

> ***Ein Beispiel: Nachhaltige Kurzreisen***
>
> Eine Veranstaltungsform waren die „nachhaltigen Kurzreisen", eine Veranstaltungsreihe mit unterschiedlichen Tagesreisen, die die Verknüpfung zwischen lokalen Bedürfnissen und globalen Anliegen deutlich machten. Beispielsweise wurden eine Papierfabrik, ein Großhandel des Fairen Handels oder eine Ausstellung über das antike Ägypten besichtigt. Jede Veranstaltung wurde in einen pädagogischen Rahmen gepackt, z.B. sollten sich die Teilnehmenden Fragen zur Diskussion überlegen oder es wurden die Besichtigungen im Nachhinein in Gruppen mit Hilfe von Methoden des Globalen Lernens reflektiert. Um den Nachhaltigkeitsaspekt zu betonen, wurden die Zielpunkte nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln angefahren. Jede Veranstaltung konnte einzeln gebucht werden, so dass die Gruppenzusammensetzung von mal zu mal wechselte, es aber auch einen großen Anteil Teilnehmender gab, der alle Angebote wahrnahm.

### Bedingungen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter

Die Auswertung der einzelnen Projekte ermöglichte die Identifizierung von Gelingensbedingungen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter (vgl. Asbrand u.a. 2006):

Es wurde deutlich, dass das entwickelte Konzept Attraktivität für Menschen im Dritten Lebensalter ausstrahlte, sich mit Globalem Lernen intensiv zu beschäftigen. Viele der resultierenden Veranstaltungen waren teilnehmerstark und entwickelten sich zu langfristigen Angeboten.

- Generell als motivierend und inspirierend wurde die Verknüpfung von Globalem Lernen und der eigenen Biografie wahrgenommen.
- In allen Projekten nahmen das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden im Dritten Lebensalter eine wichtige Rolle ein. Ausgangspunkt waren die Lernbedürfnisse und die Lebenswelt der Teilnehmenden. Es erwies sich als wichtig, die Veranstaltungen sehr heterogenitätssensibel zu planen.
- Deutlich war aber auch, dass es nicht immer gelang, die Veranstaltungen konsequent als Lernumgebungen zu planen, die selbstorganisiertes und konstruktivistisches Lernen ermöglichen. Vor allem ältere Lehrende zeigten eine Tendenz zu belehrenden Lernformen. Hier zeigte das Training offensichtlich nicht die erhofften Ergebnisse. Offensichtlich genügt es nicht, während des Trainings andere Formen des Lehrens und Lernens zu zeigen, vielmehr musste diese eindrückliche biografische Prägung durch gezielte Reflexionsangebote aufgebrochen werden.
- Eine beachtliche Zahl der Teilnehmenden wünschte sich mehr Angebote intergenerationellen Globalen Lernens statt einer Zielgruppenorientierung auf Senioren (vgl. den Beitrag von Franz und Frieters in diesem Heft).

### Fazit

Angesichts der Ergebnisse dieses Projekts lassen sich folgende weiterführende Gedanken festhalten:

*Zielgruppenorientiertes Globales Lernen:* Es gibt nur wenige Ansätze zu Globalem Lernen mit speziellen Bevölkerungsgruppen. Dies trifft vor allem für die Arbeit mit älteren Menschen zu. In Deutschland gibt es zwar viele Aktivitäten für Schüler/-innen und Jugendorganisationen zum Globalen Lernen und Erfahrungen in der Arbeit mit Berufsgruppen wie Ingenieuren und Lehrenden, aber nur wenig Erfahrung mit Seniorinnen und Senioren bzw. Ruheständlern. Die Resonanz dieses Pilotprojekts zeigt den großen Bedarf in diesem Feld. Gleichzeitig wird mit dem Wunsch der Teilnehmenden das große Interesse nach intergenerationellen Lernangeboten deutlich (vgl. für auf den Ergebnissen dieser Studie aufbauende Nachfolgeuntersuchung Franz u.a. 2009a; 2009b).

*Der/die Lernende im Mittelpunkt:* Der Kernaspekt des konzeptionellen Rahmens bestand darin, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Dies ist nichts Neues in der pädagogischen Arbeit. Jedoch ist dieses, vor allem für Ehrenamtliche, die über Formen des Engagements die Welt verändern wollen, ein schwierig zu vollziehender Paradigmenwechsel. In vielen Fällen Globalen Lernens werden die Herausforderungen der Einen Welt skizziert. In den Trainings wurde deutlich, dass ein Bewusstsein dafür zu entwickeln ist, dass Globales Lernen nicht nur eine Herausforderung für die Gesellschaft, sondern vor allem auch für die Lernenden ist. Ihre Lernbedürfnisse bezüglich sozialer Erfahrungen, reflexiver Biografiearbeit sowie Sinnfindung und Partizipation sollen über globale Themen erfüllt werden.

*Fortbildungsbedarf:* Um neue Zielgruppen zu erreichen, ist es notwendig, entsprechende Fortbildungsangebote bereit zu stellen. Der Bedarf war angesichts der Bewerbernachfrage an

unserem Programm offenkundig. Diese Ausbildungsangebote zum Globalen Lernen gibt es jedoch selten.

*Heterogenität als Herausforderung:* Einerseits zeigte dieses Pilotprojekt die Notwendigkeit, die besonderen Bedürfnisse einer Teilnehmendengruppe in den Blick zu nehmen. Andererseits wurde ebenso deutlich, dass es keinesfalls eine geschlossene Gruppe „Senioren" oder „Drittes Lebensalter" gibt. Lernarrangements zu entwickeln, in denen sehr unterschiedliche Individuen lernen können, ist eine große Herausforderung und stellt hohe pädagogische und didaktische Anforderungen. Dies ist ebenfalls ein Grund, weshalb eine Ausbildung dazu unverzichtbar ist.

*Mangel an Forschung und Forschungsinstrumenten:* Es wurde ebenfalls deutlich, dass die an eine begleitende Forschung gestellten Ansprüche, die einen so komplexen Prozess gleichzeitig beraten, optimieren und dazu noch neue Forschungsergebnisse erbringen sollen, letztlich nicht erfüllbar sind. Daher kann diese kleine Untersuchung nur ein Ausgangspunkt für weitergehende Forschung sein.

- Weiterer Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf die Exploration von Lernarrangements zum Globalen Lernen, die die Heterogenität der teilnehmenden Personen lernförderlich bearbeiten.
- Notwendig sind bessere standardisierte Forschungsinstrumente zu Einstellungen und Haltungen zu Fragen der Globalisierung, die durch den parallelen Einsatz in mehreren Untersuchungen zur Generierung aggregierten Wissens dienen können.

## Anmerkung

**1** Die Datenerhebungen und Analysen wurden durch Barbara Asbrand, heute Universität Göttingen, Claudia Bergmüller, Gregor Lang-Wojtasik und Annette Scheunpflug durchgeführt. Zudem waren Susanne Höck und Birgit Schößwender beteiligt.

## Literatur


**Aner, K./Karl, F./Rosenmayr, L. (Hg.) (2007):** Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden.

**Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006):** Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.

**Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.(2006):** Globales Lernen im Dritten Lebensalter – Schnittfeld zweier Bildungsbereiche. Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 35–48). Bielefeld.

**Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2006):** Global Education and Education for Sustainability. Environmental Education Research, Jg.12, H. 1, S. 33–46.

**Asbrand, B./Schößwender, B. (2006):** Praxisanregungen zum Themenfeld, Ökonomie und Fairer Handel. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 121–137). Bielefeld.

**Bachmann, G./Hauff, V. (2006):** Unterm Strich. Erbschaften und Erblasten für das Deutschland von morgen. Eine Generationenbilanz. München.

**Barz, H./Kampik, W./Singer, T./Teuber, S. (2001):** Neue Werte, neue Wünsche. Wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken. Delphi-Studie Future Values. Metropolitan: Regensburg.

**Bergmüller, C. (2005):** Global Education with people of the third age. The Development Education Journal, Jg. 12, H. 1, S. 21–22.

**Bertram, H. (2000):** Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.). Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 97–121.

**[Freiwilligensurvey] = BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005):** Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. München.

**Bohnsack, R. (2003):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

**Bohnsack, R. (2005):** Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, Jg. 8, H. 4, S. 63–82.

**Bourn, D. (2008):** Development Education: Towards a re-conceptualisation. International Journal of Development Education and Global Learning, Jg.1, H. 1, S. 5–22.

**Cavanaugh, J. C./Blanchard-Fields, F. (2002):** Adult development and aging. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

**[Altersbericht] = Deutscher Bundestag (Hg.) (2005):** Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bundestagsdrucksache 16/2190. Berlin.

**Franz, J./Frieters, N./Antz, A./Scheunpflug, A. (2009a):** Methoden intergenerationellen Lernens. Bielefeld.

**Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M. (2009b):** Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld.

**Hoffmann-Gabel, B. (2003):** Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Themen, Konzepte und praktische Durchführung. Basel.

**Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A./Bergmüller, C. (2006):** „Gut leben in der Einen Welt" – Evaluationsbericht, Ms., Nürnberg/Bonn.

**KBE [= Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung] (Hg.) (2002):** Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.

**Kruse, A. (2008):** Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Kruse, A. (Hg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21–48.

**Sayed, H. A. (2007):** Growing Old, Growing Young: Demographic Challenges. Paper of 28th June 2007; www.dpt.gov.tr/oecd_ing/dolmabahce_b/28June2007/9.00-10.30/GrowingOldGrowingYoung.ppt; 29th July 2008.

**Scheunpflug, A. (2006):** Themenfeld Soziale Gerechtigkeit. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 100–108). Bielefeld.

**Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

**Schröder, H./Gilberg, R. (2005):** Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld.

**Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009):** Bildung Älterer und demografischer Wandel. Bielefeld.



### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz: Interkulturelle Pädagogik und Globales Lernen) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schultheorie und -forschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft.

### Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/Globales Lernen.

### Dr. Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Schulentwicklungsforschung, Lehrerfortbildungsforschung, wissenschaftliche Begleitung/Evaluation von entwicklungsbezogener Bildungsarbeit sowie von Maßnahmen zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Julia Franz/Norbert Frieters

# Generationen lernen gemeinsam

## Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in intergenerationellen Lernprozessen[1]

**Zusammenfassung:**
Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Verbindung von Globalem Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung mit intergenerationellen Lerngruppen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und demografischer Wandlungsprozesse erscheint die intergenerationelle Bearbeitung komplexer und globaler Herausforderungen besonders fruchtbar. Anhand von drei Praxisbeispielen wird reflektiert, wie Bildung für Nachhaltigkeit und Globales Lernen für mehrere Generationen didaktisch arrangiert werden kann.

**Abstract:**
This article focuses on the connection between Global Education and Education for Sustainable Development with intergenerational groups of learners. Against the backgrond of social and demographic processes of change the intergenerational handling of complex and global challenges appears to be especially fruitful. Following, it is reflected on the basis of three practical experiences how Education for Sustainable Development and Global Education can be didactically arranged for several generations.

### Einleitung

Im Rahmen dieses Beitrages geht es um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in intergenerationellen Lernprozessen. Damit werden zwei zentrale Herausforderungen unserer gegenwärtigen Gesellschaft beleuchtet und aus einer Bildungsperspektive reflektiert.

Die erste Herausforderung bezieht sich auf die negativen und ungewollten sozialen und ökologischen Nebenwirkungen der Modernisierung. Diese haben längst ein Ausmaß erreicht, das ein weltweites Umdenken erfordert. Dieses Umdenken bezieht sich vor allem auf die Umstellung unserer Lebens-, und Konsum- und Wirtschaftsformen auf nachhaltige Prozesse. Einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Globalen Lernen werden zur Unterstützung dieser Prozesse Schlüsselrollen zugeschrieben.

Die zweite Herausforderung bezieht sich auf den demografischen Wandel und die Veränderung traditioneller Lebensformen. Beide Entwicklungen führen zu vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen und beeinflussen die Begegnungs-, Dialog- und Lernkultur zwischen den Generationen. Intergenerationelle Lernprozesse, insbesondere in Familien, sind immer weniger selbstverständlich. Altersübergreifende Kontakte und Begegnungen sind jedoch für die Weiterentwicklung einer solidarischen und lebensfreundlichen Gesellschaft unverzichtbar.

Beide Herausforderungen für sich berühren Kernaufgaben zahlreicher Bildungsträger der Erwachsenenbildung, die sich zunehmend mit Nachhaltigkeitsthemen oder intergenerationellen Lernprozessen beschäftigen. Die Zusammenführung dieser beiden Herausforderungen aus einer Bildungsperspektive jedoch ist ein noch weitestgehend unerschlossenes Gebiet.[2] Dabei drängt sich die Nähe und die enge Verwobenheit der beiden Herausforderungen gerade zu auf. Denn sozial, ökonomisch und ökologisch nachhaltig sind Entwicklungsprozesse nur dann, wenn sie in der Lage sind, die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generationen zu befriedigen, ohne die Möglichkeiten zu gefährden, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse ebenfalls befriedigen können (vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987, S. 47). Das Thema Nachhaltigkeit und das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sind also eng mit der Generationenfrage und den Beziehungen der Generationen verbunden.

Vor diesem Hintergrund sind Bildungsinstitutionen und damit auch die Erwachsenenbildung gefordert, sich mit den Herausforderungen globaler und nachhaltiger Entwicklung sowie mit den Herausforderungen des demografischen Wandels und sich verändernden Generationenbeziehungen verstärkt zu befassen und beide Aspekte gemeinsam zu bearbeiten. Dieser Zusammenhang steht zunächst im Mittelpunkt dieses Beitrags. In einem zweiten Schritt werden Projektbeispiele aus der Erwachsenenbildung vorgestellt und reflektiert, in denen globale und lokale Nachhaltigkeitsthemen mit intergenerationellen Lerngruppen bearbeitet wurden. Abschließend wird in einem dritten Schritt danach gefragt, welche didaktischen Aspekte bei einer intergenerationellen Bildung für nachhaltige Entwicklung wichtig sind und welche Grundorientierungen für die Erwachsenenbildung dabei von Bedeutung sein können.

### Nachhaltigkeit und das Miteinander der Generationen

Auch wenn der Begriff der Nachhaltigkeit in Verbindung mit der Agenda 21 (vgl. BMU 1997) erst seit einigen Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit erfährt, so sind die damit verbundenen weltweiten Problemlagen und Herausforderungen schon länger erfahrbar. So wurden bereits lange davor die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) ebenso wie die Kon-

turen einer weltweiten „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) analysiert und diskutiert.

Vor diesem Hintergrund wurde durch die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung ein Verständnis von Generationengerechtigkeit formuliert, das zwischen Nachhaltigkeit und intergenerationeller Gerechtigkeit ein Verhältnis wechselseitiger Implikationen erkennt. Dabei wird Nachhaltigkeit direkt mit Intergenerationalität bzw. mit dem Miteinander verschiedener Generationen verknüpft. Intergenerationelle Gerechtigkeit avanciert dadurch zu einem Kernbestandteil der Nachhaltigkeitsidee, denn „nachhaltiges Handeln ist notwendig, um zukünftigen Generationen faire Lebensbedingungen bieten zu können“ (Ott/Bartolomäus 2003, S. 17). Diese globalen Tendenzen markieren gegenwärtig einen Wendepunkt in der Menschheitsgeschichte. Denn zum ersten Mal hinterlässt die ältere Generation der jüngeren eben nicht primär größere Entfaltungsmöglichkeiten, mehr Chancen und mehr Wohlstand, sondern vor allem zahlreiche Risiken, Unsicherheiten und Bedrohungspotenziale.

Damit wird die traditionelle Generationenfolge gestört, wenn heutige Generationen mit ihrem Lebensstil und ihrem Ressourcenverbrauch auf Kosten der nachwachsenden Generationen leben (vgl. Gronemeyer 1991, S. 125). Diese Situation beinhaltet ein hohes Konfliktpotential zwischen den Generationen. Von einem Kampf oder gar einem Krieg der Generationen, wie er von manchen Autoren beschrieben wird (vgl. z.B. Gronemeyer 2004 oder Schirrmacher 2004), kann allerdings trotz dieser Ausgangslage derzeit (noch) nicht gesprochen werden. Denn sowohl jugendspezifische Untersuchungen (vgl. insbesondere Shell Deutschland Holding 2006) und seniorenbezogene Erhebungen (vgl. Tesch-Römer/Engstler/Wurm 2006, Tippelt et al. 2009) als auch altersgruppenübergreifende Studien (vgl. Forum Familie stark machen 2007, Dallinger 2005, Infratest dimap 2007) kommen zu dem Ergebnis, dass die Generationenbeziehungen noch weitestgehend intakt sind und vor allem innerfamiliär von Respekt, Unterstützung und Solidarität geprägt sind.

Dennoch verändern sich durch den demografischen Wandel sowie durch die Modernisierung und Pluralisierung von Lebensformen die Generationenbeziehungen kontinuierlich, wodurch traditionelle Formern der Generationenbeziehungen zunehmend weniger selbstverständlich werden. Insbesondere die verschiedenen Generationen in Familien wohnen immer häufiger nicht mehr an einem Ort und sind deswegen als multilokale Mehrgenerationenfamilien organisiert (vgl. Bertram 2000). Damit werden direkte intergenerationelle Kontakte und implizite Lernprozesse innerhalb der Familie weniger alltäglich (vgl. Klerqc 1997).

Intergenerationelle Kontakte, Begegnungen und Lernprozesse werden von daher zunehmend von externen Akteuren in außerfamiliären Kontexten arrangiert (vgl. u.a. Amrhein/Schüler 2005). Vor diesem Hintergrund ist der seit Jahren festzustellende Anstieg an inszenierten und organisierten generationsübergreifenden Projekten, Initiativen, Netzwerken, Kampagnen und Programmen zu bewerten. Dabei entwickelt sich ein sehr breites Spektrum intergenerationeller Ansätze, wodurch die Kontakte, Begegnungen und Lernprozesse zwischen den Generationen angeregt werden sollen (vgl. u.a. Eisentraut 2007, Amrhein 2005, Amrhein/Schüler 2005, BAGSO 1999, 2005, Infratest dimap 2007).

In diesem Kontext ist auch das dreijährige Modellprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ angesiedelt. Es hatte zum Ziel, intergenerationelle Lernprozesse zum Thema Nachhaltigkeit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung anzuregen, zu begleiten und wissenschaftlich auszuwerten. Im Laufe des Modellprojektes durchliefen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus 15 Projektstandorten eine intensive Fortbildung und entwickelten dabei eigene intergenerationelle Praxisprojekte zum Thema Nachhaltigkeit, die sie anschließend in ihren Einrichtungen implementierten.[3] Die Erfahrungen aus diesem Modellprojekt zeigen, dass die pädagogische Bearbeitung von lokalen und globalen Nachhaltigkeitsthemen in intergenerationellen Lerngruppen sehr anregend und fruchtbar sein kann, da hier die unterschiedlichen Generationenperspektiven einen mehrdimensionalen Bildungsprozess ermöglichen. Im Folgenden soll anhand von drei Praxisprojekten gezeigt werden, wie eine Bildung für Nachhaltigkeit intergenerationell arrangiert werden kann und welche Aspekte von besonderer Bedeutung sind.

## Beispiele aus der Bildungspraxis

Durch das Modellprojekt zum intergenerationellen Lernen und zum Thema Nachhaltigkeit entstanden vielfältige Praxisprojekte in Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung (für einen Überblick vgl. Franz et al. 2009). Im Folgenden werden drei Praxisprojekte exemplarisch dargestellt, um zu verdeutlichen, wie sich das Thema Nachhaltigkeit in einer intergenerationellen Lerngruppe didaktisch realisieren lässt.

### München alternativ erleben![4]

In dem Projekt „München alternativ erleben“ haben sich Seniorinnen und Senioren sowie Schüler/-innen einer Fachoberschule in einer sich über drei Monate erstreckenden Veranstaltung mit dem Thema Nachhaltigkeit beschäftigt. In einer Auftaktveranstaltung wurde in das Thema eingeführt und es wurden zwei generationsgemischte Kleingruppen gebildet. Diese Gruppen haben in einem zweiten Schritt unter pädagogischer Begleitung je zwei Exkursionen zu verschiedenen Orten in München vorbereitetet und durchgeführt. Die Exkursionen führten die Generationen zu Einrichtungen, an denen die globalen und lokalen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung besonders deutlich werden. Diese Orte wurden jeweils unter dem Blickwinkel der verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen (sozial, ökologisch und ökonomisch) betrachtet. Darüber hinaus führten die Teilnehmenden Gespräche mit den Mitarbeitenden der jeweiligen Einrichtungen. Die dabei entstandenen Erfahrungen wurden in einer Abschlussveranstaltung aufbereitet und öffentlich vorgestellt.

In diesem Projekt wurde die Verbindung zwischen dem Thema Nachhaltigkeit und intergenerationellem Lernen didaktisch zunächst über selbstorganisierte und handlungsorientierte Gruppenphasen hergestellt, in der die beteiligten Generationen Gelegenheit hatten, sich intensiv miteinander sowie mit dem Thema auseinanderzusetzen. Diese Phase beschreiben die Teilnehmenden als sehr intensiv aber auch als sehr anstrengend.[5] Durch die intensive eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit konnten die Gruppen partizipations- und interessenorientiert arbeiten. Sie hatten die Möglichkeit, den

eigenen Sozialraum zu erkunden, um einen Ort für die spätere Exkursion auszuwählen. In diesen Auswahlprozessen und den weiteren Arbeitsprozessen spielten generationsspezifische Perspektiven eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Themas Nachhaltigkeit wurden von den Teilnehmenden immer wieder Fragen nach Generationengerechtigkeit und Generationensolidarität eingebracht. So wird in vielen Fragebögen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung verteilt wurden, beschrieben, dass es erstrebenswert sei, die Welt für kommende Generationen zu erhalten. Die Leiterinnen des Projekts gaben zudem an, dass sie beobachteten, dass die altersgemischten Gruppen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit eine gemeinsame Verantwortung für die Welt entdeckten, die eine Art gemeinsame Motivation für die Gruppenarbeiten darstellte.

Ein weiterer zentraler Aspekt zur Verknüpfung des Themas Nachhaltigkeit mit der intergenerationellen Lerngruppe war die Verbindung des lokalen Sozialraums mit globalen Themen, die auf den Exkursionen beispielsweise in einem Eine-Welt-Haus intensiv diskutiert wurden. Damit wurden innerhalb des Projekts vor allem positive Nachhaltigkeitsbeispiele gezeigt, welche die Teilnehmenden motivierten, ihr Konsumverhalten zu überdenken und verschiedene alternative Handlungsoptionen durchzuspielen.

Durch das Projekt wurde insbesondere verdeutlicht, wie wichtig es für erfolgreiche intergenerationelle Lernprozesse zum Thema Nachhaltigkeit sein kann, den Sozialraum als Lernraum mit einzubeziehen und die Lernprozesse partizipativ zu gestalten. Darüber hinaus ermöglichte die ausgeprägte Handlungsorientierung eine hohe Identifikation mit dem Thema Nachhaltigkeit in der intergenerationellen Lerngruppe.

**Energiedetektive**[6]

Das Projekt „Die Energiedetektive in Wiesenbach“ wurde durch einen katholischen Verband initiiert und bestand aus einer viertägigen intergenerationellen Großveranstaltung, die im Rahmen der Ferienspiele einer kleinen ländlichen Gemeinde konzipiert wurde. Das Projekt zielte darauf ab, nicht nur alt und jung zusammenzuführen, sondern die im Ferienprogramm angelegte Veranstaltung für alle Generationen zu öffnen. So war der jüngste Teilnehmer des Projekts vier während die Älteste über 90 Jahre alt war. Zudem waren die mittleren Generationen in diesem Projekt besonders stark vertreten.

An den ersten beiden Tagen setzten sich die Generationen in unterschiedlich gemischten Gruppen mit Fragen nach erneuerbaren Energien in ihrem lokalen Sozialraum auseinander. So wurden Exkursionen zum örtlichen Wasserkraftwerk oder zu einer Biogasanlage durchgeführt und lokale Akteure, wie zum Beispiel der ortsansässige Energieberater, miteinbezogen. Die vielfältige methodische Kombination der ersten beiden Tage (von experimentellen Gruppenarbeiten, örtlichen Exkursionen und einem Erzählcafé) eignete sich sehr gut, um die Vielfalt der Lernbedürfnisse verschiedener Generationen berücksichtigen zu können. In den letzten beiden Tagen wurde eine öffentliche Bürgerausstellung für die Mitglieder der Gemeinde zum Thema des Projekts entwickelt, vorbereitet und durchgeführt.

Nachhaltigkeit und Intergenerationalität wurden in diesem Projekt über das Thema (erneuerbare) Energie in unserem Sozialraum verknüpft. Damit arbeiteten alle Generationen gemeinsam an einem für sie relevanten Thema, dass mit Paulo Freire auch als generatives Thema beschrieben werden kann (vgl. Freire 1970). Das gemeinsame Arbeiten erfolgte in dem Projekt auf verschiedenen Wegen, das heißt, dass sich in den ersten beiden Tagen Arbeitsphasen in unterschiedlichen Kleingruppen mit spezifischem Aufträgen und Plenumsitzungen abwechselten. In diesen Phasen unterstützen sich die Generationen gegenseitig und durch die Vielfalt an Generationenperspektiven konnte das Thema nachhaltige Energiegewinnung und -nutzung in ihrem Dorf facettenreich bearbeitet werden. Dies wird vor allem bei der Durchführung des globalen Vernetzungsspiel deutlich. In diesem Spiel geht es im Kern darum, dass weltweite Zusammenhänge und Wechselwirkungen von lokalen und globalen Prozessen spielerisch auf einer Weltkarte visualisiert werden.[7] In der Beobachtung dieser Einheit des Projekts hat sich gezeigt, dass hier vor allem die Kinder und jüngeren Jugendlichen von den Älteren unterstützt wurden. So überlegten sie gemeinsam, wo auf der Weltkarte die von ihnen beschriebenen Aspekte lokalisiert werden müssen und mit welchen anderen diese in Verbindung stehen.

Ein anderes Beispiel zeigt, wie sehr sich die Generationen gegenseitig anregen und irritieren können. So hatte eine Gruppe Älterer in einer arbeitsteiligen Gruppenphase die Aufgabe, den Energieverbrauch im Dorf um 1930 zu beschreiben. Als diese Gruppe ihre Erkenntnisse im Plenum berichtete, löste dies großes Erstaunen bei Kindern und Jugendlichen aus, die sich eine Welt ohne technische Geräte, in der es keine Fernseher gibt und Wäsche mit einem Waschbrett gewaschen wird, kaum vorstellen konnten.

In diesem Projekt stellte sich die Verbindung zwischen Nachhaltigkeit und der intergenerationellen Lerngruppe als besonders wichtig und fruchtbar heraus. Durch die Arbeit an einem gemeinsamen generationsverbindenden Nachhaltigkeitsthema (hier Energie), das in den lokalen Sozialraum eingebunden war, konnten die Interessen aller Generationen durch didaktisch differenzierte Gruppenarbeiten erreicht und eingebracht werden. Zudem wurde durch die lokale Ausrichtung auf den Sozialraum eine historisch-biografische Dimension des intergenerationellen Lernens bedeutsam. In den gemeinsamen Exkursionen erzählten die Älteren den Jüngeren, wie der Ort früher aussah und welche Geschichten mit bestimmten Orten verknüpft sind, während sie von den Jüngeren erfuhren, wie der Ort heute genutzt wird.

Auch bei diesem Projekt kann die ausgeprägte Berücksichtigung des Sozialraumes als Lernraum als eine wichtige Gelingensbedingung für den Lernprozess herausgestellt werden.

Darüber hinaus profitierte der Lernprozess an vielen Stellen von interaktiven Elementen, die auch vertiefte biografische Lernerfahrungen ermöglichten und das kollektive Wissen der älteren Generationen explizit berücksichtigten.

**Nach uns die Sintflut, oder was?**[8]

Das intergenerationelle Theaterprojekt »Nach uns die Sintflut, oder was?« beschäftigte sich mit dem Thema Generationengerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Im Rahmen des Projektes entwickelten elf Kinder, Jugendliche und ältere Erwachsene gemeinsam unter der Anleitung von zwei Theaterpädagoginnen ein Theaterstück, bei dem das Thema Nachhaltigkeit spielerisch aus verschiedenen Generationenperspektiven bearbeitet wurde. So stand in dem mehrfach öffentlich aufgeführten Theaterstück die Frage nach dem Miteinander der jetzt lebenden

Generationen genauso im Vordergrund wie verschiedenen Visionen, wie die heute lebenden Generationen die Welt für kommende Generationen erhalten können.

Bei der Entwicklung, Erprobung und Aufführung des Theaterstücks konnten alle Altersgruppen ihre spezifischen Lebenserfahrungen zum Thema Nachhaltigkeit einbringen und mit den anderen reflektieren. Dabei wurden auch Konfliktpotentiale zwischen den Altersgruppen nicht ausgespart und es wurden Lösungsansätze für Generationenkonflikte mit kreativen und spielerischen Methoden entwickelt.

Besonders wertvolle Lernerfahrungen wurden in dem Theaterprojekt durch Improvisations- und Gestaltungsaufgaben in einzelnen Gruppen, durch Dialogübungen und durch die Umsetzung von Text in Bewegung ermöglicht. Die Teilnehmenden brachten immer wieder neues Material zu den Themen Nachhaltigkeit, Generationengerechtigkeit, Entwicklung, Globalität und Klimawandel mit zu den Proben, z.B. Gedichte, Geschichten und Texte, die den Gestaltungs- und Lernprozess bereicherten. Dieses Material wurde gemeinsam in Übungen und Szenen weiterverwertet und weiterentwickelt und bildete damit schließlich die Basis für die Erarbeitung des gesamten Stücks.

Die Verknüpfung der Nachhaltigkeitsthematik mit einer intergenerationellen Lern- bzw. Theatergruppe erwies sich in diesem Projekt als besonders fruchtbar, da bei den Proben immer wieder die gemeinsame Verantwortung für die Welt, Fragen der Generationengerechtigkeit und Möglichkeiten des eigenen Handels diskutiert werden konnten. Durch diese intensive Auseinandersetzung mit dem Thema sind zum Teil enge freundschaftliche, generationsübergreifende Kontakte entstanden. Die spielerische Bearbeitung führte zu einem kreativen Lernprozess, bei dem Nachhaltigkeit immer von verschiedenen Seiten beleuchtet oder aus verschiedenen Generationenperspektiven dargestellt wurde.

Damit konnte durch das intergenerationelle Theaterprojekt ein anspruchsvoller, dynamischer und offener Lernprozess in einer altersheterogenen Gruppe zu Nachhaltigkeitsfragen realisiert werden. Die Erfahrungen dieses Projekts zeigen, dass vor allem eine didaktische Orientierung an Interaktionsprozessen sowie an der Biografie der Teilnehmenden den intensiven Austausch und das erfolgreiche gemeinsame Lernen ermöglicht hat. Durch die Möglichkeit der partizipativen Gestaltung des Theaterstücks konnten die Teilnehmenden Nachhaltigkeit zunehmend handlungsorientiert als eigenes generatives Thema wahrnehmen und weiterentwickeln. Auf diese Weise konnte ein interessengeleiteter und konstruktiver Lernprozess zwischen den Generationen initiiert und professionell begleitet werden.

## Ausblick

Die skizzierten Praxisprojekte zeigen verschiedene Möglichkeiten auf, Nachhaltigkeitsthemen bzw. Themen des Globalen Lernens mit intergenerationellen Gruppen in der Bildungspraxis zu bearbeiten. In allen Beispielen stellte das Thema Nachhaltigkeit ein generatives Thema dar, das durch die Verknüpfung mit dem eigenen Sozialraum ausdifferenziert und eigenständig weiterentwickelt werden konnte. Nachhaltigkeit kann zudem per se als ein generatives Thema für intergenerationelle Gruppen beschrieben werden, da die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit, Fragen nach der Generationengerechtigkeit zwischen heutigen und kommenden Generationen sowie Fragen nach dem gegenwärtigen Miteinander der Generationen aufwirft.

Allerdings zeigen die Erfahrungen aus dem Modellversuch auch, dass Nachhaltigkeit bzw. Globales Lernen ein komplexes Thema ist, das von vielen Lernenden zunächst als abstrakt und wenig alltagsnah wahrgenommen wird. Um Nachhaltigkeit in der intergenerationellen Bildungsarbeit ohne moralischen Druck und negativen Beigeschmack attraktiv zu gestalten, müssen Erwachsenenbildner/-innen diese Prozesse didaktisch sensibel anleiten und begleiten. Diese Sensibilität ist jedoch nicht selbstverständlich, sondern sollte in Qualifizierungsmaßnahmen professionell ermöglicht werden. So benötigen Erwachsenenbildner/-innen Kompetenzen hinsichtlich des Themas Nachhaltigkeit sowie hinsichtlich der Arbeit mit einer intergenerationell gemischten Gruppe, um gehaltvolle intergenerationelle Bildungsprozesse zum Thema Nachhaltigkeit zu ermöglichen.

Für die didaktische Gestaltung intergenerationeller Bildungsprozesse zum Thema Nachhaltigkeit sind – so lässt sich aus den Erfahrungen des Modellprojekts „Generationen lernen gemeinsam“ weiter folgern – vor allem sechs didaktische Grundorientierungen (siehe Abb.1) von Bedeutung. Diese Orientierungen können helfen, intergenerationelle Lernprozesse zum Thema Nachhaltigkeit besser vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren (vgl. ausführlicher Franz et al. 2009, S.52 ff. und Antz et al. 2009, S.27 ff.).

| | | |
|---|---|---|
| Biografie-orientierung | Interaktions-orientierung | Partizipations-orientierung |
| Sozial-orientierung | Aktions-orientierung | Reflexions-orientierung |

*Abb. 1: Leitprinzipien und Grundorientierungsrahmen für eine generationssensible Methodenauswahl (Quelle: eigene Darstellung)*

Diese didaktischen Grundorientierungen sind nicht grundlegend neu, sondern vielmehr ein Qualitätsmerkmal gehaltvoller Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Diese werden im Folgenden im Hinblick auf die intergenerationelle Bildungsarbeit zum Thema Nachhaltigkeit zugespitzt.

### Biografieorientierung

*Im Rahmen der Biografieorientierung geht es darum, die Lebenserfahrungen und Biografien der Lernenden zu berücksichtigen und aktiv einbeziehen:* Eine explizite Biografieorientierung ermöglicht es, die vielfältigen, oftmals auch generationsbedingt sehr unterschiedlichen, Lebenswelten und Lebenserfahrungen explizit in den Lernprozess zu integrieren. Denn wenn verschiedene Altergruppen mit ihren generationenspezifischen prägenden Erinnerungen und Wissensbeständen in einem Lernprozess aufeinander treffen, bietet es sich an, diesen jeweiligen spezifischen biografischen Hintergründen und Erfahrungen einen besonderen Stellenwert zu geben. So können die Themen Nachhaltigkeit und Globalität beispielsweise in einer intergenerationellen Erzählrunde biografisch bearbeitet werden, indem

die Teilnehmenden angeregt werden, ihre persönlichen Erfahrungen im Hinblick auf Ressourcenverbrauch, Generationengerechtigkeit oder interkulturelle Erlebnisse zu schildern und gemeinsam zu diskutieren.

**Sozialraumorientierung**

*Die Sozialraumorientierung ermöglicht es, die Lebenswelt und den Sozialraum der Lernenden zu erkunden und zu berücksichtigen:* Die Sozialraumorientierung führt zu einer Perspektiverweiterung auf die Lebens- und Alltagswelt der Lernenden in ihrem sozialen Nahraum und auf die darauf bezogenen generationsverbindenden und generationsspezifischen Begegnungsräume und Interessen. Die Einbindung des Themas Nachhaltigkeit in den sozialen Nahraum der Generationen ermöglicht eine lokale Ausdifferenzierung des Themas, die von den beteiligten Generationen partizipativ weiterentwickelt werden kann. Auf diese Weise wird das abstrakte Thema den Teilnehmenden leichter zugänglich, da hier lokale Auswirkungen globaler Prozesse erfahrbar gemacht und lokale Handlungsansätze verdeutlicht werden können. Methodisch kann der Zusammenhang zwischen Globalität und Lokalität beispielsweise durch Exkursionen in Eine-Welt-Läden oder durch alternative Stadtführungen gestaltet werden. Bei alternativen Stadtführungen werden alltägliche Orte, wie z.B. Blumen-, Kleidungs- oder Spielzeuggeschäfte in einen globalen Zusammenhang gestellt und mit den Teilnehmenden reflektiert.[9]

**Interaktionsorientierung**

*Die Interaktionsorientierung fördert die Kommunikation der Lernenden und ermöglicht dadurch Dialogprozesse und Perspektivwechsel:* Durch die Interaktionsorientierung werden der Austausch und der Dialog der Generationen in der Lerngruppe gefördert und damit auch wertvolle Perspektivwechsel und Verständigungen eröffnet. Gerade im Hinblick auf komplexe Themen wie Nachhaltigkeit oder Globales Lernen bietet es sich an, Teilnehmende dazu anzuregen, sich in gemeinsamen Gruppenphasen über verschiedene Aspekte von Nachhaltigkeit und Globalem Lernen, wie beispielsweise Ressourcenverbrauch, Generationensolidarität, globale Gerechtigkeit oder Klimaveränderungen, auszutauschen und kontrovers zu diskutieren.

**Partizipationsorientierung**

*Durch die Partizipationsorientierung können die Mitbestimmung und Selbstlernpotenziale der Lernenden erhöht werden:* Bei der Partizipationsorientierung geht es darum, einen offenen und gleichberechtigten Prozess des Miteinanderlernens zu unterstützen. In Bezug auf das Thema Nachhaltigkeit ist es – wie die drei dargestellten Projekte zeigen – wichtig, dass die Generationen die Gelegenheit haben, das Thema gemeinsam weiterentwickeln zu können, um es so zu ihrem eigenen generativen Thema machen zu können. Dies bedeutet, dass eine Veranstaltung entwicklungsoffen geplant werden und den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, die inhaltlichen Schwerpunkte mitzubestimmen. Durch diese partizipative und gleichberechtigte Aneignung können intensive Lernprozesse zum Thema Nachhaltigkeit und Globalität nach den Interessen der Teilnehmenden initiiert werden, die möglicherweise auch über das konkrete Projekt hinausgehen.

**Aktionsorientierung**

*Im Rahmen der Aktionsorientierung werden das gemeinsame und das individuelle Handeln und Tun der Lernenden unterstützt:* Die Aktionsorientierung konzentriert sich auf das gemeinsame Erleben, Handeln und Gestalten der Generationen, wodurch gemeinsame Lernerfahrungen auf einer praktischen und handlungsorientierten Ebene verdichtet werden können. Gerade bei einem komplexen Thema wie dem der Nachhaltigkeit ist es zentral, die lokalen und globalen Bezüge sichtbar und erfahrbar zu machen, beispielsweise durch Exkursionen oder aktions- und handlungsorientierte Methoden. Hier bieten sich Methoden an, mit denen globale Zusammenhänge visualisiert werden können, wie z.B. das Globale Vernetzungsspiel, das in dem beschriebenen Projekt „Energiedetektive“ eingesetzt wurde.

**Reflexionsorientierung**

*Die Reflexionsorientierung fördert den Austausch und die Reflexion über die gemeinsamen Lernerfahrungen:*
Im Rahmen der Reflexionsorientierung steht das gemeinsame Auswerten der im Rahmen des intergenerationellen Lernens gemachten individuellen und kollektiven Erfahrungen im Mittelpunkt. Durch angeleitete Reflexionsprozesse können die Generationen dazu angeregt werden, ihre eigenen Meinungen und Orientierungen im Hinblick auf das Thema Nachhaltigkeit und den gemeinsamen Lernprozess aus ihrer jeweiligen Generationenperspektive zu reflektieren, um so auch sensibel für die intergenerationellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu werden. Solche Reflexionsprozesse bieten wiederum auch die Möglichkeit, Aspekte Globalen Lernens und der Nachhaltigkeit aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und somit zu vertiefen.

Diese sechs Grundorientierungen beinhalten keine Erfolgsgarantien für konstruktive und erfolgreiche Lernprozesse. Aber durch die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ konnte verdeutlicht werden, dass die Berücksichtigung dieser Orientierungen zum Gelingen von generationsübergreifenden Bildungsprozessen im Kontext von Globalität und Nachhaltigkeit signifikant beitragen kann. Doch letztlich liegt es in der Verantwortung von Erwachsenenbildner/-innen in der Praxis zu prüfen, welche didaktischen Prinzipien und Grundorientierungen zu ihnen und ihren Bildungsprozessen passen, um konstruktives und erfolgreiches intergenerationelles Lernen zu Nachhaltigkeitsthemen zu ermöglichen.

**Anmerkungen**

**1** Die hier vorgestellten Beobachtungen und Reflexionen sind im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt wurde. Beiden Institutionen sei an dieser Stelle für ihre Unterstützung ausdrücklich gedankt.

**2** Eine Ausnahme bildet das Generationennetzwerk Umwelt (http://www.ies.uni-hannover.de/genet/) und die damit verbundenen Bildungsaktivitäten. Hier wird jedoch durch die ausschließliche Fokussierung auf Umweltthemen das gesamte Spektrum des Nachhaltigkeitsdiskurses im Hinblick auf soziale, ökonomische und ökologische Herausforderungen nicht erfasst.

**3** Die Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ und daraus abgeleitete methodische Anregungen wurden jüngst in zwei Buchpublikationen veröffentlicht (vgl. Franz/Frieters/Scheunpflug/Tolksdorf/Antz

2009, Antz/Franz/Frieters/Scheunpflug 2009). Für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse des Seminars siehe Barth/Rieckmann (2009).

4 Dieses Praxisprojekt wurde vom Münchener Bildungswerk durchgeführt.

5 Gerade bei den älteren Teilnehmenden wird in der Auswertung des Projekts deutlich, dass diese sich klare Anleitungen für selbstorganisierte Phasen wünschen, an denen sie sich orientieren können.

6 Dieses Praxisprojekt wurde von der katholischen Landvolkbewegung des Landesbildungswerkes Bayern durchgeführt.

7 Eine ausführliche Beschreibung des globalen Vernetzungsspiels findet sich in Antz et al. 2009, S. 84.

8 Dieses Praxisprojekt wurde von der Volkshochschule Münster durchgeführt.

9 Eine ausführliche Beschreibung des globalen Vernetzungsspiels findet sich in Antz et al. 2009, S. 55.

## Literatur

**Amrhein, V. (2005):** Kompetenz braucht Begleitung – Generationsübergreifende Strategien für eine Gesellschaft im Wandel. In: Voesgen, H. (Hg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. S. 277–295.

**Amrhein, V./Schüler, B. (2005):** Dialog der Geberationen: In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament". Bd. 8, S. 9–17.

**Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./ Scheunpflug, A. (2009):** Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld.

**BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen) (1999):** Solidarität der Generationen. Erfahrungen aus zwei Bundeswettbewerben. Bonn.

**BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen) (2005):** Generationenzusammenhalt stärken. Fakten, Projekte, Empfehlungen. Bonn.

**Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

**Bertram, H. (2000):** Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen. S. 97–121.

**BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) (1997):** Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Original Dokument in deutscher Übersetzung. Online im Internet: http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm [20.8.2009].

**Dallinger, U. (2005):** Generationengerechtigkeit – Die Wahrnehmung in der Bevölkerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament". Bd. 8, S. 29–37.

**Einsentraut, R. (2007):** Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden.

**Forum Familie stark machen (Hg.) (2007):** Generationenbarometer 2006. Freiburg.

**Franz, J./Frieters, N./ Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009):** Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld.

**Freire, P. (1970):** Bildung als Erkenntnissituation. In: Schreiner, P./Mette, N./Oesselmann, D./Kinkelbur, D. (Hg.) (2007): Paulo Freire – Unterdrückung und Befreiung. Münster/New York/München/Berlin, S. 67–88.

**Gronemeyer, R. (1991):** Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt a.M.

**Gronemeyer, R. (2004):** Kampf der Generationen. München.

**Infratest dimap (2007):** Kleiner Generationensurvey Nordrhein-Westfalen. Auftraggeber: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin.

**Klerqc, J. (1997):** Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hg.) (1997): Generationen im Dialog. Frankfurt a. M.: DIE. S. 84–94. Online im Internet: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_03.pdf [20.08.2009].

**Meadows, D./Meadows, D. L./Randers, J./Behrens, W. W. (1972):** Die Grenzen des Wachstums - Berichte des Club of Rome zur Lage der Menschheit. München.

**Ott, K./Bartolomäus, C. (2003):** Konzeptionen von Nachhaltigkeit. In: Generationengerechtigkeit! Herausgegeben von der Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen. Jg. 3, Bd. 1, S. 16–18.

**Schirrmacher, F. (2004):** Das Methusalem-Komplott. München.

**Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006):** Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.

**Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S.(Hg.) (2006):** Altwerden in Deutschland. Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte. Wiesbaden.

**Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009):** Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

**Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Hg.) (1987):** Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtlandbericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Online im Internet: URL: http://worldinbalance.net/agree [20.8.2009].

### Dr. Julia Franz

arbeitet als Wissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Intergenerationelles Lernen im Bereich Nachhaltigkeit, Lernarrangements und Lernberatung sowie Qualitätsfragen der Erwachsenenbildung.

### Dr. Norbert Frieters

ist Diplomerziehungswissenschaftler, Master in International Humanitarian Assistance, Trainer, Gutachter und Berater im Kontext ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen im Lehr- und Forschungsgebiet Soziologie mit dem Schwerpunkt Gender Studies mit dem persönlichen Forschungsschwerpunkt Gender-Education-Conflict.

Antje Barabasch/Stefan Wolf

# Die Policy-Praxis der Anderen

## Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung

**Zusammenfassung:**
In diesem Beitrag werden verschiedene Forschungsansätze und -perspektiven im Bereich Policy-Transfer in der (Berufs-)Bildung vorgestellt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe, der exemplarisch an den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia illustriert wird.

**Abstract:**
In this article different scientific approaches and perspectives in the context of Policy-Transfer regarding vocational training are introduced. Thereby, specific focus concentrates on the Policy-Transfer of the nationwide German vocational training aid, which is illustrated by means of the countries Egypt, Korea and Malaysia.

### Einleitung

Forschung zum Thema des Transfers von Bildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices gibt es fast so lange wie es Bildungsforschung gibt. Bekannte Vertreter der internationalen Bildungsforschung, die sich mit der Übertragbarkeit von Policies beschäftigt haben, waren Matthew Arnold in England, Horace Man in den USA und Victor Cousin in Frankreich. Alle drei haben sich gefragt, inwieweit Lektionen aus der Bildungspolitik für den Kontext im eigenen Land relevant sein könnten. Dies beinhaltet sowohl die Übertragbarkeit struktureller Aspekte als auch die Praxis des Lehrens und Lernens in den verschiedenen schulischen Einrichtungen. Sadlers (1964) Frage „How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?" hat seither die Gemüter zahlreicher Bildungswissenschaftler bewegt.

Unter Educational Policy-Transfer wird ganz generell die Übertragung und Nutzung einer bildungspolitischen Idee oder einer Best-Practice entweder innerhalb eines Landes, über Landesgrenzen hinweg oder auf globaler Ebene verstanden. Unter dem Begriff Policy sind Strategien, Richtlinien, Regeln, Aktionspläne und Zielvorgaben subsummiert. Dabei muss die Policy hinsichtlich des bestehenden Bedarfs, ihres Innovationscharakters und ihrer Wirksamkeit geprüft werden (Allan/Clark 1981). Die am Bildungsprozess Beteiligten benötigen das erforderliche Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte der Policies, sozioökonomische und kulturgeographische Begleitumstände sowie die politischen Leitlinien und Agendas der bestimmenden Parteien, um über die Nutzung dieses Wissens und die Implementierung von Policies informiert entscheiden und diese innerhalb der eigenen Debatten und Konflikte implementieren bzw. adaptieren zu können (Bennett 1997).

Die konzeptionelle Forschung zum Thema Policy-Transfer hat eine Geschichte von etwa 40 Jahren. Zahlreiche Forscher, insbesondere in Großbritannien und den USA, haben sich mit der Thematik auseinandergesetzt und verschiedene Schemata zur Kategorisierung der auftretenden Phänomene entwickelt. Immer wieder erwähnt werden die Namen so genannter marxistisch orientierter Wissenschaftler wie Carnoy, Altbach und Kelly, die in den 1970er Jahren die Arbeit von Entwicklungshilfeorganisationen kritisch unter die Lupe genommen haben. Sie unterschieden generell zwischen freiwilligem und unfreiwilligem Policy-Transfer in Abhängigkeit von den jeweiligen Machtverhältnissen und involvierten Akteuren. In den späten 1980er Jahren haben David Phillips und Kimberley Ochs das Konzept des Policy-Borrowings („Ausleihens von Policies") eingeführt und sich intensiv mit der Frage nach dem Grund dafür auseinandergesetzt. Sie kategorisierten nach Ursachen, Wirkungen und Prozessstrukturen von Policy-Transfer. In dieser Zeit rückten die eigentlichen Hauptakteure, die den jeweiligen Transfer initiierten oder auch durchführten, in den Mittelpunkt des Interesses. Von einem erfolgreichen Policy-Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) – eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Die Akteure müssen die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso kulturelle Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter Policies (Tanaka 2005).

In diesem Beitrag wird zunächst eine Begriffsbestimmung innerhalb des Forschungsgebiets vorgenommen. Wir werden die verschiedenen theoretischen und methodischen Ansätze zur Untersuchung des Gegenstands vorstellen und anhand von Beispielen verdeutlichen. Im letzten Teil des Aufsatzes wird der Policy-Transfer-Prozess im Rahmen eines Vergleichs der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia dargestellt.

### Forschungsansätze und Forschungsperspektiven

Der englische Begriff Policy-Transfer bezieht sich auf die Nutzung von Wissen, das auf Erfahrungen Anderer beruht. Dabei muss dieses Wissen nicht notwendigerweise adaptiert werden.

Zahlreiche internationale Forscher haben sich mit alternativen Konzepten wie z.B. Policy-Learning, Policy-Borrowing/-Lending, Lesson-Drawing, „Travelling Reforms", Rezeption/Diffusion, Reform-Import/Reform-Export und Cross-National Policy-Attraction beschäftigt (Halpin/Troyna 1995; Lewis 2007; Phillips/Ochs 2003). Insbesondere das Konzept des Policy-Learnings hat sich in den letzten 15 Jahren als Grundlage in der Entwicklungszusammenarbeit etabliert. Gelernt werden können Grundlagen über Organisation, Struktur, Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder die Ordnung von Bildung. Wichtig für den Erfolg eines Transfers ist die Frage: In welchem Maße haben die Länder selbst die Inititative für eine Veränderung übernommen und die transferierten Policies erfolgreich internalisiert? Ownership als Ausdruck des ‚sich zu eigen Machens' ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg. Dabei werden hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert.

Bis heute gibt es weltweit wissenschaftliche Diskurse darum, ob es sich global bei diesen Policy-Borrowing-Prozessen eher um eine Konvergenz (Meyer/Ramirez 2000) verschiedener Policies handelt oder ob gleichzeitig eine starke Lokalisierung von sehr unterschiedlich motivierten und vollzogenen Policies auf nationaler oder sogar lokaler Ebene stattfindet (Schriewer 1990, 2003; Steiner-Khamsi 2004). Der Einfluss der Globalisierung auf den Transfer von Bildungsideen, Policies und Praxis kann zum einen auf der makrostrukturellen oder Regime-Ebene erfolgen, auf sektoraler Ebene bzw. der Ebene des Bildungssystems oder auf organisationaler Ebene innerhalb einzelner Bürokratien oder Bildungseinrichtungen (Dale 1999).

Obgleich offensichtlich zahlreiche konzeptionelle Schriften zum Thema des Transfers bestehen, existieren nur wenige empirische Studien, die diese theoretischen Ansätze auf tatsächliche Transferprozesse angewandt haben. Die Ursachen hierfür liegen klar auf der Hand. 1. Es gibt kaum wissenschaftliche Literatur, auf die man sich berufen könnte. 2. Die Literatur beschränkt sich hauptsächlich auf weiße und graue Papiere, die nicht immer leicht oder gar nicht zugänglich sind. 3. Die beteiligten Akteure sind wissenschaftlichen Interviews im Interesse der Wahrung politischer Interessen nicht immer zugänglich. Motive für den Transfer als auch der Erfolg des Transfers bestimmen unter anderem die Auskunftsbereitschaft. Auch die Art der Beteiligung am Transfer spielt hier eine wesentliche Rolle. 4. Wissenschaftler müssten aus diesem Grunde mit den Methoden des investigativen Journalismus arbeiten und könnten dabei nicht notwendigerweise die Gesetze strengen und akkuraten wissenschaftlichen Arbeitens befolgen. 5. Die Wahrheitsfindung ist aufgrund der begrenzten Informationsquellen deutlich eingeschränkt und infolge verschiedener rhetorischer Begründungen nicht leicht identifizierbar. Und 6., um den Prozess des Policy-Transfers zu dekontextualisieren, sind zahlreiche Hintergrundinformationen über die politischen, ökonomischen, sozialen und individuellen Begleitumstände notwendig, was umfangreiche Recherchen erfordert. So bleiben die Versuche, den Prozess des Transfers zu analysieren und zu erklären, häufig unbefriedigend.

Die Motive für das Interesse an der Bildungspolitik anderer Länder sind vielfältig. Dazu gehören, bezogen auf den politischen Diskurs, 1. Aufmerksamkeit auf die Bildungspraxis in anderen Ländern lenken, 2. Glorifizierung des Erfolges von Bildung im eigenen Land im Vergleich zu anderen (Steiner-Khamsi 2004), 3. Rechtfertigung der Übernahme von Best-Practices in die eigene Bildungskultur (Harpin/Troyna 1995; Gonon 1998, Steiner-Khamsi 2004) oder 4. Skandalisierung der Bildungspraxis zu Hause, um eine notwendige Reform zu begründen (Ochs 2006; Steiner-Khamsi 2004). Letzteres ist meist als Folge der Unzufriedenheit mit den Auswirkungen vorheriger Policies zu verstehen (Rappleye/Paulson 2007).

Ochs (2006) unterscheidet in ihrer Analyse zwischen dem bildungspolitischen Diskurs (siehe oben) und den Motiven für die Verwendung ausländischer Policy-Texte als Vorlage für die Gestaltung eigener Policies. Sie fasst letztere folgendermaßen zusammen: 1. exemplarische Nutzung bestehender Texte für Innovationen (Schriewer 1990; Turbin 2001; Ochs/Phillips 2002a, 2002b), 2. als eine Quelle der Inspiration für neue Reformen, 3. um eigene Reformen auf internationale Bildungstrends abzustimmen und 4. als Richtlinie für die Weiterentwicklung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Dabei ist zu beachten, dass bei der Analyse des Transfers beziehungsweise der selektiven Auswahl und Übernahme (Ausleihens) einzelner Policies durchaus mehrere Motive gleichzeitig eine Rolle spielen können. Auch das Verhalten der Berater, die im Auftrag von transnationalen Organisationen oder ihrer Regierungsorganisationen den Prozess des Transfers begleiten und steuern, beeinflusst Policy-Transfer-Entscheidungen (Cowen 2006).

Studien über Policy-Transfer im Bereich der Bildungspolitik gibt es viele. Die nachfolgende Tabelle bietet eine selektive Auswahl an Themen und durchgeführten Analysen des Policy-Transfer zwischen verschiedenen Ländern.

Phillips/Ochs (2004) unterscheiden weiterhin die folgenden Arten des Transfers:

1. Aufoktroierter Transfer (z.B. im Rahmen von Kolonialismus, Kalter Krieg, Einfluss der Sowjetunion auf Osteuropa, Chinas Einfluss in Tibet)
2. Aufgezwungener Transfer aufgrund bestimmter politischer Begleitumstände (z.B. Japan okkupiert die Mandschurei, Amerikaner okkupieren Deutschland und Japan nach dem zweiten Weltkrieg, Amerikanischer Einfluss im Irak und in Afghanistan)
3. Ausgehandelter Transfer (Entwicklungshilfe- und Aufbaugelder für Sierra Leone, Nepal)
4. Gezieltes Ausleihen oder Kopieren von Policies und Policy-Praxis (Finnland in der DDR, London in der Schweiz)
5. Einfluss von globalen Bildungsideen und Methoden (Large Scale, Bildungsassessments, Allgemeinbildung ausweiten, Berufsbildung reduzieren).

Die Untersuchung von Policy-Transfer kann auch auf die Analyse der Berufsbildungszusammenarbeit übertragen werden. Der internationale Einsatz für Maßnahmen der Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen hat in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Die Anzahl der Länder, in denen deutsche Berufsbildungsprojekte durchgeführt werden, hat sich von mehr als 70 in den frühen 1990er Jahren auf sechs Länder Ende 2006 reduziert. Wird eine Förderung bereitgestellt, konkurrieren weltweit Vertreter verschiedener Ansätze miteinander.

| Betrachtungsebene | Beteiligte Akteure und Länder | Autor(en) |
|---|---|---|
| Hochschulpolitik | Deutscher Einfluss auf japanische Universitäten<br>U.S.-amerikanischer Einfluss auf japanische Universitäten nach Zweitem Weltkrieg<br>U.S.-amerikanischer Einfluss auf Deutsche Universitäten nach Zweitem Weltkrieg<br>Deutscher Einfluss auf amerikanische Universitäten auf Initiative der US-Amerikaner bei Gründung der ersten Universitäten | Tanaka (2005)<br>Bennell, P./Pearce, T. (2003) |
| Lehrerausbildung | Einfluss europäischer Modelle auf Argentinien und Brasilien | Beech (2005; 2006) |
| Handlungsempfehlungen für die Gestatung von Berufsbildung | Deutscher Einflus auf China<br>Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit den Ländern der Dritten Welt | Aulig (2006); Barabasch u.a. (2010)<br>Greinert u.a. (1997) |
| Curriculare Maßnahmen Lehr-Lern-Arrangements | Einfluss Deutschlands und der Schweiz auf die Unterrichtspraxis im Mathematikunterricht in den sozialschwachen Bezirken Barking und Dagenham in London auf Initiative der Briten | Ochs (2006) |
| Leistungsstandards und Leistungsevaluation | OECD-Studien, PISA, VET LSA, TIMSS<br>Validierung von formalem und informellen Lernen: Einrichtung von EU Standards in den Mitgliedsstaaten | Colardyn/Bjornavold (2004) |
| Bildungssystem/ Strukturentwicklung | Strukturentwickung innerhalb der Europäischen Union | Padgett/Bulmer (2004) |

*Abb. 1: Leitprinzipien und Grundorientierungsrahmen für eine generationssensible Methodenauswahl.*

Neben der Einführung von dualen Strukturen für die Berufsausbildung werden Spezialausbildungen, „Experienced-Based" und „Work-Process-Oriented Learning", „Competency-Based-Training (CBT)" als Output-orientiertes Skill-Training oder die modulare Berufsausbildung des MES Systems (Modules of Employable Skills) angeboten.

Der Bedarf für weitere detaillierte Studien zum Policy-Transfer wird schnell erkennbar. Bisher gibt es keine Länderstudien, die anhand einer Zeittafel aufzeigen, wann welche Policies in Abhängigkeit von bildungspolitischen inneren und äußeren Rahmenbedingungen die Bildungspolitik eines Landes beeinflusst haben und von welcher Dauer dieser Einfluss war. Unter dem Motto ‚Überholen ohne einzuholen' wäre zu prüfen, ob aufgrund der Inspiration aus den Policies anderer Länder ein signifikanter Fortschritt in der Bildungspolitik erzielt wurde, der diese hinsichtlich ihrer Bildungsergebnisse erfolgreicher erscheinen lässt als die Länder, in welchen die Policies zunächst studiert, auf ihre Übertragbarkeit geprüft und unter Umständen internalisiert wurden. Schlussendlich bleibt auch die Frage, ob ein Policy-Transfer nur über Grenzen hinweg erfolgen kann oder auch eine Chance für einen Transfer von Educational Policies innerhalb eines Landes besteht, z.B. von der DDR zur „Post-89-Bundesrepublik" und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen ein solcher Transfer Erfolg haben könnte.

## Der Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe

### Vergleich zwischen Ägypten, Korea und Malaysia

Während die Modernisierungstheorien lange die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmten (Stockmann 1993), lässt sich international ein erweiterter wissenschaftlicher Diskurs ausmachen, der die Postcolonial Studies und die sehr aktuelle Rhetorik um die Wissensgesellschaft als weitere Erklärungsmodelle heranzieht. In einer vergleichenden Untersuchung des Policy-Transfers im Bereich der Berufsbildungspolitik von Deutschland in die Länder Ägypten, Korea und Malaysia wurden die theoretischen Modelle von Phillips/Ochs (2003, 2004) zur Analyse der dabei stattfindenden Prozesse verwendet. Detailliert wurden die Schritte des Transferprozesses unter Berücksichtigung bildungspolitischer und speziell berufsbildungspolitischer Leitziele anhand von bildungspolitischen Graupapieren und wissenschaftlicher Literatur herausgearbeitet. Mit Hilfe der Methode des „Indexings" konnten verschiedene Themen aus der Lektüre herausgefiltert werden. Diese halfen schließlich, Parallelen und Assoziationen im weiteren Verlauf der Analyse zu identifizieren.

In unserer vergleichenden Betrachtung des VET Policy-Transfers ist erkennbar, dass in Malaysia und Korea vor allem Interesse an der Ausbildung von sog. Knowledge Workern als Fachkräfte für die Wissensgesellschaft, und damit vorwiegend am Ausbau höherer Bildungseinrichtungen besteht, während Ägypten nach wie vor in erster Linie Facharbeiter für die modernen Industriesektoren benötigt. Im Folgenden wird aufgezeigt wie sich der Prozess des Policy-Transfers in der Berufsbildungszusammenarbeit aus vergleichender Perspektive in diesen drei Ländern vollzogen hat und welche Schlussfolgerungen sich daraus sowohl für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit als auch für die theoretische Analyse des VET Policy-Transfers ziehen lassen.

Der zeitliche Ablauf des Prozesses der Übernahme und der Transferdiskussionen in den betrachteten Ländern ist sehr unterschiedlich. Während in Ägypten bereits in den 1950er Jahren eine Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik in der Berufsbildung existierte und immer noch existiert, geht die Zusammenarbeit mit Korea auf ein Regierungsabkommen aus dem Jahre 1966 zurück, intensivierte sich in den frühen 1970er Jahren und wurde Mitte der 90er Jahre eingestellt (Schoenfeldt 1996; Schröter 1994; Greinert 2001). Die Zusammenarbeit mit Malaysia war noch kürzer. Sie begann in den 1990er Jahren und wurde im Jahr 2006 beendet (Barabasch/Wolf 2010). Angelehnt an den Zyklus von Phillips & Ochs, die vier Stufen des Transfers von externen Regelungsmustern in nationalspezifische Kontexte annehmen (Phillips/Ochs 2003, 2004), werden im Folgenden diese vier Stufen für die drei Länder kurz illustriert.

### Länderübergreifende Anziehungskraft

Die länderübergreifende Anziehungskraft des bundesdeutschen Berufsbildungssystems speist sich einerseits aus Mythen der internationalen Politik, worin der erfolgreiche Aufstieg der

bundesdeutschen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg („Wirtschaftswunder") aus dem hohen Ausbildungsstand der Facharbeiter und Fachangestellten begründet wurde und zum anderen aus den realen Stärken der betrieblich verfassten und staatlich flankierten Dualen Berufsausbildung in Deutschland, die sich u.a. in ökonomischen Kennzahlen widerspiegelt (Drexel 2005). Am Beispiel Ägypten kann man erkennen, dass Policy-Transfer auf oberster Staatsebene thematisiert und initiiert wird. Helmut Kohl und Hosni Mubarak hatten 1992 eine enge Zusammenarbeit zur Implementierung einer Kooperativen Berufsausbildung in Ägypten vereinbart. Vorrangiges Ziel der Einführung neuer Ausbildungsstrukturen und damit einer Systemveränderung war die Reduktion der hohen Jugendarbeitslosigkeit im Land. Mittlerweile steht die Versorgung der modernen Industrie Ägyptens (Bau-, Tourismus-, Textilindustrie und Verwaltung) mit ausreichend qualifizierten Fachkräften im Vordergrund. Die Jugendarbeitslosigkeit konnte bisher zwar nicht durch neue Ausbildungsstrukturen reduziert werden; die Lösung des Problems wurde jedoch inzwischen anderen Politikfeldern überantwortet.

In Korea stand die Leistungsstärke der bundesdeutschen Technologie im Vordergrund als Mitte der 70er Jahre ein aus deutschen Expertinnen und Experten bestehendes Beratungsteam gebildet wurde. Dessen zentrale Aufgabe war die, von der Weltbank mit Krediten finanzierte, Einrichtung und Ausstattung von Berufsausbildungszentren zu organisieren (Schröter 1994). Der Hintergrund der Entscheidung für ein deutsches Beratungsteam waren ein bereits seit langem bestehendes Regierungsabkommen und gute Erfahrungen mit deutschen Fachschulprojekten in Korea (Schoenfeldt 1996). Die Ziele des Transfers richteten sich auf den in den 70er Jahren beginnenden Industrialisierungsprozess, dem – gemäß der herrschenden Modernisierungstheorien – ausreichend Humankapital zur Verfügung stehen musste.

Gleiches lässt sich für Malaysia konstatieren, wobei der Unterschied zu Korea darin besteht, dass die malaysische Regierung eigenständig aufgrund der nationalen Entwicklungspläne nach externer Unterstützung suchte, während in Korea die externe Unterstützung, die dann zur Einrichtung deutscher Expertenteams führte, eine Vorgabe der Weltbank als Kreditgeber war. Korea konnte sich nur das Land der Expertenteams aussuchen. Malaysia, ebenso wie Korea, geht es um die Ausbildung von Fachkräften für die hochmoderne und komplexe Fertigung, die dort eher an Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors ausgebildet werden (Barabasch/Wolf 2010).

**Die Entscheidungsfindung**

In Ägypten können wir von einer Entscheidungsfindung zur Implementierung des Dualen Systems sprechen, welche viele Merkmale eines Adhoc-Verfahrens auf Grundlage der Machtfülle des ägyptischen Präsidenten zeigt. Indes ist bezüglich der Entscheidung, wie dieses Transfervorhaben – die Etablierung eines kooperativen Berufsausbildungssystems in Ägypten – umgesetzt werden soll, von einer an den Erfahrungen der bundesdeutschen Expertinnen und Experten und der bestehenden Praxis angelehnten Umsetzungsstrategie zu sprechen (Heitmann 1997; Barabasch/Wolf 2010).

In Korea wurden die Aktivitäten nach vollständiger Ausstattung der Ausbildungszentren (Vocational Training Institute – VTI) von deutscher Seite als Systemberatung zur Implementierung eines kooperativen Ausbildungsmodells weitergeführt, jedoch von koreanischer Seite nicht mehr mit Ernsthaftigkeit verfolgt, da eine kooperative Ausbildung nicht mit ihren Vorstellungen eines erfolgreichen Bildungssystems harmonierten (Rösch 1994). In Malaysia ist ganz deutlich festzustellen, dass die Entscheidungen über die internationale Zusammenarbeit und die Übernahme ausländischer Elemente in das heimische Bildungssystem nach den realistischen und praktischen Erfordernissen aus dem dynamischen Industrialisierungsprozess getroffen wurden.

**Die Einführung der transferierten Maßnahmen**

In Ägypten ist die Einführung eines kooperativen Ausbildungssystems in einem langjährigen dialog-orientierten Prozess gelungen, wobei festzustellen ist, dass die kooperative Ausbildung eine zusätzliche Facette in der bunt schillernden Bildungslandschaft Ägyptens ist. Sie erlangt hingegen eine zunehmende soziale Anerkennung und ist auf regionaler Ebene auch institutionell und gesellschaftlich gut verankert (Grunwald u.a. 2009). Auf nationalstaatlicher Ebene ist die Verankerung dualer Ausbildungsstrukturen trotz feststellbarer Fortschritte immer noch schwierig, da es konkurrierende Akteure und konkurrierende Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle gibt (Barabasch/Wolf 2010).

In Korea kann man in der Rückschau von einer Situation der Nicht-Entscheidung sprechen, denn als das erfolgreiche Beratungsprojekt zur Ausstattung der VTIs abgeschlossen war, initiierte die deutsche Seite ein Systemberatungsprojekt zur Einführung einer kooperativen Ausbildung (Greinert 2001). Ein weiterer Grund für den hinhaltenden Widerstand und die letztendliche Ablehnung liegt in der arbeitskulturellen Verfasstheit der koreanischen Gesellschaft (Greinert 2004; Wolf 2009). Dies lässt sich auf die kulturelle Nähe zur ehemaligen Kolonialmacht, auf die besonderen Regelungsmuster der industriellen Beziehungen und auf die spezifischen Bedeutungsmuster der koreanischen Gesellschaft zurückführen (Greinert 2001; Jeon 1996; Lee 2008; Pohl 1994).

Für Malaysia ist eine eindeutige Ablehnung der Einführung einer an der bundesdeutschen Realität ausgerichteten kooperativen Ausbildung zu situieren, was sich in der sehr klaren Beendigung des Beratungsprojektes durch deutsche Expertinnen und Experten äußerte. Dies bedeutet jedoch nicht eine weitgehende Ablehnung der gewonnenen Erfahrungen und des Wissens, sondern eine selbstbewusste Anpassung an die in Malaysia gegebenen Kontextbedingungen aus einem hoch differenzierten Berufsbildungswesen, mit einem starken Übergewicht auf den technischen Sekundarschulen und einem geringen Ansehen der beruflichen Bildung bei gleichzeitigem hohen Bedarf an gut ausgebildeten betrieblichen Fachkräften (Barabasch/Wolf 2010).

**Die Integration der eingeführten Maßnahmen in das heimische Bildungssystem**

Für Ägypten kann man sagen, dass das kooperative Ausbildungsmodell zum jetzigen Zeitpunkt, obwohl es vollständig internalisiert wurde, noch weit davon entfernt ist, ein integraler Bestandteil des vielschichtigen und unübersichtlichen ägyptischen Bildungswesens zu werden. Es sind bisher wenige Maß-

nahmen erfolgt, um das kooperative Modell durch gesetzliche Maßnahmen und institutionelle Arrangements, entgegen konkurrierender Modelle einer vollschulischen Ausbildung und entgegen der Interessen der verschiedenen einflussreichen Akteure innerhalb der ägyptischen Politik, dauerhaft zu manifestieren. Erfolgreich war hingegen die Verankerung der dualen Ausbildung in regionalen Strukturen der modernen Produktion. Hier wurden institutionelle Arrangements etabliert, die eine Kontinuität der Ausbildung sichern können (Grunwald et al. 2009). Die Berücksichtigung kultureller Kontextfaktoren bei der Verbreiterung der kooperativen Ausbildung in Ägypten ist als Erfolgsfaktor für die dauerhafte Verankerung dieses Ausbildungsmodells einzuschätzen (Al Amry 2008).

In Korea wurden, da es zu einer Ablehnung der Übernahme kam, keinerlei Aktivitäten durchgeführt das von deutscher Seite anvisierte kooperative Ausbildungsmodell zu übernehmen. Nur die technische Ausrüstung der VTIs, wie auch die durch deutsche Expertinnen und Experten durchgeführte Aus- und Weiterbildung koreanischer Berufsbildungsfachleute, ist als Auswirkung geblieben. Auch besteht weiterhin eine große Sympathie für die deutschen Partner, da die Bundesrepublik in der langjährigen Zusammenarbeit die koreanischen Berufsbildungsaktivitäten stark unterstützte, obwohl frühzeitig absehbar war, dass es keine Übernahme deutscher Berufsbildungselemente in Korea geben würde (Greinert 2001; Haftmann 2003).

Malaysia hat im Bereich der Berufsbildung nur noch die offizielle Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik im Rahmen des German-Malaysian-Institute, einer ehemaligen Technikerschule, die mittlerweile in eine tertiäre Bildungseinrichtung des Hochschulsystems verwandelt wurde. Es ist jedoch im Gegensatz zu Korea festzustellen, dass einige Elemente des bundesdeutschen Dualen Systems übernommen wurden. So hat Malaysia auf die Anregung der Schaffung eines Berufsbildungsgesetzes mit der Etablierung eines den gesamten Trainingssektor umfassenden Skills-Training-Act reagiert. Auf die Notwendigkeit, qualifizierte betriebliche Fachkräfte für die modernen Fabriken auszubilden, reagierte Malaysia mit der Etablierung eines Dualen Trainingssystems, das in das malaysische Bildungswesen eingepasst werden soll. Es ist noch nicht abzusehen, inwiefern die Einpassung der aus den Transferbemühungen gewonnenen neuen Elemente weitergehende Auswirkungen auf das malaysische Bildungswesen hat. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Einführung eines landesweiten Kerncurriculums für den gesamten Trainingssektor, der sich an den curricularen Vorgaben des Dualen Trainingssystems ausrichtet, weit reichende Veränderungen innerhalb des malaysischen Bildungssystems nach sich ziehen wird (Barabasch/Wolf 2010).

## Zusammenfassung

Anhand der konkreten vergleichenden Analyse des Phänomens des Policy-Transfers zeigt sich, dass bisher entwickelte theoretische Modelle, wie das von Phillips & Ochs (2003) nur bedingt anwendbar sind. So erweist es sich, dass beim Transfer von Ausbildungsstrukturen von Deutschland nach Korea verschiedene Motive und Interessen den Transfer bestimmten. Hier überwog letztendlich das Interesse Deutschlands, was unter anderem zu einer gewissen Ausdauer der Aktivitäten deutscher Expertinnen und Experten führte, obwohl der Erfolg des Transfers deutlich in Frage stand. Übergeordnete nationale oder internationale Interessen, sowie auf Langfristigkeit orientierte bürokratische Entscheidungen, führen zu Prozessen, die, da sie an den tatsächlichen Anforderungen und Bedingungen vorbei organisiert sind, nicht die notwendige Nachhaltigkeit erkennen lassen. Die Analyse der drei Beispiele zeigt weiterhin auf, wie komplex die Zusammenhänge sind und wie schwierig eine Einschätzung der Ergebnisse unter diesen Umständen erscheint. Der Erfolg der Maßnahmen in Korea, welcher sich unter anderem auch im Aufbau von wechselseitig gewinnbringenden politischen Beziehungen manifestiert, weniger in der Übernahme von Berufsbildungsmaßnahmen aus Deutschland, sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Obwohl seitens Malaysias eine ähnliche Bedarfslage wie in Korea vorhanden war, ist das Ergebnis der konkreten Übernahme und Anpassung bundesdeutscher Berufsbildungserfahrungen im Vergleich zu Korea sehr unterschiedlich. Auch der Prozess hatte einen anderen Charakter, da er im Falle Koreas extern induziert war, der malaysische hingegen intern induziert war, und vom Land selbst ausging. Ägypten wiederum hat, obwohl es wie Malaysia ein ähnlich komplexes Bildungswesen aufweist, sehr viel deutlicher auf die deutschen Erfahrungen zurückgegriffen, dies sicherlich aufgrund der langen Dauer der Zusammenarbeit (seit den 1950er Jahren) und aufgrund eines breiten dialogischen Prozesses, in den auch ägyptische Schlüsselpersonen über Jahre eingebunden waren. Die exemplarische Analyse der konkreten Transfer-Prozesse kann nur den Auftakt für weitere derartige Studien bereiten. Benötigt werden in Zukunft vor allem Ergebnisse aus Expertenbefragungen, die über die Motive, Strukturen, Verlaufsmuster und Ergebnisse der Transfer-Prozesse genauer Aufschluss geben könnten. Dies bezieht sich auf alle erwähnten Bildungsbereiche bzw. die oben genannten Betrachtungsebenen.

## Literatur


**Al Amry, S. A. (2008):** Culture and the Perception of Work and Work Ethics in Urban Egypt/Cairo. Retrieved July 15, 2009, from http://mki-vetep.com/library/Study%20Culture%20and%20Work%20Ethics.pdf.

**Aulig, T. G. (2006):** Wirtschaft und Bildung in der VR China. Die Qualifikationsanforderungen des Kfz-Handwerks in der VR China – aufgezeigt an Fallstudien in Lanzhou und Waifang. Dissertation. Universität München.

**Barabasch, A./Wolf, S. (2010):** VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE. Opladen.

**Beech, J. (2005):** The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. Research in Comparative and International Education, Jg. 1, H. 1.

**Beech, J. (2006):** Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. In: Sprogoe, J./Winther-Jensen, T. (Hg.): Identity, education and citizenship-multiple interrelations. Frankfurt a.M.

**Bennell, P./Pearce, T. (2003):** The internationlisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies. International Journal of Educational Development, 23, S. 215–232.

**Bennett, C. J. (1997):** Understanding ripple effects: The cross-national adoption of policy instruments for bureaucratic accountability. Governance: An International Journal of Policy and Administration, Jg. 10, H. 3, S. 213–233.

**Colardyn, D./Bjornavold, J. (2004):** Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. European Journal of Education, Jg. 39, H. 1, S. 69–89.

**Cowen, R. (2006):** Acting comparatively upton the educational world: puzzles and possibilities. Oxford Review of Education, Jg. 32, H. 5, S. 561–573.

**Dale, R. (1999):** Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. Journal of Education Policy, Jg. 14, H. 1, S. 1–17.

**Drexel, I. (2005):** Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall.

**Gonon. P. (1998):** Das internationale Argument in der Bildungsreform. Bern.

**Greinert, W.-D. (2001):** Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer: Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: Deissinger, T. (Hg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden. S. 45–60.

**Greinert, W.-D. (2004):** Die europäischen Berufsbildungs"systeme" – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Jg. 32, S. 18–26.

**Greinert, W.-D./Heitmann, W./Stockmann, R./Vest, B. (Hg.) (1997):** Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden.

**Grunwald, E./Becker, B./Sakr, N./Sayed, A. A. (2009):** Success in reforming the TVET system and shaping the society: Mubarak-Kohl Initiative for Dual System - The Case of Egypt. INAP Conference, TURIN 17-18. September 2009. Turin (INAP Conference, TURIN 17-18. September 2009). Retrieved September 23, 2009.

**Haftmann, A. K. (2003):** Chancen einer Freundschaft: Die deutsch-südkoreanischen Kulturbeziehungen: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. ifa-Dokumente: V. 2003, 4. Stuttgart.

**Halpin, B./Troyna, B. (1995):** The politics of education policy borrowing. Comparative Education, Jg. 31, H. 3, S. 303–310.

**Heitmann, W. (1997):** Systementwicklung in Ägypten. In: Heitmann, W./Greinert, W.-D./Stockmann, R. (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden, S. 159–186.

**Jeon, I.-S. (1996):** Analyse soziokultureller Faktoren in der Entwicklungstheorie und -praxis: Eine politökonomische Untersuchung zur Problematik der Überwindung von Unterentwicklung der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der assoziativ-kapitalistischen Entwicklungswege Südkoreas. Marburg, Univ., Diss. 1997.

**Lee, Y. L. (2008):** Moderne, Religion und Kolonialismus in Korea 1895-1945. In: Davis, B./Lindenberger, T./Wildt, M. (Hg.): Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen. Frankfurt a.M., S. 188–201.

**Lewis, T. (2007):** The problem of cultural fit – what can we learn from borrowing the German dual system? Compare, Jg. 37, H. 4, S. 463–477.

**Meyer, J./Ramirez, F. (2000):** The world institutionalization of education: origins and implications. In: Schriewer, J. (Hg.): Discourse formation in comparative education. Frankfurt a.M., S. 111–132.

**Ochs, K. (2006):** Cross-national policy borrowing and educational innovation: improving achievement in the London Borough of Barking and Dagenham. Oxford Review of Education, Jg. 32, H. 5, S. 599–618.

**Ochs, K./Phillips, D. (2002a):** Towards a structural typology of cross-national attraction in education. Lisbon.

**Ochs, K./Phillips, D. (2002b):** Comparative studies and 'cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. Educational Studies, Jg. 28, H. 4, S. 325–339.

**Padgett, S./Bulmer, S. (2004): P**olicy transfer in the European Union: An institutionalized perspective. British Journal of Political Science, Jg. 35, S. 103–126.

**Phillips, D./Ochs, K. (2003):** Processes of policy borrowing in education. Some explanatory and analytical devices. Comparative Education, Jg. 39, H. 4, S. 451–461.

**Phillips, D./Ochs, K. (2004):** Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. British Educational Research Journal, Jg. 30, H. 6, S. 773–784.

**Pohl, M. (1994):** Unternehmenskultur in Japan und Südkorea: Vorbilder wirtschaftlichen Erfolges in Asien. In: Engels, B. (Hg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt Hamburg, S. 135–144.

**Rappleye, J./Paulson, J. (2007):** Educational transfer in situations affected by conflict: towards a common research endeavour. Research in Comparative and International Education, Jg. 2, H. 3, S. 252–271.

**Rösch, G. (1994):** Systemberatung in Korea und Chile. In: Janisch, R./Greinert, W.-D./Biermann, H. (Hgs.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden, S. 281–312.

**Schoenfeldt, E. (1996):** Der Edle ist kein Instrument: Bildung und Ausbildung in Korea (Republik); Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Institut für Berufsbildung.

**Schriewer, J. (1990):** The method of comparison and the need of externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: Schriewer, J./Holmes, B. (Hg.): Theories and methods in comparative education Frankfurt a.M., S. 25–83.

**Schriewer, J. (2003):** Discourse formation in comparative education. Frankfurt a.M.

**Schröter, H.-G. (1994):** Systemberatung am Beispiel der Pilotversuche zur kooperativen Ausbildung in Korea: von der Planung im Jahr 1981 bis zum Durchführungsstand im Oktober 1988. In: Janisch, R./Greinert, W.-D./Biermann, H. (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit Baden-Baden, S. 313–338.

**Steiner-Khamsi, G. (2004):** The global politics of educational borrowing and lending. New York.

**Stockmann, R. (1993):** Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Jg. 10, H. 2, S. 299–323.

**Tanaka, M. (2005):** The cross-cultural transfer of educational concepts and practices: A comparative study. Oxford.

**Turbin, J. (2001):** Policy borrowing: lessons from European attempts to transfer training practices. International Journal of Training and Development, Jg. 5, H. 2, S. 96–111.

**Wolf, S. (2009):** Berufsbildung und Kultur: Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Tönning.

### Dr. Antje Barabasch

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufs- und Betriebspädagogik der Universitdt Magdeburg; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungs-/Berufsbildungsforschung, Policy-Transfer, Themen der Berufsbildung in den USA, Kanada und China, Governance in der Berufsbildung in der Schweiz, Österreich, Australien und Kanada, Berufsorientierung und Berufsberatung, Übergang Schule-Beruf, Tourismusausbildung und Akademische Kulturen.

### Dr. Stefan Wolf

ist Diplom-Berufspädagoge, Studienassessor für Metalltechnik und Sozialkunde, Mechanikermeister, Koordinator des Süd-Süd-Nord-Wissensnetzwerks für nachhaltige Entwicklung – IKN-Netzwerk; er arbeitet seit 2004 als Dozent an der TU Berlin, seit 2009 im Insitut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachgebiet Arbeislehre Technik tätig. Unterrichtet seit 2006 an berufsbildenden Schulen in Berlin. Forschungsschwerpunkte: Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Berufsbildungsforschung und Didaktik Beruflicher Bildung, Kultur und Berufsbildung, Berufsbildung für eine Nachhaltige Entwicklung.

Kommentar

# Das VENRO-Diskussionspapier „Halbzeit: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung“

Die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat bekanntlich ihr fünftes Jahr erreicht und im Frühjahr dieses Jahres fand aus diesem Anlass eine Halbzeitkonferenz in Bonn statt. Vertreter/-innen aus mehr als 150 Ländern dieser Welt waren zusammengekommen, um zu resümieren und die nächsten fünf Jahre vorzubereiten. Aus diesem Anlass hatte der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zusammen mit europäischen Partnern zu einer internationalen NRO-Konferenz eingeladen. Ergebnisse dieses Treffens und Überlegungen zum Stand der Weltdekade führten zu einem bilanzierenden Papier: „Halbzeit: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung“, das im August 2009 vorgelegt wurde. Die Autorinnen und Autoren aus der VENRO-Arbeitsgruppe Bildung diskutieren erreichte Positionen und kritisieren Hemmnisse hin zu einer Integration von BNE in das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland und in internationale Bildungsansätze.

Zunächst wird positiv vermerkt, dass heute aus Sicht der NRO-Akteure des Globalen Lernens das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung selbstverständlicher Orientierungspunkt sei, zusammen mit der Forderung nach einer „Bildung für Alle“. Es wird deutlich gemacht, dass BNE und „Bildung für alle“ zwei Seiten einer Medaille seien, eine Erkenntnis, die sich auch aus dem Abschlussdokument der Halbzeitkonferenz herauslesen lässt. Die hier und da noch spürbaren Differenzen zwischen eher der Umweltbildung und mehr entwicklungspolitischen Fragen näher stehenden Akteuren werden in dem Diskussionspapier eher positiv gewendet. Es gehe notwendigerweise um eine Praxis aus vielfältigen Handlungsfeldern heraus, deren verbindendes Element das Leitbild nachhaltiger Entwicklung sei. Stark betont, fast ein wenig beschworen wird, dass ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen verschieden akzentuierten Bildungsansätzen, keine Schwäche, sondern eine Stärke sei. Der in diesen Passagen auch enthaltende Appell deutet darauf hin, dass diese eigentlich leicht zugängliche Erkenntnis noch nicht überall angekommen ist, Armut, Umwelt, Menschenrechte, Migration hier und da immer noch getrennt gesehen werden.

Es würde aber ein falscher Eindruck von diesem Diskussionspapier entstehen, wenn die oben erwähnten Überlegungen zu sehr im Vordergrund stünden. Eigentlich geht es eher darum einzuklagen, dass in einer sich globalisierenden Welt mit komplexen Problemlagen und Fundamentalkrisen im Ernährungs-, Klima- oder Finanzbereich, eine BNE und global orientierte Elemente in den Kernbestand von Bildung gehören. BNE handele nicht nur von krisenhaften Entwicklungen, sondern mache erfahrbar, dass es ein globales Ökosystem gebe und einen weltumspannenden Wirtschaftsraum. Sie befasst sich mit den daraus entstehenden vielschichtigen Wechselwirkungen und weltweiten Verantwortungsstrukturen. Ein Umgehen mit diesen sich immer stärker konturierenden Verhältnissen verlange die Förderung der in Beruf und Zivilgesellschaft erforderlichen Kompetenzen. In einer Welt, die durch kulturelle Vielfalt, gesellschaftliche Pluralität und ein in diesem Ausmaß nie gekanntes Zusammenwachsen geprägt sei, gehöre Perspektivenwechsel zu den Schlüsselkompetenzen.

So wird BNE als Qualitätsmerkmal von Bildung gesehen. Nur wenn die darin enthaltenen Fragen im Bildungsbereich hinreichend bearbeitet würden, werde dieser seiner gesellschaftlichen Verantwortung gerecht. Aus dieser Position heraus werden jene Krankheitsbilder des deutschen Bildungswesens benannt, die uns seit der Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse wohl bekannt sind. Benannt wird mit Recht etwa eine hohe soziale Selektivität und ein systematisches Aussondern von Zugewanderten, auf deren Kompetenz wir im demographischen Wandel nebenbei bemerkt dringend angewiesen sind. Auch die zu wenig auf Kompetenzen zielenden Lernprozesse werden angesprochen. Kritisch angemerkt wird eine in der Breite immer noch erst in den Anfängen stehende Entwicklung von Ansätzen mehr selbstbestimmten, individualisierten, auf Kompetenzentwicklung bezogenen Lernens innerhalb eines Unterrichts, der die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, anstatt die fatale Tendenz einer ständigen Homogenisierung weiter zu verfolgen. Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz[2], so wird in dem Papier betont, bringe die inhaltlichen Fäden zusammen und er sei in der Formulierung seiner „Kernkompetenzen“ anschlussfähig an die erforderlichen Reformen im Bildungssystem. Ganz offensichtlich ist es dieser Orientierungsrahmen, an den im Hinblick auf die angestrebten Veränderungen formaler Bildung und auch auf die Kooperation von NRO und Schule, nach Meinung von VENRO angeschlossen werden muss.

Angesichts vielfältiger Argumente für eine Aufnahme von BNE in den Kern von Bildungsreform kritisiert VENRO das weitgehende Fehlen globaler Perspektiven in der Bildungsberichterstattung. So ist der nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ aus dem Jahre 2008 offenbar noch für eine andere Welt als die existierende geschrieben worden. Globalisierung wird in ihrer wirtschaftlichen Dimension zwar benannt, Folgen für Bildung konnten die Autorinnen und Autoren aber nur sehr allgemein in einer Erhöhung des Bildungsstandes sehen. Nachhaltige Entwicklung kommt in diesem und anderen

zentralen Berichten nicht vor. Höchst seltsam aber ist es, dass wiederum der Bericht des Nachhaltigkeitsrates (der Bundeskanzlerin zugeordnet) Bildungsfragen nur sehr marginal thematisiert. Hier sind neue Impulse notwendig. Dies gilt auch für das Engagement der Länder, die ihr Finanzvolumen für die Förderung von BNE und Globalem Lernen in den letzten Jahren erheblich gesenkt haben. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) konnte durch eine Steigerung der Ausgaben für die Bildungsarbeit zwar kompensieren, das Engagement der Länder ist aber gerade im Bildungsbereich, im Föderalismus eine wesentliche Aufgabe der Länder, unverzichtbar. Dies gilt erst recht, wenn man die Ausgaben anderer europäischer Länder für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit betrachtet, die – zumindest zum Teil – erheblich höher sind. Das wundert den Betrachter insgesamt nicht, da ja der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt in Deutschland im Vergleich sowieso erheblich geringer ist.

Das VENRO-Papier ist weit davon entfernt, Kritik nur nach außen zu wenden. So setzt es sich auch mit der neuen Version der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt" auseinander. Dem immerhin 650 Seiten umfassenden Werk wird bescheinigt, dass es in großer Argumentationstiefe die mangelnde Bereitschaft eines gesellschaftlichen Kurswechsels und die nötigen Schritte dahin darlegt. Gleichzeitig wird die aus dem Kreise der NRO kommende Studie aber auch scharf kritisiert, da sie keine Aussagen zu einer BNE bzw. überhaupt zu notwendigerweise folgenden organisierten Lern- und Bildungsprozessen trifft. Dies ist aus NRO-Perspektive umso bitterer, da ja gerade aus den Mitgliedsorganisationen von VENRO heraus, darunter auch die Herausgeber der Studie, in großem Maße Bildungsarbeit betrieben wird.

Das VENRO-Papier fasst die Argumentationen in Form ganz konkreter Empfehlungen zu Veränderungen im Bildungsbereich zusammen. Diese beziehen sich auf das Einbringen von BNE und Globalem Lernen in eine auf Zukunftsfähigkeit gerichtete Bildungsreform. Sie gehen aber konstruktiv auch auf die Gestaltung des Binnenverhältnisses innerhalb der BNE-Community ein.

*Bernd Overwien*
(Universität Kassel)

**Anmerkungen**

1 Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) (2009): Halbzeit: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung. Bonn, siehe auch www.venro.org.

2 KMK/ BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn, siehe www.globaleslernen.de.

WAXMANN

Peter Dehnbostel
**Lernen im Prozess der Arbeit**

Das Lernen im Prozess der Arbeit verschafft Unternehmen einen wichtigen Wettbewerbsvorteil und eröffnet Mitarbeitern vielfältige Möglichkeiten lebenslangen Lernens und informeller Weiterbildung. Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung, Wissensgenerierung und andere aktuelle Managementkonzepte erfordern ein Lernen, das unmittelbar im Prozess der Arbeit Platz greift. Dadurch stehen Bildungsarbeit und -management in Betrieben, aber auch Bildungsanbieter, Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen vor neuen Anforderungen.

Dieser Band präsentiert aktuelle Theorieansätze zum Lernen in der Arbeit, Modelle arbeitsbezogenen Lernens und beispielhafte Konzepte zur Verbindung von Arbeit und Lernen in der Berufsbildung und Weiterbildung. Er analysiert Ansätze zur lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung, die wachsende Bedeutung von Begleitung und Beratung in der Arbeitswelt sowie aktuelle Entwicklungs- und Aufstiegswege und veranschaulicht sie mit zahlreichen Beispielen aus der betrieblichen Praxis. Abgerundet wird das Bild durch einen Blick auf aktuelle europäische und deutsche Reformbestrebungen und ihre Aussichten für das Lernen im Prozess der Arbeit.

Dem Bildungsmanagement von Unternehmen, Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen bietet der Band eine mit praktischen Beispielen angereicherte theoretische Grundlegung, die zeigt, wie sich das Lernen im Prozess der Arbeit bewusst fördern und für Unternehmen und Beschäftigte erfolgreich gestalten lässt.

Peter Dehnbostel
**Lernen im Prozess der Arbeit**

Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 7
2007, 146 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-1798-4

**Waxmann**
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

# Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Vom 15. – 17. März 2010 findet in Mainz der 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Unter dem Schwerpunktthema „Bildung in der Demokratie" werden vielerlei Veranstaltungen angeboten, die das thematische Spektrum der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft berühren. Beispielsweise weisen nahezu alle Veranstaltungen eine internationale Perspektive auf. Dennoch sei an dieser Stelle auf einige Programmpunkte des Kongresses ausdrücklich hingewiesen, die im engeren Zusammenhang mit Fragestellungen der Kommission zu sehen sind:

Am Montag, den 15.03. findet von 14.00 Uhr bis 18.00 Uhr unter der Leitung von Prof. Dr. Lucien Criblez (Zürich) und Prof. Dr. Edith Glaser (Kassel) das Symposium „Demokratische Bildungspolitik zwischen Föderalisierung und Internationalisierung" statt. Ziel des Symposions ist, die international vergleichende Diskussion über das bildungspolitische Verhältnis von Zentralstaat und Teilstaaten und dessen Veränderungen angesichts der Autonomisierung der Schulen und der Internationalisierung der Bildungspolitik zu intensivieren. Die Referate zu Frankreich, Deutschland und der Schweiz sollen die Entwicklungen vor dem Hintergrund des jeweiligen politischen Systems, der soziokulturellen Verhältnisse und der zentralen Beratungsinstitutionen interpretieren. Im Vordergrund des Interesses stehen regionale Differenzen in den Bildungsangeboten und strukturelle Differenzen zwischen den teilstaatlichen Bildungssystemen in ihrer historischen Bedingtheit. Fokussiert wird unter anderem die Frage, wie sich die unterschiedliche Ausgestaltung der Bildungssysteme in den Teilstaaten angesichts der Gleichheitspostulate legitimieren lassen bzw. wie Harmonisierungspolitik legitimiert wird. Am Beispiel der OECD wird zudem der Einfluss supranationaler Gremien thematisiert.

Zeitgleich hierzu leitet Prof. Dr. Barbara Asbrand (Göttingen) das Symposium „Kompetenzorientierung im Lernbereich ‚Globale Entwicklung'/Bildung für nachhaltige Entwicklung". Mit der Umorientierung von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung wird auf den Kompetenzerwerb als Ziel schulischer Bildung fokussiert. Sowohl für die Bildung für nachhaltige Entwicklung als auch für das Globale Lernen kann die Bezugnahme auf Kompetenzorientierung beobachtet werden. Im Symposium soll dieser Diskurs aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden: Wie können Kompetenzen, die zum Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität bzw. die Gestaltung einer nachhaltigen und gerechten Zukunft befähigen sollen, theoretisch beschrieben werden? Wie bzw. unter welchen Voraussetzungen können diese komplexen Kompetenzen empirisch erfasst bzw. rekonstruiert werden? Wie verhalten sich die unterschiedlichen Kompetenzmodelle Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zueinander? Und welche Perspektiven bietet die Kompetenzdebatte für Bildungsprozesse in den genannten Lernbereichen?

Am Dienstag, den 16. März hält Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Zürich) um 9.00 Uhr einen der Parallelvorträge mit dem Thema „Demokratie, Globalisierung und Bildung".

Ebenfalls am Dienstag tagt von 10.15 Uhr bis 13.00 Uhr eine Arbeitsgruppe mit dem Titel „Lateinamerikanische Bildungsprogramme in historischer Perspektive: Förderung oder Hindernis der Demokratiebildung?" unter der Leitung von Prof. Dr. Eckhardt Fuchs (Braunschweig) und PD Dr. Caruso Macelo (Berlin). Zeitgleich hierzu finden drei weitere für das Themenspektrum der Kommission relevante Arbeitsgruppen statt: Jun.-Prof. Dr. Anatoli Rakhkochkine (Hildesheim) leitet die Arbeitsgruppe „Bildungsangebote und pädagogische Unterstützungsmaßnahmen für Kinder der zirkulären Migranten in der EU" und Dr. Horst Rode (Lüneburg) und Prof. Dr. Gerd Michelsen (Lüneburg) die Arbeitsgruppe „Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe". Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Weingarten) sowie Prof. Dr. Harm Kuper (Berlin) bieten eine weitere Arbeitsgruppe unter dem Titel „Demokratie – Weltgesellschaft – Schule" an.

Am Mittwoch, den 17. März schließlich veranstalten Prof. Dr. Carla Schelle (Mainz) und Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin) ein Forschungsforum „Rekonstruktion, Interpretation und Übersetzung in internationalen Forschungsprojekten". Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Bielefeld) bietet zeitgleich ein Forum zum Thema „Umgang mit ethnischer Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen – Beispiele aus Frankreich, Kanada und den USA" an.

Weitere Informationen sind unter www.dgfe2010.de zu finden. Dort kann auch die Anmeldung zum Kongress erfolgen.

*Susanne Timm*
susanne.timm@sowi.uni-goettingen.de

# terre des hommes open 2009

## Ein Fest für KinderRechte

Erstmals in der Geschichte von terre des hommes fand am 27. und 28. Juni 2009 in Bad Honnef eine Veranstaltung statt, die sich nicht nur an die Mitglieder des Vereins, sondern auch an eine breite Öffentlichkeit wendete: an Freunde und Förderer des Vereins, an Kinder und Jugendliche sowie an alle anderen, die sich für die entwicklungspolitische Arbeit von terre des hommes interessieren. Die Ziele der Veranstaltung hingen eng zusammen mit dem kinderrechtsbasierten Arbeitsansatz von terre des hommes. Wir wollten

- aufmerksam machen auf die schwierigen Bedingungen, unter denen Kinder in der ganzen Welt – auch hier in Deutschland – immer noch leben,
- unsere konkreten politischen Forderungen zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention vorbringen,
- die Arbeit unserer Projektpartner präsentieren, die sich in Deutschland, Afrika, Lateinamerika und Asien erfolgreich für die Wahrung der Kinderrechte einsetzen.

Daneben sollte das Fest Gelegenheit bieten, die Eine Welt hautnah erfahrbar zu machen. Es sollte spürbar werden, wie sehr die kulturelle Vielfalt und der interkulturelle Austausch uns bereichern und wie viel Menschen aus aller Welt und jeden Alters erreichen können, wenn sie sich gemeinsam aktiv für eine Erde der Menschlichkeit, eine ‚terre des hommes', einsetzen.

Die wichtigsten Akteure des Festes waren zum einen unsere 15 Projektpartner aus 11 verschiedenen Ländern (Kolumbien, Bolivien, Nicaragua, Guatemala, Mosambik, Sambia, Burkina Faso, Indien, Thailand, Philippinen, Deutschland). Die Anwesenheit so vieler Projektpartner – ermöglicht durch die eine Woche zuvor stattgefundene Delegiertenkonferenz – gab der Veranstaltung den Charakter eines einmaligen entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsforums, das es in dieser Art bei terre des hommes bisher nicht gegeben hat. Den ganzen Samstag boten unsere Partner Workshops an, in denen sie die aktuelle Situation in ihren Ländern aufzeigten, regionalspezifische Problemstellungen (z.B. Lateinamerika und Migration) erläuterten und konkrete Projekte vorstellten. Wichtig war uns, auch bei den Workshops den Open-Charakter des Festes umzusetzen. Die Türen der Workshop-Räume blieben demnach offen, so dass die Gäste den ganzen Tag die Workshops eines Landes besuchen oder aber eine kleine Weltreise machen und abwechselnd verschiedene Länder besuchen konnten. Die Erfahrungen mit diesem Konzept waren sowohl seitens der Referentinnen und Referenten als auch seitens der Gäste ausgesprochen positiv.

Fast noch wichtiger als die Workshops wurde am Ende der Veranstaltung die Gelegenheit zum persönlichen Kontakt und Austausch bewertet, der durch ein attraktives Rahmenprogramm aus Musik, Tanz und Kabarett, das gemeinsame Essen und die vielen Gespräche am Rande ermöglicht wurde. Bei der abendlichen Unterhaltung über deutsche Biersorten mit dem Partner aus Indien oder der Diskussion über Kinder- und Jugendpartizipation mit der Partnerin aus Burkina Faso fand interkulturelle Bildung und internationale Verständigung auf eine Art und Weise statt wie sie kein konventionelles Seminar bieten kann. Und als sonntags bei der Aufführung der bolivianischen Tanzgruppe Chaski fast alle Partner auf der Bühne ausgelassen mittanzten, war die Idee der Einen Welt nicht mehr nur in den Köpfen, sondern auch in den Herzen aller Anwesenden angekommen.

Neben unseren Partnern haben die Kinder und Jugendlichen, die sich bei terre des hommes in so genannten KinderrechtsTeams engagieren, das Fest maßgeblich mitgestaltet. Über 50 junge Leute zwischen 12 und 18 waren aus ganz Deutschland angereist, um sich bei terre des hommes open 2009 mit Lesungen, Aktionstheater und politischen Forderungen einzubringen. Ihre Forderungen richteten sie an Politiker aus der Region (Dr. Stephan Eisel, CDU; Ulrike Merten, SPD; Wally Feiden, SPD, Bürgermeisterin von Bad Honnef; Dr. Arnd Kuhn, Bündnis 90/DIE GRÜNEN; Thorsten Knott, FDP; Charly Hörster, die Linke), mit denen sonntags ein zweistündiger Polittalk unter dem Motto „Auf den Zahn gefühlt" veranstaltet wurde. Besonders wichtig war es den Jugendlichen, auf den Missstand hinzuweisen, dass in Deutschland nach wie vor ein Vorbehalt gegen die UN-Kinderrechtskonvention besteht, der es ermöglicht, das Asyl- und Ausländerrecht über die Kinderrechte zu stellen. Dies führt in der Praxis dazu, dass die Kinderrechte für ausländische Kinder ohne gesicherten Aufenthaltsstatus nur eingeschränkt gelten – mit gravierenden Nachteilen bei der medizinischen Versorgung, Schule und Ausbildung bis hin zu nicht kindgerechter Behandlung im Asylverfahren und bei Abschiebungen. Die konkreten Forderungen der Jugendlichen lauteten auf den Nenner gebracht:

- Kinderrechte ins Grundgesetz,
- Vorbehalt zurücknehmen,
- Flüchtlingskinder gleich behandeln.

In den meisten Fällen gingen die Reaktionen der Politiker auf diese Forderungen – so mein persönlicher Eindruck – über Lippenbekenntnisse und Allgemeinplätze nicht hinaus. Regelrecht empört hat mich der Hinweis eines Politikers, es sei eben nicht einfach, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern. Angesichts der Tatsache, dass viele unserer Projektpartner teilweise auch unter Einsatz ihres Lebens für die Umsetzung der Kinderrechte in ihren Ländern kämpfen, erschien mir diese Äußerung wie blanker Hohn. Wir als Mitglieder, Förderer und Projektpartner von terre des hommes versuchen, hier in Deutschland und in unseren Projektländern die Zivilgesellschaft zu stärken und so Veränderungsprozesse in der Gesellschaft anzustoßen und mitzugestalten. Die Kraft hierfür nehmen wir auch aus Begegnungen und Erfahrungen, wie sie uns terre des hommes open 2009 ermöglicht hat. Hoffentlich gibt es 2010 auch wieder ein Fest für KinderRechte.

*Simone Thöen-Kürten*
simone.thoene-kuerten@tertia.de

# Globales Lernen in der Förderschule – haben wir nicht andere Probleme?

## Tagung zu Bildung ohne Ausgrenzung

Etwa 130 Teilnehmende kamen zu der Tagung „Bildung ohne Ausgrenzung“, die vom 25.–27. November 2009 in Bonn stattfand. Veranstaltet wurde diese Tagung von bezev (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.), enablement, Handicap international sowie der Kindernothilfe.

Am ersten Veranstaltungstag lag der Schwerpunkt auf deutschen Förderschulen, die im Bereich des globalen Lernens engagiert sind. Bildungsstätten aus ganz Deutschland stellten vor, wie Schüler/-innen mit Behinderung in Projekten über Armut, fairen Handel oder die Lebenswirklichkeit von Gleichaltrigen in Entwicklungsländern lernen:

- Die Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte in Berlin beispielsweise ist UNESCO-Projektschule und führt seit Jahren Aktivitäten zu Menschenrechten, Umweltschutz und Toleranz durch. Die Schüler/-innen an dieser Schule organisieren Spendenläufe und unterstützen damit unter anderem die Anschaffung von Rollstühlen in Vietnam.
- Selbst aktiv werden, Verantwortung übernehmen und sich für andere engagieren – eine wertvolle Erfahrung, wie auch die Schüler/-innen der Leo Deeg Schule zur Lernförderung in Würzburg erfahren konnten. Sie sammelten Spenden für eine Schule in Äthiopien. Damit erreichten sie nicht nur, dass dort Hefte, Stifte, Mappen und Fußbälle angeschafft werden konnten, sondern sie erlebten ihre eigene Handlungsfähigkeit und waren stolz darauf, dass sie etwas für andere tun konnten.
- Um das Lernen durch unmittelbare Begegnungen mit anderen Kulturen geht es den Lehrkräften der LVR Christopherusschule für körperliche und motorische Entwicklung in Bonn. Ihnen ist es gelungen, einen Schüleraustausch mit einer Partnerschule in Tunesien ins Leben zu rufen. In gegenseitigen Besuchen gewinnen Schüler/-innen hautnah Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Kulturen.

Diese und weitere Beispiele zeigen, dass globale Themen in der Förderschule gewinnbringende und viel versprechende Lernmöglichkeiten für Schüler/-innen bieten. Trotzdem gibt es insgesamt – so wurde konstatiert – in Deutschland immer noch erst wenige Förderschulen, an denen Lehrkräfte globale Zusammenhänge im Unterricht aufarbeiten. Dies mag wohl mitunter daran liegen, dass Globales Lernen in der Lehrerausbildung noch wenig verankert ist, wie auf der Podiumsdiskussion festgestellt wurde. Auch das Fehlen geeigneter Materialien für Schüler/-innen mit Behinderung wurde genannt. Dabei wäre es wichtig, diese Thematik auch in Förderschulen zu bearbeiten. Denn nachhaltige Entwicklung braucht das Engagement aller Menschen. Schüler/-innen mit Behinderung sollten ebenso wie alle Gelegenheit haben, sich mit globalen Fragen auseinander zu setzen und erfahren, wie sie sich in diesem Bereich engagieren können.

Am zweiten und dritten Veranstaltungstag berichteten Praktiker/-innen sowie Forscher/-innen aus der ganzen Welt von guten Beispielen des gemeinsamen Unterrichts in ihren Ländern. Referentinnen und Referenten aus Deutschland, Bangladesch, Großbritannien, Ruanda, Äthiopien, Kanada und Brasilien trugen ihre Erfahrungen darüber zusammen, wie Inklusion gelingen kann. Dabei wurde deutlich, dass einige der so genannten Entwicklungsländer in punkto gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung Deutschland schon um einiges voraus sind. Während an vielen deutschen Schulen immer noch starke Vorbehalte gegen inklusiven Unterricht herrschen, sind manche ärmere Länder schon deutlich fortschrittlicher. In Deutschland beispielsweise besuchen 85% der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung eine Förderschule, wohingegen in Brasilien diese Anzahl im letzen Jahr erstmals auf unter 50% gesunken ist. Dort werden mittlerweile mehr Schüler/-innen mit Behinderung inklusiv unterrichtet als in Förderschulen. Der Ansatz der inklusiven Bildung wurde in mehreren internationalen Abkommen besiegelt (z.B.Salamanca 1994, UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006). Inklusive Bildung wird nicht nur weltweit als ein Weg zur Erreichung von mehr Chancengleichheit und Teilhabe gesehen, sondern gerade auch in Entwicklungsländern als ein Mittel der Armutsbekämpfung. Die meisten Kinder mit Behinderung, laut Schätzungen der UNESCO über 90%, haben dort gar keinen Zugang zu Bildung. Ohne Schul-



*© Foto: Mareike Bübl*

bildung haben diese Menschen kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sind somit einem hohen Armutsrisiko ausgesetzt. Darum ist es notwendig, Bildungssysteme so zu gestalten, dass sie allen Schülerinnen und Schülern zugänglich sind.

Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der ganzen Welt war äußerst rege und inspirierend. Viele zeigten sich am Ende der Veranstaltung beeindruckt davon, wie in Entwicklungsländern oft unter schwierigsten Bedingungen gemeinsamer Unterricht umgesetzt werden kann.

Ein dreitägiger Bildungsmarkt, auf dem Schulen und nationale sowie internationale Organisationen ihre Projekte vorstellten, begleitete die gesamte Veranstaltung.

*Mareike Bübl*
kontakt-bezev@t-online.de

# Bundesweiter Kongress WeltWeitWissen 2009

## Bildung für unsere Zukunft

Über 250 Teilnehmende aus der gesamten Bundesrepublik sowie internationale Gäste gestalteten vom 19. – 21. November 2009 im Alten Rathaus Potsdam den Kongress „WeltWeitWissen2009 – Bildung für unsere Zukunft".

Der Veranstalter, das entwicklungspolitische Landesnetzwerk in Brandenburg VENROB e.V., stellte die Veranstaltung in die Reihe der bundesweiten Kongresse zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen, die zuvor 2003 in Mainz, 2005 in Erfurt sowie 2007 in Dresden stattgefunden hatten.

Die drei Konferenztage boten mit 18 Workshops, Foren und Exkursionen vor allem den Erfahrungsaustausch zum 2007 verabschiedeten KMK/BMZ-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Fokus standen dessen beginnende Praxis-Erprobung sowie Ideen und Forderungen zu seiner Weiterentwicklung. Auf dem integrierten Bildungsmarkt zeigten 30 Best-Practice-Projekte, darunter 15 aus der Region Brandenburg und Berlin, ihre erfolgreichen Ansätze für diverse Zielgruppen – vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Sie waren dazu bei einem bundesweiten Wettbewerb von einer Jury unter 54 Einsendungen ausgewählt worden. Ihre Auszeichnung durch den Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Holger Rupprecht, bildete zum Abschluss des Kongresses noch einmal einen Höhepunkt.

Bildungspolitisch zielte der Kongress vor allem darauf ab, entwicklungspolitische Bildung weiter voranzubringen, die Umsetzung des Orientierungsrahmens unter stärkerer Einbeziehung der NGO zu beschleunigen und dabei für die engagierten Organisationen und Vereine bessere Rahmenbedingungen einzufordern. Angeregt wurde dabei u.a. ihre gemeinsame Qualifizierung mit Lehrkräften. Dies – sowie die Unterstützung der Bundesländer für eine kontinuierliche und qualitativ gute Bildungsarbeit der NGO – seien dafür notwendige Voraussetzungen, um zum Beispiel den Orientierungsrahmen angemessen umzusetzen. Die Potentiale, welche durch die unterschiedlichen Akteure dabei eingebracht werden könnten und sollten, seien bei weiten noch nicht ausgeschöpft. Dies war der Tenor einer Podiumsdiskussion zum Kongressauftakt.

Komplementär zu Workshops, die direkt Bezug zum Orientierungsrahmen hatten, standen weitere Angebote in der Traditionslinie des Globalen Lernens, die stark aus der kreativen Praxis der vielfältigen NGO kommt. Im Workshop „WeltWissen theatral" übersetzten die Teilnehmenden Fakten zu Energie- und Wassergebrauch, die von Brandenburger Jugendlichen im Sommer 2009 in Tansania recherchiert wurden, in Sketche. Sukuma Arts e.V. setzte „Nachhaltigkeit im Kino! Filmspots als Instrument für die Bildungs- und Kampagnenarbeit" unmittelbar zum Kongress beeindruckend um. Globalisierungskritische Stadtspaziergänge – wie in Potsdam – erweisen sich als erfolgreiche Methode, vor Ort konkrete Fragestellungen zu einer komplexen Finanz- und Warenwelt aufzuwerfen und persönliches Handeln als kritische Konsumentinnen und Konsumenten anzuregen.

Der Bericht des internationalen Team-Visit mit drei Kollegen aus den Philippinen, Tansania und Brasilien konstatierte das große Engagement der Bildungsakteure und deren lobenswerte Methodenvielfalt. Empfohlen wurde für ähnliche Veranstaltungen eine stärkere Teilnahme von migrantischen Referentinnen und Referenten.

In einem themenbezogenen Rahmenprogramm wurden Filme, vier Ausstellungen, mehrere Theater- und Musikbeiträge von Schülergruppen gezeigt sowie durch Kongressteilnehmende selbstorganisierte Angebote ermöglicht.

Der Kongress war gleichzeitig die Eröffnungsveranstaltung der 6. Brandenburger entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT) unter der Schirmherrschaft des Bildungsministers. Im doppelten Sinn mit ‚Energie', denn mit diesem Jahresthema 2009 der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung haben sich bis zum 3. Dezember rund 100 Schulprojekttage und andere vielfältige Veranstaltungen befasst.

Anfang 2010 werden Dokumentationen zum Kongress und zur 6. BREBIT erhältlich sein.

*Uwe Prüfer*
weltweitwissen2009@venrob.org

## Rezensionen

**Wiltrud Gieseke/Karin Opelt/Helga Stock/Inga Börjesson (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Reihe: Europäisierung durch kulturelle Bildung, hrsg. Von Wiltrud Giesecke und Józef Kargul, Band 1, Münster: Waxmann, 409 S., ISBN 978-3-8309-1475-4, 29,90 €.**

Die vorliegende empirische Studie beschäftigt sich mit kultureller Erwachsenenbildung in Deutschland anhand einer exemplarischen Analyse der Situation in der Region Berlin/Brandenburg. Es ist der erste Band einer Reihe „Europäisierung durch kulturelle Bildung". Den Gesamtrahmen bildet eine in deutsch-polnischer Kooperation durchgeführte Untersuchung zum Stellenwert kultureller Bildung in Europa am Beispiel regionaler Partnerschaften, hier Deutschland und Polen. Europäisch vergleichend ist die Gesamtstudie durch die Beteiligung von Universitäten in Berlin, Warschau und Zielan Góra.

Die empirische Studie analysiert Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen und nimmt stadtteilbezogene Analysen zur Vielfalt von Events und Angeboten vor. Der leitende Oberbegriff ist kulturelle Bildung. Angestrebt werden dadurch Wahrnehmungsfähigkeit, die Erprobung künstlerischen Könnens und Förderung von Kompetenzen interkultureller Kommunikation. Die Untersuchungen haben drei Portale kultureller Erwachsenenbildung entdeckt, die in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung öffentlich zugänglich sind: systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ und verstehend-kommunikativ.

Das Verständnis von Kultureller Bildung ist breit, es meint „Teil lebensbegleitender Bildung, die sowohl dem Selbst, der Persönlichkeit, dem Arbeitsleben, der Familie zu Gute kommt und die Partizipation an der Kultur eines Landes und das Interesse an Kulturen anderer Länder unterstützt." (S. 13). Deutlich wird in den konzeptionellen Beiträgen im ersten Teil der Studie, dass die Arbeit am Begriff kulturelle Bildung selbst eine wichtige Aufgabe der Weiterbildung darstellt, geht es doch um komplexe Prozesse, um „(g)anzheitlich ausgelöste Aktivierungen und neue Wahrnehmungsfähigkeit", die jedoch nicht mit Lernen verbunden werden. „Es geht um das Erschließen von Aktivitätsspielraum, wo Können und Wissen herangezogen wird, aber sich körperlich und emotional in Eigendynamik herausbildet und klärt" (S. 25).

Unter kulturelle Bildung fallen die „Beschäftigung mit Kunstobjekten, mit Lebensweisen und -formen und eigener Kreativitätsentwicklung" (S. 13). Etwas ungewohnt erscheint die an dieser Stelle vorgenommene Abgrenzung zw. Defizitanzeige im Blick auf Schule und kulturelle Jugendbildung, da im einen Falle nur musische Bildung angeboten und im anderen nur eine begrenzte Lebensphase angesprochen werde.

Weiterhin wird unter kultureller Bildung „eine besondere Form der Kulturförderung" verstanden, die „garantiert, dass die Bevölkerung eines Landes sich an kulturellen Ereignissen überhaupt aktiv beteiligen kann, weil die Individuen selbst zu verschiedenen kulturellen Bereichen einen Zugang entwickeln." (S. 26) Der Leser fragt sich bei der Fülle an Zugängen: Was ist eigentlich nicht kulturelle Bildung in der EB?

Das Methodenrepertoire der Studie umfasst: Befragung von Einrichtungen, Fallanalysen; Erschließung von Anknüpfungspunkten für gemeinsame interkulturelle Zusammenarbeit in der kulturellen Bildung.

Der Band besteht aus drei großen Teilen: I. Einleitung mit zwei theoretischen Beiträgen zur Situation der kulturellen Bildung und dem Diskurs um Kultur; II. Empirische Untersuchungen mit Programmanalysen, Regionalanalysen von Angeboten und Fallanalysen zu Orten für kulturelle Bildung, der ausführlichste Teil des Bandes. Schließlich bietet Teil III „Bildungstheoretische Nachreflexionen – Aspekt Aneignungsbezüge" orientiert an den Stichworten „soziale Differenz", „ökologische Anfragen", „Interkulturalität" und die „Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen" kultureller Bildung. Die Programmanalyse ist hoch differenziert angelegt. Es hat bisweilen den Anschein, dass sich die angegebene Komplexität des Untersuchungsfeldes auch bei dem vorliegenden Text widerspiegelt.

Der Band kann insgesamt gelesen werden als ein Plädoyer für eine breite Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs und für eine kritische Rezeption des vorherrschenden essentiellen Verständnisses von Kultur. Es geht den Autorinnen darum, das mögliche Potential kultureller Bildung zu entdecken, mit einem prozessorientierten, lebendigen und dynamischen Verständnis von Kultur zu arbeiten und konzeptionell zu berücksichtigen. Die untersuchten Programmen und Einrichtungen haben hier einen Nachholbedarf. In den „bildungstheoretischen Nachreflexionen" wird konstatiert: „Die interkulturelle Bildung nimmt in den untersuchten Einrichtungen eine marginale Stellung ein, sowohl im Bezug auf Umfang und Größe des Angebotes als auch in Bezug auf Aktualität und theoretisch-wissenschaftliche Rückgebundenheit" (S. 358). Zugleich wird auf das mögliche Potential kultureller Bildung hingewiesen mit dem Ziel „eine Praxis im Umgang mit Interkulturalität, die von den Unterschieden weg hin zum Verbindenden agiert, ohne das Unterscheidende zu verschleiern" zu fördern (S. 359).

Das Stichwort „Europäisierung", im Reihentitel des Bandes prominent vertreten, wird in dem Band nicht weiter erläutert. Weder wird bei den theoretischen Analysen auf die zunehmend wichtiger werdende europäische Kulturpolitik eingegangen, die durchaus Relevanz für die Erwachsenenbildung hat, noch wird damit die Frage nach gesamteuropäischen Mindeststandards für kulturelle Erwachsenenbildung verbunden, ohne dass damit zusammenhängende Fragen diskutiert werden.

Ein ‚Ertrag' der deutsch-polnischen Kooperation findet sich im Anhang in „Deutsch-polnischen Empfehlungen für die kulturelle Erwachsenenbildung", die eine Standortbestimmung vornehmen, Empfehlungen im Bereich Wissen/Können formulieren und Neugründungen von Institutionen der Erwachsenenbildung anregen.

*Peter Schreiner*

**Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2006, 254 S., ISBN 3-89974287-7, 19,80 €.**

Umfangreiche empirische Forschungsergebnisse zur politischen Erwachsenenbildung liegen erst seit einigen Jahren vor und haben zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine neuerliche Debatte über einen Perspektivenwechsel angeregt, der vor allem nach Bedarf und Bedürfnis politischer Bildung fragt. „Was wollen die Bürger?" fragt Karsten Rudolf 2002 in einer breit angelegten empirischen Untersuchung zur politischen Erwachsenenbildung (Bericht politische Bildung. Büdingen 2002) und kommt zu dem Schluss, dass politische Bildung vor allem auch zur Dienstleisterin für Unternehmen und damit ‚beweglicher' werden muss (Karsten Rudolf/Melanie Zeller Rudolf: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld 2004). Leitideen wie Mündigkeit, Aufklärung und Emanzipation werden vor dem Hintergrund von Angebot und Nachfrage neu definiert und erhalten einen neuen Stellenwert im gesellschaftlichen Kontext. Diese Position, die mit „Relativierung politischer Bildung" umschrieben werden kann, und mit Argumenten aus dem Konstruktivismus im Fachdiskurs verstärkt wird, hat sich in weiten Teilen zu einem Trend entwickelt, der auch vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und namhaften Vertreterinnen und Vertretern der gegenwärtigen Erwachsenenbildung, wie z.B. Ekkehard Nuissl oder Rolf Arnold, vertreten wird.

Gleichsam als ‚klassische' Vertreter einer an den Prinzipien der Aufklärung orientierten Erwachsenenbildung gelten dagegen Klaus Ahlheim und Bardo Heger. Vor allem Klaus Ahlheim kritisiert in diesem Modernisierungsdiskurs zur politischen Erwachsenenbildung den Verzicht auf „utopisches und gesellschaftskritisches Denken" (Ahlheim: Scheingefechte. Schalbach/TS. 2004) und vertritt die Position, dass politische Bildung kritisch und politisch bleiben muss, um ihren Auftrag in einer Demokratie erfüllen zu können.

In diesem Kontext der Neubestimmung politischer Bildung veröffentlichen Ahlheim und Heger 2006 eine mehrstufig angelegte empirische Studie über die Situation in Nordrhein-Westfalen und ergänzen damit eine weitere, ebenfalls 2006 veröffentlichte empirische Studie über die Situation politischer Bildungsarbeit in Deutschland von Karsten Fritz, Katharina Maier und Lothar Böhnisch (Politische Erwachsenenbildung, Weinheim 2006).

Die Studie von Ahlheim/Heger zielt auf die Wirkung und empirische Wirklichkeit politischer Bildungsarbeit ab und bedient sich dabei eines multiperspektivischen Erhebungsverfahrens:

- Im 1. Schritt erfolgt eine Programmanalyse von 27 Einrichtungen mit insgesamt 2740 Veranstaltungen der politischen Bildung (2004);
- im 2. Schritt werden in 15 Einrichtungen leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Mitarbeitenden über das Planungsverfahren geführt (2004);
- im 3. Schritt erfolgt eine Fragebogenerhebung zum Selbstverständnis bei 116 Einrichtungen der politischen Bildung in NRW (2005);
- im 4. Schritt werden 25 Teilnehmenden mit biografieorientierten Interviews über die Wirkung politischer Bildungsangebote befragt (2005).

Entsprechend diesen vier methodischen Schritten beschreibt das erste Kapitel die Realität und Vielfalt politischer Erwachsenenbildung in NRW (1. Schritt der Analyse). Im zweiten Kapitel werden das Selbstverständnis und das professionelle Handeln der Einrichtungen und Träger dargestellt (2. und 3. Schritt) und im letzten Kapitel die Wirkung politischer Bildungsarbeit an Hand der Teilnehmendenbefragung (4. Schritt).

Sehr zurückhaltend und kurz fällt die Abschlussbewertung aus. Eine Diskussion der Ergebnisse im Kontext und im Vergleich mit anderen empirischen Studien (s.o.) fehlt. Hier wäre es interessant gewesen, an den aktuellen Diskurs anzuknüpfen.

Bei der Bewertung der Studie muss einmal die mehrstufige empirische Zugriffsweise hervorgehoben werden, die sie auf ein multiperspektivisches Fundament stellt und sie beispielgebend für folgende Untersuchungen macht. Der vielleicht wichtigste inhaltliche Aspekt der Studie betrifft die Wirkung politischer Bildungsarbeit. Hier erfolgt die Erhebung über 25 Interviews, die die Vielfalt und Heterogenität von ‚Erfolgsgeschichten' dokumentieren

Der Aspekt der Wirkung politischer Bildungsarbeit tritt zunehmend in den Mittelpunkt bei ihrer Bewertung und Neuorientierung. Kann politische Bildung effektiver und effizienter gemacht werden? Geht das überhaupt oder ist sie nicht vielmehr lediglich eine ‚Bestätigungspädagogik' für bereits politisch sensible Bürger/-innen? Ist politische Bildung überhaupt ‚ihr Geld wert'?

Dem aktuellen Trend im Diskurs zu einer zunehmenden „Entpolitisierung" politischer Bildung treten Ahlheim und Heger entschieden entgegen. Politische Bildung muss politisch bleiben! Sie darf sich nicht von „Angebot und Nachfrage" abhängig machen. Eine weitere Sorge plagt vor allem die Praktiker/-innen, dass nämlich die bestehende Sparpolitik politische Bildungsarbeit für viele Bevölkerungskreise unmöglich macht bzw. sogar gänzlich gefährdet.

Die Zukunft politischer Erwachsenenbildung ist mal wieder offen wie eh und je. Dies scheint ein prägendes Merkmal dieser Disziplin seit ihrer Begründung zu sein: Ständig in der Kritik hinsichtlich ihrer Wirkung, ständig aber auch in Sonntagsreden gefordert, wenn Politik versagt und ständig als Kostenverursacher auf den Streichlisten an oberster Stelle. Es gehört heute leider immer mehr Mut dazu, sich für eine politische Bildungsarbeit einzusetzen. Ihre Praktiker/-innen brauchen in diesem Sinne mehr denn je dazu die Unterstützung aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft.

*Ulrich Klemm*

**Thomas Hallmayer (2006): Politische Erwachsenenbildung im Erziehungssystem. Von der Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen zur Systembildung – Eine empirische Studie am Beispiel des Themas Ökologie. Aachen: Shaker, 273 S., ISBN 978-3-8322-4814-7, 49,80 €.**

Bei dem vorliegenden Werk handelt es sich um die nicht redigierte Dissertation des Autors. Hallmayer betritt damit Neuland, denn Forschung – so konstatiert er – zur Politischen Erwachsenenbildung finde in Deutschland nicht statt. Gründlich lotet er das Fundament eines eigenständigen wissenschaftlichen Standpunkts der Politischen Erwachsenenbildung aus und verweilt dabei – zuweilen unnötig ostentativ – auf der Metaebene wissenschaftstheoretischer Frontlinien.

Mit Hilfe der empirischen Inhaltsanalyse untersucht der Autor „manifest gewordene Kommunikationsprozesse" in Form von Selbstbeschreibungen und Programmierungen der Politischen Erwachsenenbildung – beispielhaft am Arbeitsfeld der ökologischen Bildung. Indem er Politische Erwachsenenbildung als soziales System begreift, formuliert Hallmayer einen interessanten Beitrag, der die Trennung von Lehren und Lernen, Pädagogik und Subjekt, aber auch Theorie und Praxis beschreibt. Insbesondere in den Bemühungen um eine stärkere Professionalisierung des Arbeitsfeldes, können Arbeiten wie diese nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Ob die Politische Erwachsenenbildung mit diesen Erkenntnissen mehr Beachtung in der Forschung gewinnt oder die Empirie mehr Relevanz in der Praxis – was ebenfalls vonnöten wäre – bleibt indes abzuwarten. Auch wenn Hallmayer die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis als gottgegeben ansieht: Für einen echten kommunikativen Impuls bedarf es ein höheres redaktionelles Niveau als das einer ordentlichen Doktorarbeit.

*Manfred Walter*

**Sandra Bohlinger (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung, Opladen & Farmington Hills: 290 S., ISBN 978-3-940755-16-2, 29,90 €.**

Gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse haben dazu geführt, dass die Mitgliedstaaten der EU nicht (mehr) in der Lage sind, Veränderungen, die unter den Stichworten Globalisierung und Internationalisierung gefasst werden, autonom und souverän zu steuern. Da nationalstaatliche Insellösungen dauerhaft nicht aufrecht zu erhalten sind, übernimmt der europäische Integrationsprozess zentrale Steuerungsfunktionen für nationale Berufsbildungssysteme.

Dies ist der Ausgangspunkt der Studie von Sandra Bohlinger, die sich mit der Frage der Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung beschäftigt. Herangezogene werden dafür insbesondere Primärquellen zur europäischen Berufsbildungspolitik wie Verordnungen, Entschließungen mit verbindlichem Charakter sowie andere Dokumente, die zwar nicht verbindlich sind, jedoch durchaus Meinungs- und Policy bildend wirken. Ebenso wird vorhandenes statistisches Datenmaterial verarbeitet. Bohlinger vernachlässigt in ihrer materialreichen, weit über den Bereich der beruflichen Bildung hinaus interessanten Studie nicht den Faktor, dass in den Nationalstaaten eine konträr dazu laufende Strategie verfolgt wird, nämlich die nationalstaatlich tradierten Strukturen beruflicher Bildung so weit als möglich aufrecht zu erhalten. Das für allgemeine und berufliche Bildung auf europäischer Ebene geltende Subsidiaritätsprinzip gewährleistet und stützt durchaus eine solche Strategie.

Die europäischen Politikstrategien und Instrumente in diesem Feld zielen auf eine Anhebung und Gewährleistung von Qualität der Bildung, auf lebenslanges Lernen und die Förderung von Geringqualifizierten. Damit soll eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit erreicht werden wie es das mantra-artig wiederholte Ziel des Europäischen Rates von Lissabon 2000 zum Ausdruck bringt: Die EU solle „the most competitive and dynamic knowledge based economy" weltweit werden. Durch die Steigerung von „Humankapitalinvestitionen" für die Kompetenzentwicklung und für das lebenslange Lernen soll z.B. der Anteil junger Menschen ohne weiterführende Schul- und Berufsausbildung reduziert werden, eine Transparenz von Befähigungsnachweisen oder mehr Mobilität erreicht werden.

In einem ersten Schritt wird das Themenfeld der europäischen Berufsbildungspolitik in seiner historischen Entwicklung vorgestellt, wie es in der Verflechtung von nationalstaatlicher Souveränität und europäischen Integrationsbestrebungen deutlich wird.

Auf diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel Entwicklungsstränge des Kompetenzbegriffs im deutschsprachigen, im angelsächsischen und im französischen Raum gegenübergestellt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Verklammerung von Kompetenzentwicklung als politischer Programmatik einerseits und die individuelle und subjektorientierte Kompetenzentwicklung andererseits.

In Kapitel vier steht die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in der europäischen Berufsbildungsforschung im Zentrum des Interesses. Das Kompetenzverständnis im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs wird mit Rekurs auf erkenntnistheoretische, soziologische und psychologische Ansätze fruchtbar gemacht.

Anschließend wird in Kapitel 5 die Frage thematisiert, inwieweit die Wirksamkeit der Kompetenzentwicklung durch politische Strategien und Instrumente nachweisbar ist. Dazu werden die Indikatoren herangezogen, die von den Organen der Europäischen Union im Bereich der Bildungs- und Berufsbildungspolitik genutzt werden.

In Kapitel 6 werden die Wirkungen sowie das Kompetenzverständnis am Beispiel der von der Europäischen Kommission als am wichtigsten erachteten europapolitischen Strategien und Instrumente analysiert, die für die Umsetzung der Ziele von Lissabon maßgeblich sind und einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung eines europäischen Wissensraums leisten sollen. Dazu gehören das lebenslange Lernen, die Qualitätssicherung und -steigerung, die Mobilitätsförderung, die Öffnung der Berufsbildungssysteme im internationalen Raum und die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens.

Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der europäischen Berufsbildungsforschung werden im letzten Kapitel

vorgestellt sowie mögliche Folgen der Umsetzung der genannten Strategien in der berufsbildungspolitischen Forschung und Wissenschaft.
Es zeigt sich im Ergebnis der Studie, dass die Hoffnung auf Steuerung beruflicher Bildung durch politische Instrumente auf europäische Ebene eher beschränkt ist, vor allem dann, wenn man sich Aussagen über individuelle Kompetenzentwicklung erhofft.
Insgesamt ergibt sich ein eher nüchterner Blick auf die Europäisierung der beruflichen Bildung. Sie verläuft nicht ohne Brüche und Schwierigkeiten, auch durch das Gerangel zwischen nationaler und europäischer Zuständigkeiten, in einer Situation, in der eher eine komplementäre Politikstrategie notwendig wäre.
Die Erziehungswissenschaft tut sich noch generell schwer mit einer differenzierten Beschäftigung mit europäischen Prozessen, die nicht nur klagend und reaktiv ausgerichtet ist, sondern sich aktiv und kritisch mitgestaltend versteht. Der vorliegende Band ist ein gutes Beispiel aus der politikwissenschaftlichen Perspektive, wie das gehen kann.
Die Publikation ist gut strukturiert, materialreich und lesbar geschrieben. Sie bietet eine Einführung in Instrumente europäischer Politikstrategie und Entwicklung europäischer Berufsbildungspolitik und gewinnt dadurch Bedeutung über den Bereich der beruflichen Bildung hinaus.

*Peter Schreiner*

**Dimitré Dinev/Erich Hackl/Alma Hadzibeganovic/Heinz Janisch/Vladimir Vertlib/Renate Welsh-Rabady/Christa Zettel: tandem. Polizisten treffen Migranten. Literarische Protokolle; hrsg. von Susanna Gratzl, Maria Hirtenlehner und Herbert Langthaler, Wien: Mandelbaum Verlag 2006, 143 S., ISBN 3-85476-177-5, 15,80 €.**

Der „Tandem"-Begriff, der dem hier zu besprechenden Buch zu Grunde liegt, bezieht sich auf eine Initiative, die in Spanien entstand und „Lernen im Kulturkontakt" ermöglichen soll; nämlich das Zusammenbringen und -wirken von jeweils zwei Menschen aus verschiedenen Kulturen und Herkünften, zwischen Einheimischen sowie Migrantinnen und Migranten (Tandem®-Fundaziao, Donostia/San Sebastián; http://www.tandem-fundaziao.info).

In den „Literarischen Protokollen" wird ein bemerkenswertes Projekt dokumentiert: „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft". Ziel des vom österreichischen Innenministerium in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlerinnen Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner von der Universität Wien sowie dem Journalisten Herbert Langthaler in Österreich durchgeführten „Interkultur-Tandem"-Vorhabens ist es, längerfristige, lehrgangsorientierte Begegnungen von Polizistinnen und Polizisten mit zugewanderten Menschen zu arrangieren, „um sich über Identität, Kulturunterschiede, Vorurteile, Rassismus auszutauschen". Diese erst einmal distanziert und mit negativer Konnotation anmutende Zielsetzung macht schon deutlich, dass es sich um einen „schwierigen Dialog" handelt. In der Vorbereitungsphase stellte sich heraus, dass die meisten Polizistinnen und Polizisten, die sich freiwillig für die Teilnahme an dem Projekt gemeldet hatten, „kaum oder nie privaten Kontakt mit ZuwanderInnen" gehabt haben; genauso hätten die teilnehmenden Flüchtlinge oder Migrantinnen und Migranten nie „zuvor entspannte, persönliche Begegnungen mit Vertretenden der Exekutive gehabt". Empathie als für jeden gelingenden interkulturellen Kontakt notwendige Bereitschaft und Kompetenz ist deshalb Voraussetzung für den angestrebten Perspektivenwechsel bei den Tandem-Paaren. Die Seminare für die Polizisten finden in vier Wochen-Blöcken, verteilt über zwei Semester statt. Die MigrantInnen werden nach einem freiwilligen Meldeverfahren ausgewählt, bei gemeinsam arrangierten Zusammenkünften mit den Angehörigen der Exekutive zu Tandem-Paaren zusammengebracht und an insgesamt fünf Abenden zu je vier Stunden zu Fragen des polizeilichen Alltags, zur Migrationsentwicklung im Land und in Europa, zur rechtlichen und psychologischen Situation der Eingewanderten und Flüchtlinge, zu Aspekten der Menschenrechte und Diskriminierung, Konfliktmanagement und Persönlichkeitsbildung geschult. Diese offiziellen Treffen und die vielfältigen informellen Aktivitäten, die von den „Tandems" im Laufe des mittlerweile siebenjährigen Projektzeitraums entwickelt wurden, die Erfahrungen, Erfolge, aber auch Misserfolge, werden in dem Büchlein emphatisch und mit einfachen Worten dargestellt. Über alle Erfahrungen, Erlebnisse und Zweifel könnte man jedoch den Satz schreiben, der sich wie ein roter Faden durch die Texte zieht: „Es gibt das Glück der Begegnung". Die Fragen nach Heimat, Stand- und Fluchtpunkt, letztlich nach der Identität ist vielleicht mit der Aussage eines der Teilnehmenden aus dem Migrationsbereich zu charakterisieren: „Ehrlich gesagt, ... ich weiß nicht, welche Nationalität ich eigentlich habe. Ursprünglich hatte ich die Staatsbürgerschaft Kaschmirs, dann die pakistanische. Ich hätte im Prinzip auch Anspruch darauf, in Indien zu leben. Ich habe einen österreichischen Pass. Meine Familie stammt aus Kaschmir. Und wir sind, väterlicherseits, auch Afghanen".

Sicherlich: Bei Intiativen wie dem „Interkultur-Tandem" werden erst einmal nur Menschen zusammenkommen, die ‚guten Willens' sind. Somit stellt sich die Frage, ob hiermit nicht „Eulen nach Athen" getragen werden; und ob die Wirkungen und Ergebnisse des Projektes ausreichen und tatsächlich für die Zivilgesellschaft wirksam werden können. Was ist mit den anderen, den ‚Hartgesottenen' auf beiden Seiten? Nun: Einstellungsänderungen, und damit die Reflexion von gesellschaftlichen Befindlichkeiten, haben nur dann eine Chance, wenn Initiativen wie diese optimistisch auf den Weg gebracht werden. Die eindrucksvoll wiedergegebenen Schilderungen der „Tandem-Paare" über ihre persönlichen Erfahrungen bei dem Projekt, die positiven Auswirkungen und Einflüsse auf andere in ihrem jeweiligen Lebensumfeld, machen deutlich, dass Perspektivenwechsel so beginnen kann! Es wäre zu wünschen, dass die österreichische Initiative und die im Buch mitgeteilten Erfahrungen auch in anderen europäischen Ländern aufgenommen werden – auch und vor allem in Deutschland! Die „Interkultur-Tandem"-Methode kann durchaus als exemplarischer Versuch gewertet werden, die Zivilgesellschaften in Europa und darüber hinaus zu befruchten, der allzu bequemen und zudem falschen Einstellung – „Da-kann-man-nichts-machen" – eine aktive Kompetenz für ein friedliches Zusammenleben von Menschen in multikulturellen Gesellschaft entgegen zu setzen.

*Jos Schnurer*

# Medien

**(red.) Neue statistische Daten zur Entwicklungspolitik:** Sowohl für schulische aber auch für außerschulische Zwecke lässt sich das „Datenblatt Entwicklungspolitik" exzellent verwenden. Es wird vom Welthaus Bielefeld regelmäßig aktualisiert. Das Datenblatt verleiht entwicklungspolitischer Bildungsarbeit eine ständig aktuelle empirische Datengrundlage. Die jeweils neueste Ausgabe und Infos unter: www.welthaus.de/globales-lernen/datenblatt-entwicklungspolitik/.

**(red.) Neue interaktive Website zur Entwicklungszusammenarbeit:** Die am 17. Oktober 2009 von der Europäischen Kommission gestartete Internetseite stellt ein Forum zur weiteren Verbesserung v.a. der technischen Zusammenarbeit dar. Das Forum ermöglicht u.a. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und NROs, sich über ihr Fachwissen und neue Ideen zum Thema austauzuschen. Infos: capacity4dev.ec.europa.eu/.

**(red.) Klimasparbuch München 2010:** In diesem praktischen und ansprechenden Buch sind sowohl nützliche Anregungen für eine nachhaltige Lebensweise als auch einige attraktive Gutscheine zu finden, die beispielsweise dazu einladen, gesünder zu essen und bewusster zu leben. Bestellungen und Infos unter: www.oekom.de/nc/buecher/vorschau/buch/klimasparbuch-muenchen.html.

**(red.) Dokumentation der 11. Bundeskonferenz der Kommunen und Initiativen:** Die Bundeskonferenz, die vom 18. bis 20. Juni 2009 in München stattgefunden hat, stand unter dem Motto „Herausforderung Klimawandel". Ab sofort liegt eine Dokumentation der Veranstaltung vor, die anschaulich und knapp über die einzelnen Beiträge informiert. Die beiliegende DVD gibt die Konferenz als Film wieder und kann auch online angesehen werden. Kostenloser Download und Infos: www.service-eine-welt.de/publikationen/publikationen-start.html.

# Veranstaltungen

**(red.) Kick for One World:** Angesichts der Fußballweltmeisterschaft 2010 in Südafrika wollen deutsche NROs mit dieser Kampagne einen Fokus auf das Land Südafrika und seine Lebensumstände richten, um somit für die Interessen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu unterstützen. Beispielsweise soll lokalen Händlerinnen und Händlern das Verkaufsrecht zugesprochen werden. Infos: www.kick-for-one-world.de.

**(red.) European Green Capital Award:** Die Suche nach potentiellen Gewinnern des „European Green Capital Award" für das Jahr 2012 und 2013 hat begonnen. Der Preis wird an Städte verliehen, die sich durch eine „besonders umweltgerechte Stadtplanung" auszeichnen. Umwelthauptstädte der Jahre 2010 und 2011 sind Stockholm und Hamburg. Infos: ec.europa.eu/environment/europeangreencapital/index_en.htm.

**(red.) Neues Spiel „Activity der Menschenrechte":** Das vom Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ) herausgegebene Kartenspiel wurde von Jugendlichen für Jugendliche entwickelt und führt spielerisch in die Thematik der Menschenrechte ein. Über Alltagssituationen sollen die Spieler/-innen im Unterricht oder der außerschulischen Bildung an Fragen und Handlungsmöglichkeiten zum Thema herangeführt werden. Infos: http://epiz-berlin.de/?MRB/Activity.

**(red.) Handbuch „Compasito" zur Menschenrechtsbildung mit Kindern:** Das kürzlich anlässlich des 20-jährigen Bestehens der UN-Kinderrechtskonvention erschienene Methodenbuch enthält eine Menge Anregungen zur Arbeit zu Menschenrechtsfragen mit 6–13-Jährigen. Neben zahlreichen einführenden Informationen werden auch 40 thematische Übungen vorgestellt. Infos und Bezug unter: www.bpb.de.

**(red.) Workshop „Fairen Handel erleben":** Diese zweitägige Veranstaltung findet vom 22. bis 23. Januar 2010 in Wuppertal statt und soll das Engagement an Schulen und Gemeinden fördern und Handlungsalternativen zum Thema Fairer Handel aufzeigen. Anmeldeschluss ist der 4. Januar 2010. Infos: www.vemission.org/fileadmin/Dateien/tagungshaeuser/wuppertal/Flyer_Fair_Handeln_digital_01.pdf.

**(red.) Wettbewerb des Deutschen Kinderhilfswerkes:** Angesichts des höchstdotierten Preises des Deutschen Kinderhilfswerkes für Kinder- und Jugendbeteiligung „Die Goldene Göre" werden unter dem Leitsatz „Gleiche Chancen für alle Kinder!" insgesamt 15.000 Euro vergeben. Bewerben können sich bis 8. Januar 2010 Träger von Kinder- und Jugendprojekten, die Aktionen gegen Diskriminierung und Benachteiligungen junger Menschen tätigen. Infos: www.dkhw.de/goldenegoere/.

# Sonstiges

(**red.**) **Ökologisch angebaute Christbäume:** Der Umweltverband Robin Wood informiert über Vertriebsstellen in Deutschland, bei denen man zertifizierte Weihnachtsbäume aus ökologischer Waldwirtschaft erwerben kann. Ziel dieses Aufrufes ist es, den geringen Prozentsatz von 15 % an Christbäumen, die von Waldbetrieben verkauft werden, deutlich zu erhöhen. Infos: www.robinwood.de/german/wald/weihbau/index.htm.

(**red.**) **Neues Zertifizierungssiegel für Teppiche:** Das neue GoodWeave-Label knüpft an die Prinzipien vom RugMark-Siegel an und garantiert somit, dass der Teppich nicht von asiatischen Kindern unter 14 Jahren geknüpft wurde. Das neue Siegel soll ausbeuterische Kinderarbeit verhindern und bessere Arbeitsbedingungen in den Fabriken schaffen. Infos: www.goodweave.net.

(**red.**) **50 Jahre Weltfriedensdienst:** Der Weltfriedensdienst, der dieses Jahr 50-jähriges Jubiläum feiert, ruft Schüler/-innen dazu auf, sich über die Situation Gleichaltriger in armen Ländern zu informieren. Weiterhin besteht hinsichtlich einiger Initiativen die Möglichkeit, sich praktisch zu solidarisieren. Infos: www.wfd.de.

(**red.**) **„1Goal – Bildung für alle!“:** Im Zuge der Fußball-WM 2010 in Südafrika wollen die FIFA und Global Campaign for Education über 30 Millionen Stimmen für eine bessere Bildung sammeln und somit Aufmerksamkeit für die schlechte Bildungssituation in Entwicklungsländern erlangen. Ziel der Online-Petition ist es, den Regierungen nachdringlich die Notwenigkeit zu verdeutlichen, in die Bildung in Entwicklungsländern zu investieren. Die thematischen Aktionswochen für Schulen finden vom 19. April 2010 bis zum 31. Juli 2010 statt. Infos und Unterrichtsmaterial unter: www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/02__Aktuelles/Aktuelles.html.

(**red.**) **Eurobarometer „Entwicklungshilfe in Zeiten wirtschaftlicher Turbulenzen“:** Die von Mai bis Juni 2009 durchgeführte Umfrage ist Bestandteil einer Reihe seit 2004 durchgeführter europäischer Befragungen zum Bewusstsein von Entwicklungsproblemen. Trotz der sogenannten Wirtschafts- und Finanzkrise befürworten 90% der Europäer/-innen die Ausgaben für Entwicklungszusammenarbeit. Infos: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_318_de.pdf.