

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'12

Demografie und Alter

- Demographic Development in North and South
- Bildung im Dialog der Generationen
- Demographic Transition in Ethiopia
- Kompetenztheoretische Zugänge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit Älteren
- Globales Lernen und das Lernen der Generationen



Demografische Wandlungsprozesse sind aktuell ein viel diskutiertes Phänomen. Bei einem Blick auf diese Diskurse fällt zunächst das globale Ungleichgewicht der Problemperspektive auf. Trotz der insgesamt wachsenden Weltbevölkerung dominiert in Deutschland eine Debatte, in der die Entwicklung der nördlichen Hemisphäre hin zu einer alternden und schrumpfenden Gesellschaft und die damit verbundenen Herausforderungen für Renten- und Sozialsysteme in den Mittelpunkt gerückt werden. Demgegenüber werden der durch demografische Veränderungen bedingte globale Bevölkerungszuwachs und die Verjüngung der Gesellschaften des globalen Südens eher randständig thematisiert.

Beide Entwicklungen im Norden und im Süden implizieren jeweils Veränderungen hinsichtlich des Umgangs mit alten und jungen Menschen sowie hinsichtlich des intergenerationellen Verhältnisses von Jung und Alt. Das sollte auch eine Perspektive für das Globale Lernen sein.

Mit dem Themenschwerpunkt dieses ZEP-Heftes versuchen wir, demografische Wandlungsprozesse aus beiden globalen Perspektiven zu beleuchten und jeweils die damit implizierten Herausforderungen für Bildungsprozesse herauszuarbeiten. So geht es auf der einen Seite um eine Auseinandersetzung mit Bildungsmöglichkeiten in jungen Gesell-

schaften und auf der anderen Seite um die Auseinandersetzung mit Intergenerationalität im Kontext der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Deutschland.

Diesen Perspektiven wollen wir in fünf Beiträgen nachgehen. Zur Einführung wird mit dem Beitrag von *Arne Carlsen* ein systematischer Überblick über demografische Entwicklungen im globalen Norden und Süden gegeben. Aufbauend darauf wird die mit demografischen Prozessen implizierte Frage nach dem Dialog der Generation von *Andreas Kruse* und *Eric Schmitt* in einem Grundsatzartikel ausbuchstabiert. Sie stellen in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Mitverantwortung und Generativität ins Zentrum ihrer Überlegungen, die Anregungspotenziale für global verstandene verantwortliche Generationengerechtigkeit bieten.

Die anschließenden Beiträge knüpfen in unterschiedlicher Weise an diese Grundlagen an. Mit dem Beitrag von *Jesco Weickert* wird die demografische Situation Äthiopiens portraitiert, deren Auswirkungen auf Gesundheitsentwicklung, Sicherheit und Bildung reflektiert, und dargestellt, wie mit Bildungsinitiativen auf diese Herausforderungen reagiert wird. *Johanna Gebrande*, *Bernhard Schmidt-Hertha* und *Rudolf Tippelt* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Bedeutung von Kompetenzentwicklungsprozessen für ältere Arbeitnehmer auseinander und reflektierten

dies aus einer internationalen Perspektive anhand von Beispielen aus der beruflichen Bildung in Lateinamerika und Indien. Schließlich beschäftigen sich *Annette Scheunpflug* und *Julia Franz* in ihrem Beitrag mit der Verknüpfung Globalen Lernens und intergenerationellen Bildungskonzepten.

Abgerundet wird der Themenschwerpunkt durch ein Portrait des „Senior-Expert-Service“, der globale mit intergenerationellen Bildungsprozessen in einem Mentorensystem verknüpft, sowie mit einer Zusammenstellung ausgewählter weiterführender Literatur zu demografischen Wandlungsprozessen im Süden und Norden.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre,

*Julia Franz & Johanna Gebrande;
Annette Scheunpflug & Rudolf Tippelt*

Nürnberg/München April 2012

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, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen)/Olivia Katzbach (Infos)

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

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

Titelbild: © Patricia Tilly www.adonaj.at

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.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'12

- | | | |
|---------|----|---|
| | | Arne Carlsen |
| Themen | 4 | Demographic Development in North and South –
Global Trends and Challenges for Education |
| | | Andreas Kruse/Eric Schmitt |
| | 9 | Bildung im Dialog der Generationen |
| | | Jesco Weickert |
| | 15 | Demographic Transition in Ethiopia |
| | | Johanna Gebrande/Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt |
| | 24 | Kompetenztheoretische Zugänge in der beruflichen Aus- und
Weiterbildung mit Älteren |
| | | Annette Scheunpflug/Julia Franz |
| | 30 | Globales Lernen und das Lernen der Generationen |
| | | Johanna Gebrande |
| | 34 | Ausgewählte Literatur zum Thema |
| Porträt | 35 | Der Senior Experten Service |
| VENRO | 37 | Das Jahr 2011 stand im Zeichen der Wirkungsorientierung |
| VIE | 38 | Neues aus der Kommission/Bildungsfachtagung: „Wir säen
Zukunft“/„Bilderwelten der Mission“/„Messung schwer
messbarer Wirkungen“ |
| | 42 | Rezensionen |
| | 47 | Informationen |

Arne Carlsen

Demographic Development in North and South – Global Trends and Challenges for Education

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird versucht die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufzuzeigen, indem die heutige demographische Situation betrachtet wird. Es wird kurz die derzeitige weltweite Lage im Bezug auf Alterung, Gesundheit, Armut und Hunger, Urbanisierung und Migration dargestellt. Es wird gezeigt, dass lebenslanges Lernen eine allumfassende Methode ist, die Personen dazu befähigen kann, in einer sich schnell wandelnden Welt zu leben und zu arbeiten. Die Bedeutung der Alphabetisierung und Erwachsenenbildung – als Grundlage des lebenslangen Lernens – und der Bedarf der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen werden betont. Es wird für eine dringend notwendige Anerkennung und Bestätigung der formellen und informellen Bildung plädiert.

Schlüsselworte: *Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Schlüsselkompetenzen*

Abstract:

After looking at today's demographic situation, this paper will attempt to demonstrate the need for lifelong learning. It will briefly review the current world situation in terms of ageing, health, poverty and hunger, urbanisation and migration. It will then show that lifelong learning, in particular when conceived as an overarching sector-wide approach, can enable individuals to meet the challenges in their private lives and in social and work environments in today's fast-changing world. The importance of literacy and adult learning and education – as the foundation and major component of lifelong learning – will be underlined.

Keywords: *lifelong learning, adult education, key competences*

Introduction

Several, at times conflicting and at times complementary, trends characterise today's demographic situation. They include ageing populations, in particular in the North, and, as of now, disproportionately large parts of younger generations, predominantly in the South. To this is added the unresolved major health problematic in the South, along with continuing poverty and hunger, and rapidly exploding urbanisation and migration worldwide. These trends have a bearing on our edu-

cation systems and approaches; they increase the demand for learning of both individuals and societies, and diversify the types and styles of learning that would meet this demand. It is, hence, imperative that our overall understanding of education and our existing models of learning take the changing socio-economic and cultural environments into consideration and conceive learning as part of a lifelong and life-wide process. Rather than continue with isolated, age-specific or age-limited units, levels and forms of learning, we need to respond to the changing needs in a comprehensive and integrated way.

Assessment of the demographic trends in the South and North

Ageing

Whereas the average life expectancy at birth was just 48 years in 1955, it was already 65 years in 1995. Today, some 20 % of Europeans are aged over 60 years, as compared with 10 % in Asia and Latin America and 5 % in Africa (cp. The Millennium Project). It is estimated that the number of people aged over 65 will rise from 390 million now to 800 million by 2025 – reaching 10 % of the total population. Moreover, it is expected that the life expectancy will reach 73 years by then (cp. WHO 1998). By 2025, increases of up to 300 % of older populations are expected in many developing countries, especially in Latin America and Asia (cp. WHO 1998). Overall, by the year 2025, it is expected that no country will have a life expectancy of less than 50 years. According to the OECD, the share of older to younger adults is expected to be especially high in Japan, the Republic of Korea and Italy, where it is predicted to reach almost three in the 65+ bracket for every four 15–64-year-olds (cp. OECD 2010). In total, today's 7 billion world population is expected to grow to 9.1 billion by 2050.

In light of this forecast, the overall question is how our societies will respond to the shifting needs caused by these dramatic developments in demography. Is the growing number of people in the world, and increasing life expectancy accompanied by appropriate provisions for ageing populations, taking into account personal as well as collective aspects?

With regard to education, Schuller and Watson underline in a recent report about the situation in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: "people are natural learners, but need different kinds of services at different points in their lives" (Schuller/Watson 2009). For the UK, they (Schul-

ler/Watson 2009) propose a four-stage age model as the basis for a coherent systematic approach to lifelong learning. Taking into consideration not only the increasing life expectancies, but also the prolonged range of an active and healthy life, they divide the life cycle into four stages: the periods of under 25, 25–50, 50–75 and 75+. Schuller and Watson foresee that the third age (50–75) is a central period that will assume growing importance and prominence in the life cycle, as more people already need and want to work longer – a trend that is expected to grow even more. At the same time, older adults who are used to learning at the workplace, will expect to continue learning and to have learning opportunities, as they enter retirement.

What does that mean for education? First of all, to work longer means in consequence to carry on for a longer time with learning at work. Regardless of the level and kind of work, the need to constantly update one's knowledge and skills is a cross-cutting reality for all. Not only do we need to keep abreast of the rapid technical and technological developments around us, but we also need to master the possibilities and, hence, requirements of modern communication and management techniques.

What should also be taken into consideration is that nowadays workplaces are not "lifelong" any more. Individuals are more likely to change their jobs, partly because contracts are time-bound, but also because working means learning and accumulating skills. Hence, people also move on to different jobs out of their own motivation in order to continue their learning pathway; further learning is the consequence.

Against this background, it will increasingly be imperative for training and education opportunities to be enhanced, in particular for those previously considered to be "too old" for this investment: those over 50. In fact, following on from Schuller and Watson's argument, policy – including education and learning policies – should envision 75 as the standard upper age limit for economic activity, replacing the current limit of 60/65. From the learning perspective – and thus not taking the social resistance and cost factor on board – this would imply an expansion of training and education opportunities to cater for a growing segment of the population that is still part of the labour force, either in regular employment or, as is already the reality for many, in part-time or freelance functions.

As organised learning activities are increasingly part of working life, entering retirement will not put an end to further demand for learning, and post-retirement learning will be a growing sector.

At the same time, the growing life expectancy will have implications for the way in which school education is designed. When we expect initial schooling to prepare young people "for life", that means something very different if average life expectancy is 80 to 90 years than when it is only 50 to 60 years. Thus, in the long run, a systemic approach to lifelong learning will be necessary, where all elements of education are conceived in a lifelong learning perspective and where synergies and transition between non-formal and formal learning and education are ensured.

Health

The substantial progress in health over recent decades has been impressive, but also deeply unequal. While promising new forms of medical treatment are being developed, and made

available to people primarily in the North, a stable provision of basic healthcare is far from being a reality for most in the South, as they can no longer afford the cost of medical treatment or are deprived from access to medication, e.g. to fight malaria, HIV/AIDS, tuberculosis and other diseases.

Malaria is still the major killing disease in Africa; the consequences are appalling. According to the 2011 World Malaria Report of the World Health Organization (WHO), 655,000 people died of malaria in 2010. Out of the 216 million cases of malaria in 2010, 81 % were registered in the WHO African Region. A further estimated 3.3 billion people were at risk of malaria in 2010. Some 86 % of the victims were children under five years of age, and 91 % of malaria deaths occurred in the WHO African Region. On the other hand, malaria mortality rates have fallen by more than 25 % since 2000, with the largest percentage reductions seen in the European (99 %), American (55 %), Western Pacific (42 %) and African Regions (33 %) (cp. WHO 2011).

The other grave health concern is the HIV/AIDS epidemic. Around 1.8 million children under the age of 15 in sub-Saharan Africa live with HIV, while some 12 million children under the age of 18 have lost one or both parents to AIDS. In 56 countries for which recent household survey data are available, orphans who had lost both parents were 12 % less likely to be in school, and often become a head of household, assuming responsibilities at an early age. The impact of being orphans may be especially severe for girls, who in most countries are generally more likely than boys not to be in school (cp. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS 2008).

The examples of both malaria and HIV/AIDS, representing the two major health challenges in the South, illustrate the need for more awareness-raising and learning – and the price to be paid by individuals and societies for the lack of education that addresses these issues. While decreasing mortality rates for malaria represent some progress, they are still disconcertingly high for a disease that is preventable and treatable.

The two examples underscore the critical importance of education for health. In a lifelong learning perspective, this includes the incorporation of health issues into the formal education curriculum, in particular about the risks and preventive methods vis-à-vis malaria and HIV/AIDS in the South, to introduce children to the topic. Concomitantly, alternative and non-formal learning opportunities for out-of-school children and young people, as well as for adults, need to integrate or be built on these themes.

The relationship in the North between preventing lifestyle diseases and education is at the same time an area of renewed focus – there is a huge demand for learning about health, how to prevent disease, and keep healthy.

Poverty and hunger

Huge parts of the world's population are still living in poverty (more than a billion people survive on less than US\$ 1 a day and nearly 3 billion on less than US\$ 2 a day) (cp. The Millennium Project). With major declines in gross domestic product in both developed and developing countries, it has been estimated that in 2009, between 47 and 84 million more people remained poor or fell into poverty than would have been the case if the financial and economic crisis had not hit (cp. United

Nations 2010). An additional 64 million were pushed into poverty by the economic meltdown by the end of 2010. These increases are coming on top of the 130–155 million people who became poor because of the food and energy crisis.

A new concern is the increasing number of poor people in middle-income countries.

An estimated 925 million people in the world suffer from hunger, i.e. 13.1 % or almost 1 in 7 people (cp. 2012 World Hunger and Poverty Facts and Statistics). Malnutrition affects around 175 million young children each year. It has been documented that in addition to the human costs, the inadequate infant and maternal healthcare can harm cognitive development and lock children into a future of educational difficulties. Hence, poverty and malnutrition are not only health emergencies, but also educational ones.

While income is neither the sole nor the best indicator of quality of life and sustainable human development, education is a key to alleviating poverty. Studies suggest that each additional year of schooling raises the average annual gross domestic product by 0.37 % (cp. UNDP 2005). There are indications that one extra year of schooling increases an individual's earnings by up to 10 %, and that 171 million people could be lifted out of poverty if all students in low-income countries left school with basic reading skills (cp. UNESCO 2010).

In addition to these macro-economic considerations, people affected by hunger and poverty, both in the South as well as increasingly in the North, are in need of learning opportunities to secure their livelihoods, and to acquire skills in order to master informal work contexts.

Urbanisation and migration

Today there are 214 million international migrants worldwide, of whom 128 million live in developed countries, and out of these 58 % originate from developing countries (cp. United Nations 2010). The urban population is projected to jump from 3.4 billion in 2009 to almost 5 billion in 2030 and 6.3 billion in 2050 (cp. The Millennium Project). One-third of the urban population – over 1 billion people – live in places that lack durable housing, sufficient living space, access to clean water and sanitation and secure tenure (cp. WHO 2008). While rural development has produced considerable progress for many countries, the drive to seek better living conditions has led to growing migration between rich and poor areas, within and between countries. Household data from 42 countries show that rural children are twice as likely to be out of school as children living in urban areas. The data also show that the ruralurban gap is slightly wider for girls than for boys (cp. UNESCO 2010). It is estimated that over 85 % of people in OECD countries and nearly 70 % worldwide will be living in urban areas by 2050 (cp. OECD 2010).

At the same time, the growing agglomeration of urban environments is creating new social challenges. The rapid urbanisation in recent decades has implications for an increased offer of learning opportunities in order to help people cope with the new conditions.

Lifelong learning

“The role of lifelong learning is critical in addressing global educational issues and challenges. Lifelong learning ‘from cradle to

grave’ is a philosophy, a conceptual framework and an organizing principle of all forms of education” (UNESCO 2010). This definition summarises the main features of lifelong learning. To make lifelong learning a reality implies a vertical axis, that is, the provision of learning opportunities in all settings or modalities (formal, non-formal and informal) for people of all ages (infants, children, adolescents and adults), as well as a horizontal life-wide axis, that is, the provision of learning opportunities in all areas of life (personal, work-related, health-related, functional, political and cultural). A systemic approach to lifelong learning would ensure that all elements of the education sector (from early childhood to elementary to secondary and tertiary education) are designed to enable people to pursue their learning paths throughout life. At the same time, a systemic approach would enable the transition between the different modalities of learning (formal, non-formal and informal) as well as with and between the learning provisions of other sectors (e.g. health, economy and science).

Through lifelong learning, people develop the capacity to deal with their environment and take control of their lives, in the multiple roles they have to fulfil in their lives. From the macro-economic perspective, lifelong learning is a continuous up-skilling and upgrading of human resources at all levels, for sustainable socioeconomic development, as well as for human development.

Lifelong learning is an umbrella concept also covering literacy, as well as adult learning and education, enabling individuals not only to live and participate in society as a whole, but also to adapt flexibly to and actively shape the rapidly changing world we live in.

Without access to good-quality lifelong learning, many will remain on the margins of their societies, and their potential will be underdeveloped. The sketch of the demographic changes at global level has already alluded to the role that learning and education play in addressing the related challenges, and in helping people to be equipped to meet the related demands.

While it is commonly accepted that formal education (at all levels) fulfils its role in providing the knowledge and capacities to children and young people so that they are equipped for their personal life and work biographies amidst the changing demographic situation, the role and potential of the non-formal sector remain largely neglected. But in light of the major demographic trend – ageing – which is already manifest in the North and will be more prominent in the South in the future, and given the numbers of out-of-school young people and illiterate adults, which is currently a major problem in the South but increasingly also visible in the North, the non-formal education sector needs more attention: literacy, which is the foundation for lifelong learning; and adult learning, which is its largest and most critical component.

Literacy: The foundation for lifelong learning

One core principle of lifelong learning is to make learning opportunities accessible for all. While illiteracy is no longer considered as ignorance, the absence literacy skills is a major obstacle to make use of available learning opportunities. This is particularly so in our modern societies, where communication, exchange, work and also learning are interlinked and dependent on people being able to master – actively and passively – the scripts and codes of our environments.

Literacy is an indispensable basis that makes it possible for individuals to engage in learning opportunities at all stages of the learning continuum. Moreover, it is a fundamental right that enables an individual to perform effectively in sustainable personal, community and societal development. Literacy allows men and women to understand the interconnections between personal, local and global realities. It is a key element required for participating in society, work and learning in an increasingly complex, changing and demanding society.

Thus, literacy is very much related to social inclusion. In view of the demographic changes, the provision of literacy learning will gain more importance, to cater for diversifying segments of populations and for their multiplying demand for learning.

The lack of literacy skills is a concern for both developing and developed countries. Literacy is, of course, a core subject for early childhood education and elementary schools, and would, ideally, not be a concern for people beyond school age. However, huge numbers of out-of-school children and young people – as well as adults who have either left school without sufficient mastery of literacy or who have never had a chance to attend primary school, are affected by low levels of literacy skills – or the complete lack of it. These young people and adults need to be included, otherwise they will be excluded from further education and training.

Of the 793 million adults worldwide reported as not being able to read and write, two-thirds (64 %) were women. The global adult literacy rate was 84 % in 2009 (cp. UNESCO 2011). An analysis of adult literacy in 21 countries in sub-Saharan Africa using household survey data found that 22 to 24-year-olds with five years of education had a 40 % probability of being illiterate (cp. UNESCO-BREDA 2007). People with seven years of education had a 20 % chance of being illiterate. These figures point not just to an enormous waste of human potential and restricted opportunity, but also to a failure of investment in education to deliver results.

More than half of all illiterate adults live in just four countries: Bangladesh, China, India and Pakistan. In Guatemala, 60 % of adults living in extreme poverty are illiterate, compared with 17 % of richer adults (cp. UNESCO 2010). A further 176 million illiterate adults were recorded in sub-Saharan Africa (cp. UNESCO 2010).

Following the contemporary definitions expanding the concept of literacy to include wider cognitive skills, and extending it across the whole population, people are more or less literate depending on how well they understand and use printed information to solve everyday problems at home and at work. Using this wider definition, the International Adult Literacy Survey conducted by the OECD and Statistics Canada found that developed countries contain a considerable number of people who have poor literacy skills. For example in the United Kingdom, 1.7 million people (5 % of those aged 16 to 65) perform below the level expected of seven-year-olds on the national curriculum test, and 5.1 million perform below the level expected of 11-year-olds. In the Netherlands, 1.5 million adults (including 1 million native Dutch speakers) are classified as not equipped to process basic information. In France, 9 % of the working adult population (18 to 65) is estimated as illiterate. As a contribution to the United Nations Literacy Decade, the

German Federal Ministry of Education and Research presented recent data showing that about 7.5 million adults perform at a level that does not enable them to participate effectively in society. This number nearly doubles previous estimates and equals nearly 14 % of the workforce (cp. Grotlüschen/Rieckmann 2011).

Hence, adult literacy is an important issue of immense scope, with implications for both the South and the North. The growing dimension of the lack of or low levels of literacy in combination with increasingly sophisticated technologies in every area of life make it indispensable to devote more attention to literacy – so that the foundations are laid for a lifelong learning culture that is able to respond to the complex demographic changes.

Adult learning and education

As indicated above, the largest and most critical component of lifelong learning is learning in adulthood. As seen in the previous section, this includes literacy learning in adulthood. However, adult learning and education are much broader than that:

“Adult education denotes the entire body of on-going learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society” (UNESCO 1997).

Unfortunately, much remains to be done to bring this part of learning and education into the centre of policy and action, as a transversal agenda that cross-cuts policy domains and resource allocations.

According to the national reports submitted to the UNESCO Institute for Lifelong Learning in preparation for the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) (cp. UNESCO 2010) and for the first Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) (cp. UNESCO 2009), most countries do not have specific adult education laws or policies that are integrated within overall education policies or even a lifelong learning policy framework. In addition, understandings of adult learning and education are often limited to literacy or vocational training, employability and the world of work.

CONFINTEA VI, under the motto “Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning”, was held in 2009 in Brazil. It was one of the most important platforms for policy dialogue and advocacy on adult learning and non-formal education at global level during the last ten years. The Belém Framework for Action (cp. UNESCO 2010) – the outcome document of CONFINTEA VI – constitutes a prime tool in reminding policy-makers of the urgency of the task, and in pushing for the implementation of the commitments made. It is the most recent global policy document guiding action to develop adult literacy and adult education within a lifelong learning perspective, and to harness their power and potential for a viable future for all.

A key concern is the scope and coverage of adult education programmes, and, accordingly, the participation and inclusion of large segments of the population in adult learning. The Global Report on Adult Learning and Education (GRALE), (cp. UNESCO 2009) produced in preparation for

CONFINTEA VI, shows that even though programmatic variety is evident in many countries, the issue of who benefits from existing provision needs to be addressed. In Latin America and the Caribbean, the reach of adult learning and education programmes, including government ones, continues to be very limited compared with demand. Rural and indigenous populations, Afro-descendants, migrants, people with special learning needs and prison inmates typically have restricted access to programmes, thereby maintaining or even deepening inequalities rather than reducing them.

These examples can be found in most parts of the world. The only way to achieve a sustainable answer to the learning demands and needs is to build a comprehensive system of lifelong learning with a strong component of recognition and validation of all kinds of learning, as well as to create a flexible mechanism of bridges and pathways.

Conclusion

Today's world calls for a new thinking about education and learning. By giving a brief presentation of the state of the art of the demographic changes, this paper has attempted to highlight the key role of lifelong learning as one of the solutions to the challenges we are facing.

Whether we are talking about upgrading knowledge and skills, learning new ones or simply been given a second chance, lifelong learning stands to become increasingly essential in our fast-changing, ageing and diversifying societies and labour markets. Lifelong learning is beneficial to all: young and old, poor and rich, women and men, whatever their nationality, their culture or language.

As highlighted in this paper, lifelong learning is not only a philosophy and conceptual framework, but also an organising principle of all education. Hence, an important goal on the way forward is the construction of systems of lifelong learning. A lifelong learning system recognises and validates all kinds of learning and training outcomes, regardless of where and how these have been obtained. It promotes a lifelong and life-wide continuum and permeability between formal, non-formal and informal learning.

The multiple challenges and turbulences created by the demographic developments require a new, creative and innovative thinking for adequate solutions to meet them. A multitude of approaches in all areas is necessary, and will be so even more as the demographic trends intensify. One key approach to meet the related challenges is lifelong learning. Through its potential to up-skill and upgrade human resources at all levels and throughout life, in order to meet the demands for human and socio-economic development and for facing the demographic challenges, lifelong learning is a key investment for the future.

References:

- Grotlüschen, A./ Rieckmann, W. (2011):** "Level One Study". Literacy of adults at the lower rungs of the ladders. Study conducted by the Hamburg University, Press Brochure, Hamburg.
- Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (2008):** Report on the global AIDS epidemic.
- OECD (2010):** Trends Shaping Education, Centre for Educational Research and Innovation. Paris. OECD.
- Schuller, T./Watson, D. (2009):** Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning, Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- The Millennium Project.** Global Challenges for Humanity. (Available at: URL: <http://www.millennium-project.org/millennium/challeng.html>, [25.08.2010]).
- UNDP (2005):** Human Development Report 2005. New York. UNDP.
- UNESCO (1997):** The Hamburg Declaration and Agenda for the Future, Outcome Document of CONFINTEA V. Hamburg. UNESCO Institute for Education.
- UNESCO (2009):** Global Report on Adult Learning and Education (GRALE). Hamburg. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2010):** Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education, Outcome document of CONFINTEA VI. Hamburg. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2010):** Education and the Millennium Development Goals. (Available at: URL: <http://www.unesco.org/en/efareport/mdg2010> [23.09.10]).
- UNESCO (2010):** Education for All Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized. Paris. UNESCO.
- UNESCO (2010):** EFA General Monitoring Report, Reaching the marginalized. Paris. UNESCO.
- UNESCO-BREDA (2007):** Dakar+7: EFA Top priority for integrated Sector-Wide Policies. Dakar. UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDA).
- UNESCO Institute for Statistics (2011):** fact sheet, no.16.
- UNESCO Institute for Statistics, Adult and Youth Literacy (2010):** Global Trends in Gender Parity, UIS Fact sheet, No.3. Montreal. UIS.
- United Nations (2010):** Globalization and Interdependence, Item 22(c): International Migration and Development, Statement by Ms H. Zlotnik, Director Population Division Department of Economic and Social Affairs to the Second Committee of the General Assembly, 27 October 2010, United Nations, New York.
- United Nations (2010):** United Nations Assembly, Sixty-fifth session, Follow-up to the implementation of the World Summit for the Social Development and of the twenty-fourth special session of the General Assembly, Report of the Secretary-General, UN, New York.
- World Health Organization (WHO) (1998):** The World Health Report. (Available at: URL: http://www.who.int/whr/1998/media_centre/50facts/en/ [12.03.2012]).
- World Health Organization (WHO) (2008):** The World Health Report 2008: Primary health care now more than ever. Geneva. WHO.
- World Health Organization (WHO) (2011):** World Malaria Report 2011, Fact Sheet. Geneva. WHO.
- World Hunger and Poverty Facts and Statistics 2012.** (Available at: URL: <http://www.worldhunger.org/articles/Learn/world%20hunger%20facts%202002.htm> [12.03.2011]).

Prof. Dr. h.c. Arne Carlsen

has been Director of UNESCO Institute for Lifelong Learning since June 2011. Pursuing a double career both in adult education and at university, he has been an adult educator in prison education and general education for adults. He was director in the 1990s at the Nordic Folk Academy with training of leaders and teachers in adult education. Before coming to UIL he was International Director at the Danish School of Education, Aarhus University and Chair of the ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning – a network of universities from Asian and European countries. And he managed the Erasmus Mundus Joint European Masters Programme in Lifelong Learning: Policy and Management. He is Honorary Doctor and Honorary Professor at a number of universities.

Andreas Kruse/Eric Schmitt

Bildung im Dialog der Generationen

Zusammenfassung:

Der Beitrag behandelt – ausgehend von den Beiträgen Karl Mannheims und Mathilda Rileys zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Generationenfolge, individueller und gesellschaftlicher Entwicklung – das kulturelle und individuelle Potenzial des Generationendialogs. Der Generationendialog wird als eine bedeutende Komponente von Bildungsangeboten betrachtet. Eine anthropologische Kategorie – Mitverantwortung – sowie zwei psychologische Konstrukte – Identität und Generativität – bilden die theoretische Rahmung einzelner Projekte zur wechselseitigen Sicht von Generationen wie auch zum Generationendialog, die berichtet werden. Es wird auf Grundlage empirischer Daten aufgezeigt, wie auch in Ländern, die in den letzten zwei Jahrzehnten politische und kulturelle Umbrüche erfahren haben, der Generationendialog zum wachsenden Verständnis der Generationen untereinander sowie zur Differenzierung von nationaler und kultureller Identität beitragen kann.

Schlüsselworte: *Generationendialog, Bildung, Identität, Generativität*

Abstract:

Starting from Karl Mannheim and Mathilda Riley's understanding of the relation between succession of generations, individual and societal development, the paper focuses on the cultural and individual potential of intergenerational dialog as an important component of education. The anthropological category of co-responsibility and the two psychological constructs of identity and generativity are used as the theoretical framework for intergenerational projects being reported. Based on empirical data it will be shown how intergenerational dialog might contribute to a growing mutual understanding between generations and the differentiation of national and cultural identity even in countries which experienced political and cultural upheavals in the last two decades.

Keywords: *dialog of generations, education, identity, generativity*

„Dramaturgisches Handeln“ als Ausgangspunkt des Generationendialogs

In seiner Schrift „Theorie kommunikativen Handelns“ unterscheidet Habermas (1987) zwischen drei Handlungsformen, in

denen sich zugleich drei verschiedenartige Akteur-Welt-Bezüge widerspiegeln – dem teleologischen, dem normenregulierten und dem dramaturgischen Handeln. Die Umschreibung des für das Verständnis intergenerationellen Lernens besonders wichtigen dramaturgischen Handelns sei in den Worten Habermas' (1987) vorgenommen:

„Der Begriff des dramaturgischen Handelns ist in der sozialwissenschaftlichen Literatur weniger klar ausgeprägt als der des teleologischen und des normengeleiteten Handelns. (...) Unter dem Gesichtspunkt dramaturgischen Handelns verstehen wir eine soziale Interaktion als Begegnung, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen. (...) Eine Vorführung dient dazu, dass sich der Akteur vor seinen Zuschauern in bestimmter Weise präsentiert; indem er etwas von seiner Subjektivität zur Erscheinung bringt, möchte er vom Publikum in einer bestimmten Weise gesehen und akzeptiert werden“ (Habermas 1987, S. 135 f.).

Habermas macht deutlich, dass Menschen in ihrem Motiv verstanden werden wollen, erworbenes Wissen, Erfahrungen und persönlich bedeutsame Perspektiven im öffentlichen Raum zu kommunizieren. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit des Lernens im Dialog der Generationen an Bilder gebunden ist, die die Angehörigen verschiedener Generationen wechselseitig voneinander haben. Die Verwirklichung eines Dialogs zwischen Angehörigen verschiedener Generationen setzt voraus, dass die Beteiligten einander als gleichberechtigte Interaktionspartner akzeptieren, offen für die Erfahrungen und Perspektiven der jeweils anderen sind und die Bereitschaft zeigen, individuelle Erfahrungen und Perspektiven zu kommunizieren – und dies in der Erwartung, dass diese verstanden und akzeptiert werden.

Tippelt und von Hippel (2009) ordnen der Bildung auch Aufgaben zu, die im Kontext des Lernens im Dialog der Generationen von besonderer Bedeutung sind. Zwei Aufgaben seien hier besonders betont. Zum einen die sozial integrierende Aufgabe: Durch „im Geist kommunikativer Offenheit und Toleranz konzipierte“ Bildungsangebote kann ein Beitrag zur „sozialen Integration in einem Gemeinwesen“ geleistet werden, zum anderen die kulturell bildende Aufgabe: Diese spiegelt sich im Versuch wider, „Menschen für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen aufzuschließen“. Diese beiden Aufgaben korrespondieren in ihrer Zielsetzung

mit dem von Habermas umschriebenen dramaturgischen Handeln. Sie sind zudem in besonderer Weise geeignet, Aufgaben und Potenziale des intergenerationellen Dialogs zu charakterisieren, auf den in diesem Beitrag eingegangen werden soll.

Generationenperspektive und kulturelle Entwicklungsperspektive

Karl Mannheim hat in einem Gedankenexperiment – „Wie würde eine Gesellschaft aussehen, in der eine Generation ewig lebt und keine weitere Generationenfolge stattfindet?“ – Grundphänomene der Generationslagerung herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklung analysiert (Mannheim, 1928). Die Ergebnisse seiner Analyse seien im Folgenden zusammengefasst, da sie für das Verständnis des kulturellen Entwicklungspotenzials des Generationendialogs von grundlegender Bedeutung ist.

(a) Das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger, der stete Abgang früherer Kulturträger und die Tatsache, dass die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhangs nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses teilhaben, haben zur Folge, dass Kultur von Menschen fortgebildet wird, die einen „neuartigen Zugang“ zu kulturellen Errungenschaften haben, was gleichbedeutend damit ist, dass in einer bestimmten Gesellschaft vorher Angeeignetes neu bewertet, relativiert, modifiziert und gegebenenfalls korrigiert wird.

(b) Zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft geboren zu sein, konstituiert eine charakteristische Erlebnisschichtung. Für die Formierung des Bewusstseins ist entscheidend, in welchem Alter historische Ereignisse erlebt und entsprechende Eindrücke gebildet werden. Frühe Eindrücke haben die Tendenz, „sich als natürliches Weltbild festzusetzen“. Entsprechend ist die Art, wie spätere Ereignisse und Entwicklungen erlebt werden, durch frühere Erlebnisse und Erfahrungen beeinflusst. Da sich aufeinander folgende Generationen notwendigerweise in der Art der Erlebnisschichtung unterscheiden, entwickelt sich Kultur nicht lediglich durch die Addition von Inhalten, sondern dialektisch.

(c) Die Notwendigkeit des steten Tradierens und Übertragens ererbter Kulturgüter sowie der ständige Generationenwechsel haben unmittelbare Auswirkungen auf die Struktur der Gesellschaft. Dabei ist entscheidend, dass Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte und Einstellungen nur in geringem Maße bewusst gelehrt und gelernt werden. Gegenstand bewussten Lehrens und Lernens wird nur, was im Laufe der Geschichte problematisch und deshalb Gegenstand von Reflexion geworden ist. Was hingegen unproblematisch weiterfunktioniert, in den Worten Mannheims also den „Fond des Lebens“ bildet, wird unbewusst übertragen. Wichtig für das Verständnis kultureller Entwicklung ist nun, dass die bewusste Übertragung von Kulturgütern erst zu einem Zeitpunkt einsetzt, zu dem dieser Fond des Lebens, also das, was innerhalb einer Kultur unproblematisch weiterfunktioniert, von der neuen Generation schon übernommen ist.

(d) Der „neuartige Zugang“ nachfolgender Generationen bedeutet keine grundlegende Distanzierung von den für die jeweilige Kultur charakteristischen Inhalten. Die als neuartige Zugang gekennzeichnete Unterschiedlichkeit der Perspektiven bedingt vielmehr die Notwendigkeit einer ständigen Wechselwirkung. Kultur kann nicht einfach vom „Lehrer“ an

den „Schüler“ weitergegeben werden, eine Weitergabe von Kulturgütern kann vielmehr auf Dauer nur gelingen, wenn diese im Prozess der Übertragung auf ihre Begründung hin reflektiert und an veränderte Perspektiven angepasst werden.

(e) Dies führt Mannheim schließlich zu der Aussage, dass der Prozess der Weitergabe von Kultur nur deshalb gelingt, weil nicht nur der Lehrer den Schüler, sondern auch der Schüler den Lehrer erzieht. Auch im Falle einer erhöhten gesellschaftlichen Dynamik, die sich in deutlicheren Unterschieden zwischen den Lebenswelten jüngerer und älterer Generationen manifestiert, resultieren nicht notwendigerweise ausgeprägte intergenerationelle Konflikte. Erhöhte gesellschaftliche Dynamik wirkt sich auch insofern auf das Verhältnis zwischen den Generationen aus, als ältere Generationen in stärkerem Maße die Notwendigkeit wahrnehmen, der Jugend gegenüber offen zu sein.

Die Auseinandersetzung mit den von Karl Mannheim herausgearbeiteten Grundphänomenen der Generationslagerung führt damit zu dem Ergebnis, dass gesellschaftliche Entwicklung wesentlich die Beziehungen zwischen den Generationen widerspiegelt, durch diese angestoßen und nachhaltig geprägt wird. So notwendig es für eine Gesellschaft ist, dass die Erfahrungen, die Angehörige einer spezifischen Generation (Mannheim spricht von „Generationslagerung“) gewonnen haben, nicht verloren gehen, so wenig ist es wünschenswert, dass Generationen einmal erworbene Werte, Einstellungen, Interessen und Präferenzen unreflektiert beibehalten und nachfolgende Generationen diese einfach übernehmen. Der „neuartige Zugang“ nachfolgender Generationen und die aus diesem resultierenden Neubewertungen, Modifikationen und Korrekturen kulturellen Erbes sind als Motor gesellschaftlicher Entwicklung zu verstehen.

Eine derartige Perspektive auf den Generationendialog unterstreicht dessen Bedeutung für kulturelle Entwicklung. Mit Blick auf das Alter lässt sich konstatieren: In dem Maße, in dem ältere Menschen aktiv in diesen Generationendialog einbezogen werden, in dem Maße, in dem sie diesen Dialog aktiv und offen mitgestalten, leisten sie einen wertvollen Beitrag zur kulturellen Entwicklung (ausführlich dazu Kruse 2007). Für die Bildungsforschung und Bildungspraxis ergibt sich daraus die Forderung, den Generationendialog als Komponente des Bildungsangebots zu werten (siehe auch Sechster Altenbericht der Bundesregierung 2011).

Mitverantwortliches Leben

Die Bedeutung des mitverantwortlichen Lebens älterer Menschen für die positive Lebenseinstellung im Alter wie auch für die Solidarität zwischen den Generationen konnten wir erstmals in einer internationalen, ländervergleichenden Untersuchung zu den Spätfolgen des Holocaust bei ehemaligen jüdischen Emigranten und Lagerhäftlingen aufzeigen (ausführlich in Kruse, Schmitt 2000). Für die N= 248 Untersuchungsteilnehmer bildete das Engagement für andere Menschen, vor allem nachfolgender Generationen, eine zentrale Form der Auseinandersetzung mit erlebter Traumatisierung und gleichzeitig einen bedeutenden Bestandteil des Selbstverständnisses wie auch ein persönliches Kernanliegen. Dieses Engagement geschah zum einen aus der Empfindung einer persönlichen Verpflichtung heraus, Zeugnis für das Schicksal der Juden im Holocaust zu geben, zum anderen aus dem Motiv, für die Verantwortung zu sensibilisieren, die jeder

Intergenerationalität und Globalität

Die Konzepte von Intergenerationalität und intergenerationellem Lernen auf der einen und Globalität und Globalem Lernen auf der anderen Seite sind implizit eng miteinander verbunden. So impliziert Globales Lernen Intergenerationalität – aufgrund der damit verbundenen normativen Zukunftsperspektiven. Schließlich können Fragen und Herausforderungen einer globalen, sozialen und ökologisch nachhaltigen Entwicklung nicht von einer Generation allein bearbeitet oder gelöst werden. Gleichwohl sind Herausforderungen der Intergenerationalität – wie demografische Wandlungsprozesse, die Gestaltung von gesellschaftlichen Generationenverhältnissen und familiären Generationenbeziehungen und die Frage nach dem Lernen zwischen verschiedenen Generationen – universale und global vorfindbare Phänomene, die kulturell unterschiedlich ausgestaltet werden.

Die Herausforderungen, die mit Intergenerationalität und Globalität verknüpft sind, können in zeitlich intergenerationellen und räumlich globalen und lokalen Entwicklungs- und Tradierungsprozessen gedacht werden. Dies lässt sich am Beispiel europäischer Gesellschaften zeigen: Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte hier die ältere Generation ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die jüngere tradieren und die jüngere vom akkumulierten Erfahrungsschatz profitieren. Damit verbunden war eine Perspektive auf kontinuierliches Wohlstandswachstum und auf die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten.

Diese könnten durch voranschreitende Prozesse der Globalisierung internationalisiert werden – beispielsweise durch Fernreisen, durch die Beteiligung am weltweiten Handel oder global vernetzten Kommunikationsstrukturen. Diese Situation hat sich allerdings im 20. Jahrhundert grundlegend verändert: Aufgrund von rasanten Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen ist heute zum ersten Mal die Situation gegeben, dass ältere nicht primär mehr Entfaltungsmöglichkeiten und Wohlstand für die jüngeren Generationen hinterlassen, sondern zahlreiche (Umwelt-)Risiken und Bedrohungspotenziale (vgl. auch die „Grenzen des Wachstums“; Meadows et al. 1972). In diesem Zusammenhang sind Generationen- mit Zukunftsperspektiven miteinander verknüpft: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (World Commission on Environment and Development 1987, S. 54).

Nicht zuletzt aus diesem Grund hat das Globale Lernen verschiedener Generationen eine besondere Bedeutung. Schließlich ermöglichen sie den teilnehmenden Generationen eine Sensibilisierung für ein ‚Mitverantwortliches Leben‘ (siehe der Beitrag von Andreas Kruse und Eric Schmitt) und eine gemeinsame Verantwortung für eine nachhaltige Gestaltung der Weltgesellschaft. (Der Zusammenhang von Globalem und intergenerationellem Lernen wird im Beitrag von Scheunpflug/Franz noch ausführlicher entfaltet).

Julia Franz

Einzelne für Freiheit, Demokratie und Gemeinwohl besitzt. Besuche im Schulunterricht und dort geführte Diskussionen bildeten in den verschiedenen Ländern jenen Kontext, in dem dieser von den Schülern wie auch von den Überlebenden des Holocaust als großer persönlicher Gewinn erlebte intergenerationelle Dialog stattfand. Diese Erfahrungen haben uns motiviert, den intergenerationellen Dialog in Curricula des Geschichts- und Ethikunterrichts an mehreren Schulen einzuführen.

Die Thematik der Mitverantwortung beschäftigt uns dabei vor dem Hintergrund einer Verantwortungsethik, die zwischen drei grundlegenden Verantwortungsbezügen des Menschen differenziert (ausführlich dazu Kruse, 2010): Den ersten Verantwortungsbezug bildet die Selbstsorge des Individuums, also dessen Verantwortung für sich selbst, den zweiten die Mitverantwortung des Individuums, also dessen Bereitschaft, sich für Menschen und für die Gesellschaft zu engagieren, den dritten die Verantwortung des Individuums vor der Schöpfung, die wir vor allem verstehen als Verantwortung des Menschen in der Generationenfolge. Mitverantwortung ist eine philosophisch-anthropologische Kategorie, die nicht im Sinne psychologischer Merkmale zu verstehen ist, auf denen sich interindividuelle Unterschiede abbilden lassen. Und doch weist diese Kategorie enge Bezüge zu einem psychologischen Konstrukt auf, das eine Grundlage der von uns durchgeführten nationalen und internationalen Studien bildet und zugleich große theoretisch-konzeptionelle Bedeutung für eine Psychologie des Alterns besitzt, nämlich zur Generativität (ausführlich dazu Kruse, Schmitt 2010; McAdams, Josselson, Lieblich 2006).

Generativität

In Theorien lebenslanger Persönlichkeitsentwicklung wird Generativität in der Regel – in Anlehnung an Erik Homburger Erikson (1963) – als eine Entwicklungsaufgabe verstanden, die sich dem Menschen vor allem im mittleren Erwachsenenalter, prototypisch im Zusammenhang mit der Gründung einer Familie und der Erziehung von Kindern, stellt. Allerdings hat bereits Erikson in seinen psychoanalytisch orientierten Biografien von Martin Luther (Erikson, 1975) und Mahatma Gandhi (Erikson, 1978) deutlich gemacht, dass sich Generativität zu einem guten Teil und in ihrer vielleicht kreativsten und produktivsten Ausdrucksform (auch) außerhalb der Familie, nämlich im öffentlichen Raum realisiert. In unserem Verständnis resultiert Generativität zum einen aus gesellschaftlichen Erwartungen, Anforderungen und Rollen, zum anderen aus grundlegenden individuellen Motiven, die im Laufe des Erwachsenenalters an Bedeutung gewinnen und auch für Fragen nach der persönlichen Identität und dem Sinn des Lebens im Alter bedeutend bleiben. Besonderes Gewicht kommt dabei dem Bedürfnis zu, von anderen gebraucht zu werden, sowie dem Wunsch nach ‚symbolischer Unsterblichkeit‘. Es soll also etwas geschaffen werden, was auch nach Ende des eigenen Lebens Bestand hat, was an nachfolgende Generationen weitergegeben werden kann und einen Beitrag zum Bestand und zur weiteren Entwicklung der Gesellschaft leistet (ausführlich dazu Kruse, Schmitt 2011).

Dieses Verständnis von Generativität wird durch die Befunde einer internationalen Vergleichsstudie gestützt, die wir von 2009 bis 2011 gemeinsam mit Kollegen aus Spanien

und Mexiko durchgeführt haben. An dieser Studie haben N= 3.330 Personen im Alter zwischen 59 und 108 Jahren teilgenommen, N= 618 aus der Region Alicante, N= 600 aus der Region Extremadura, N= 602 aus der Rhein-Neckar-Region, N= 394 aus der Region Guadalupe, N= 387 aus der Region Colima, N= 371 aus der Region Armeria-Tecomán und N= 357 aus der Region Manzanillo. In allen untersuchten Regionen erwies sich nun die Ausprägung von Generativität als hochbedeutsamer Vorhersagefaktor für Lebenszufriedenheit und Optimismus. Dagegen konnte durch Merkmale der gesundheitlichen, der finanziellen und der familiären Situation nur jeweils ein deutlich geringerer Varianzanteil in den Merkmalen Lebenszufriedenheit und Optimismus aufgeklärt werden. In einer derzeit laufenden generationenvergleichenden Untersuchung zu Identität, Altersbildern und Generativität in den drei Baltischen Staaten ermittelten wir für alle in der Stichprobe (N= 450) repräsentierten Altersgruppen (15–25, 45–55, 75–85 Jahre) statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Generativität, Identität und Lebenszufriedenheit: Die Erfahrung von Generativität (im Sinne wahrgenommener Verantwortung für andere Menschen) wirkt sich in allen drei Altersgruppen positiv auf Identität und Lebenszufriedenheit aus; dies gilt auch für die jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Untersuchung, die im Generationendialog Mitverantwortung für die ältere Generation zeigten (und umgekehrt).

Insgesamt sprechen internationale Vergleichsstudien dafür, Generativität stärker im Sinne grundlegender Verantwortungsbezüge des Menschen im Erwachsenenalter, denn als Entwicklungsaufgabe zu interpretieren, die sich vor allem innerhalb einer vergleichsweise eng umgrenzten Lebensphase stellt.

Verwirklichung von Generativität und Teilhabe – der Generationendialog In Kooperation mit der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“

Nachfolgend soll die Bedeutung des Dialogs der Generationen für die gesellschaftliche Entwicklung, die Identitätsentwicklung und die Verwirklichung von Mitverantwortung verdeutlicht werden. Dabei nehmen wir Bezug auf Hintergrund und Ergebnisse einer im Jahre 2008 begonnenen Kooperation des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg und der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft.

Die Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) wurde mit der Verabschiedung eines von allen Fraktionen im deutschen Bundestag unterstützten Gesetzesentwurfs am 2. August 2000 gegründet. Der primäre Zweck der Stiftung bestand zunächst – von 2001 bis 2007 – in der Regelung von individuellen humanitären Zahlungen an ehemalige Sklaven- und Zwangsarbeiter sowie andere Opfer des Nationalsozialismus.¹ Knapp 7 Prozent des ursprünglichen Stiftungsvermögens (insgesamt 358 Millionen Euro) wurden in Form einer Kapitalstiftung angelegt, aus deren Erträgen jährlich etwa acht Millionen Euro für die Unterstützung internationaler Programme und Projekte in den drei Förderbereichen Auseinandersetzung mit der Geschichte, Handeln für Menschenrechte und Engagement für die Opfer des Nationalsozialismus¹ verwendet werden. Der vom Institut für Gerontologie begleitete Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ ist dem Bereich „Engagement für die Opfer des Nationalsozialismus“ zugeord-

net. Da die EVZ mit dem Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ prinzipiell auf eine nachhaltige Veränderung von Außenpolitik abzielt (die sich im Idealfall auf der Ebene sowohl staatlicher Maßnahmen als auch zivilgesellschaftlicher Initiativen dauerhaft etablieren sollte), werden in diesem Programmschwerpunkt Projekte in Belarus, Russland und der Ukraine unterstützt, die sich um eine Verbesserung der Lebenssituation älterer Menschen (60 Jahre und älter) bemühen. Entsprechend wird im Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ der Begriff „Kriegsopfer“ vergleichsweise weit gefasst. In Anlehnung an das in Nachfolgestaaten der Sowjetunion häufig anzutreffende Selbstverständnis älterer Menschen als „Kinder des Krieges“ fallen im vorliegenden Zusammenhang auch Menschen unter den Begriff „Kriegsopfer“, die den Zweiten Weltkrieg selbst nicht erlebt haben.

Wir gingen davon aus, dass die Verwirklichung von Generativität und sozialer Teilhabe für die heute in osteuropäischen Staaten lebenden älteren Menschen, deren Biografie in besonderem Maße durch den Zweiten Weltkrieg, zum Teil auch durch die Verfolgung im Stalinismus geprägt war, aus verschiedenen Gründen erschwert ist und durch die Förderung von Praxisprojekten im Interesse der Betroffenen wie auch im Interesse der Gesellschaft gefördert werden kann. Zentral sind hier vor allem die folgenden Erkenntnisse, Erfahrungen und Annahmen:

1. Das Schicksal von Kriegsgefangenen und Zwangsarbeitern wird in kollektiven Repräsentationen nationaler Geschichte nach wie vor unzureichend gewürdigt. In der älteren Generation findet sich häufig ein Selbstverständnis als „Kinder des Krieges“, das für narrative Identität vor allem in der Hinsicht von Bedeutung ist, dass die Verluste, Leiden und Entbehrungen der Kriegszeit nicht ‚vergebens‘ gewesen sind, insofern die faschistische Bedrohung erfolgreich abgewehrt, der Kriegsgegner letztlich besiegt werden konnte. Kriegsgefangene und Zwangsarbeiter haben für einen nicht zu unterschätzenden Teil der Bevölkerung nicht nur keinen wesentlichen Anteil an dieser kollektiven Leistung; sie haben als Kollaborateure sogar zum Teil zu einer Verlängerung des Krieges beigetragen.
2. Die Würdigung der ‚Helden des Krieges‘ hatte bis zum Zusammenbruch der Sowjetunion erhebliche Bedeutung für ein kollektives Geschichtsbewusstsein, dem in der Erziehung nachfolgender Generationen große Bedeutung beigemessen wurde. So war es etwa üblich, dass Kriegsveteranen im Schulunterricht von ihren persönlichen Erlebnissen berichteten. Gefangenschaft und Zwangsarbeit stehen für Kriegererlebnisse, die sich nicht ohne Weiteres in das offizielle Geschichtsbewusstsein integrieren lassen.
3. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion orientiert sich insbesondere die jüngere Generation stärker an kapitalistischen Werten und an einem Gesellschaftsmodell, wie es zum Beispiel für die Vereinigten Staaten und Westeuropa charakteristisch ist. Gleichzeitig haben sich die Beziehungen zu den ehemaligen Kriegsgegnern grundlegend gewandelt. Gerade in der jüngeren Generation wird auch die Frage gestellt, ob sich der Sieg im Zweiten Weltkrieg positiv auf die Entwicklung des Landes ausgewirkt hat.
4. Zahlreiche Befunde zum autobiografischen Gedächtnis zeigen, dass Ereignissen in der Jugend und im frühen Er-

wachsenalter besondere Bedeutung für narrative Identität zukommt (Berntsen, Rubin 2002; Birren, Schroots 2006). Die Kommunikation mit jüngeren Generationen über diese Ereignisse ist aus der Perspektive der älteren Menschen besonders wichtig, gleichzeitig aber infolge gravierender gesellschaftlicher Umbrüche und politischer Veränderungen erkennbar erschwert.

Durch die Förderung des Dialogs zwischen den Generationen sollte zu einer Verwirklichung generativer Potenziale älterer Menschen beigetragen werden. Dies zum einen, weil vermehrt Möglichkeiten der Verwirklichung solcher Potenziale gesehen werden, zum anderen, weil vermehrt die Erfahrung gewonnen wird, dass der Einsatz generativer Potenziale lohnt, generatives Verhalten von anderen gebraucht, akzeptiert und gewürdigt wird.

Die Ergebnisse der über einen Zeitraum von 24 Monaten durchgeführten längsschnittlichen Evaluation der im Programmschwerpunkt „Treffpunkt Dialog“ begleiteten 14 Projekte (N= 404 ältere und 260 jüngere Teilnehmerinnen und Teilnehmer; ausführlich zu den Ergebnissen Schmitt, Hinner, Kruse 2011) machen deutlich, dass ältere Menschen in ihrem Bemühen um die Herstellung von Ich-Integrität – die Akzeptanz gelebten und nicht gelebten Lebens, der Endlichkeit und Endgültigkeit – von einem durch intergenerationelle Bildungsangebote angeregten Dialog der Generationen in hohem Maße profitieren. Die eingesetzten Skalen zur Erfassung von Selbstakzeptanz (Ryff 1989) und Sinnerleben (Antonovsky 1979) weisen ebenso wie die Skalen zur Erfassung der Einstellung zum eigenen Alter und zur Zufriedenheit mit sozialen Kontakten und Lebensrückblick (Lawton 1975) für die in Belarus, Russland und der Ukraine begleiteten Projekte statistisch bedeutsame positive Veränderungen aus. Des Weiteren machten die im Kontext der Projektevaluation geführten halbstrukturierten Interviews deutlich, dass jüngere Menschen in ihrem Selbstverständnis wie in ihrer Wahrnehmung nationaler und kultureller Identität von den im Kontext intergenerationaler Projekte vermittelten Erfahrungen, Eindrücken und Perspektiven älterer Menschen sehr profitieren.

Die Ergebnisse der Evaluation sprechen eindeutig für den Erfolg dieser Projekte. In allen drei Ländern beobachteten wir über die vier Messzeitpunkte einen statistisch bedeutsamen Anstieg der Werte auf der für die Messung von Generativität verwendeten Loyola Generativity Scale (LGS, McAdams, de St. Aubin 1992). Diese Verbesserungen korrelierten – wie vor dem Hintergrund des explizierten Verständnisses von Generativität zu erwarten – positiv mit den erzielten Veränderungen im Bereich von Selbstakzeptanz, Erleben von Lebenszweck und Lebenssinn, Zufriedenheit mit Kontakten und Lebensrückblick sowie der Einstellung zum eigenen Alter.

Die deutlichsten Verbesserungen wurden bei jenen Teilnehmern beobachtet, die zu Beginn des Projekts die geringsten Generativitätswerte aufwiesen, was dafür spricht, dass jene Personen, für die ein Angebot aus gesellschaftlicher wie – infolge der Beziehung zwischen Generativität und Lebenszufriedenheit – auch aus individueller Perspektive am dringlichsten erscheint, von einem solchen Angebot auch am stärksten profitieren. Weitere Befunde sprechen – ebenso wie Befunde unserer Untersuchung im Baltikum – dafür, dass die generativen Po-

tenziale älterer Generationen von jüngeren Generationen wahrgenommen und gewürdigt werden. Die befragten Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen sahen sich selbst als weniger generativ an als ältere Generationen.

Abschluss

Potenziale des Alters wie Lernfähigkeit, Erfahrungen und Wissen entwickeln sich nicht schon allein deshalb, weil Menschen älter werden oder der Anteil älterer Menschen zunimmt. Auch ist durch den Hinweis auf bestehende Potenziale noch keine optimistische Prognose hinsichtlich des Verlaufs von Alternsprozessen in späteren Kohorten oder der Bewältigung von Herausforderungen des demografischen Wandels getroffen. Potenziale des Alters verweisen vielmehr auf eine doppelte Gestaltungsmöglichkeit, die ausdrücklich im Sinne von Chance und Herausforderung (für den Einzelnen und die Gesellschaft) zu verstehen ist: Aus individueller Perspektive ergeben sich auf der Grundlage der genannten Potenziale im Vergleich zu früheren Generationen deutlich bessere Möglichkeiten, ein an eigenen Lebensentwürfen, Ziel- und Wertvorstellungen orientiertes Leben zu führen, an gesellschaftlicher Entwicklung teilzuhaben und sich für andere und die Gemeinschaft zu engagieren. Aus gesellschaftlicher Perspektive verweisen die Potenziale des Alters zunächst auf die Möglichkeit, durch motivationale, soziale, kulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen dazu beizutragen, dass der wachsende Anteil älterer Menschen möglichst lange ein selbstständiges, selbst- und mitverantwortliches Leben führt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit eine Gesellschaft auch von den Erfahrungen profitieren kann, die ältere Menschen im Laufe ihrer Entwicklung, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit Grenzsituationen, gewinnen (Kruse 2005).

Aus den dargestellten Forschungsergebnissen ergibt sich unseres Erachtens die gesellschaftliche Aufgabe, im Interesse aller Generationen öffentliche Räume so zu gestalten, dass – in den Worten von Hannah Arendt (1960) – sich Jung und Alt (in ihrer Vielfalt) begegnen, in Worten und Handlungen austauschen, etwas gemeinsam beginnen können – dies im Vertrauen darauf, von den anderen in der eigenen Besonderheit erkannt und angenommen zu werden, sich aus der Hand geben, sich für einen Menschen oder eine Sache engagieren zu können. In der Schaffung und Stärkung von nonformalen und informellen Kontexten intergenerationalen Lernens sehen wir einen Beitrag zur Entwicklung einer altersfreundlichen Kultur, eines sozial-kulturellen Kontexts, der (1.) ältere Menschen – deren Ressourcen ebenso wie deren Werte, Bedürfnisse und Interessen – in gleicher Weise in die Mitte des öffentlichen Raumes stellt wie jüngere Menschen, älteren Menschen in gleicher Weise wie jüngeren Menschen die Möglichkeit zur Übernahme von Mitverantwortung und zur sozialen Teilhabe eröffnet, in dem (2.) die Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten des Menschen in gleicher Weise repräsentiert sind und bejaht werden wie die Entwicklungs- und Handlungsgrenzen – so zum Beispiel die Fragilität, die Endlichkeit, die Unvollkommenheit der individuellen Existenz, Menschen nicht wegen dieser Grenzen abgewertet, diskriminiert oder ausgegrenzt werden, und in dem (3.) die Balance zwischen Selbstverantwortung des Einzelnen, Mitverantwortung des Einzelnen für die Gemeinschaft und Verantwortung der Gemeinschaft für den Einzelnen gewahrt ist (Kruse 2007). Allerdings soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es sich

bei der Forderung, Alter in seiner politischen Dimension zu begreifen und neue Formen des sozial und politisch mitverantwortlichen Engagements im Alter zu finden, nicht nur in Osteuropa, sondern auch in Deutschland eher um eine Vision denn um die Abbildung politischer Realität handelt. Demnach befinden wir uns mit Blick auf die angestrebte Veränderung des gesellschaftlichen und politischen Umgangs mit Fragen des Alters und die Verwirklichung eines gleichberechtigten Dialogs der Generationen auch heute noch in einem Stadium, das Ernst Bloch in seiner Schrift „Das Prinzip Hoffnung“ (1972) – in der er auch Möglichkeiten des gesellschaftlich produktiven Lebens im Alter aufzeigt – mit folgenden Begriffen umschreibt: „Wissen der Hoffnung“, „Parteilichkeit für die Zukunft“, „Gewissen des Morgen“.

Anmerkung:

- 1 Die Auszahlungen erfolgten in Kooperation mit sieben internationalen Partnerorganisationen und wurden von einem 27-köpfigen international besetzten Stiftungskuratorium begleitet. Über 1,66 Millionen Menschen in fast 100 Ländern erhielten insgesamt 4,4 Milliarden Euro. Das Stiftungsvermögen von 10,1 Milliarden DM wurde je zur Hälfte aus Mitteln einer Stiftungsinitiative der deutschen Wirtschaft und aus Mitteln des Bundes aufgebracht.

Literatur:

- Antonovsky A. (1979):** Health, stress and coping. San Francisco.
- Arendt, H. (1960):** Vita activa oder vom tätigen Leben. Stuttgart.
- Berntsen, D./Rubin, D. C. (2002):** Emotionally charged autobiographical memories across the life span: The recall of happy, sad, traumatic, and involuntary memories. In: *Psychology and Aging*, 17. P. 636–652.
- Birren, J. E./Schroots, J. J. F. (2006):** Autobiographical Memory and the Narrative Self Over the Life Span. In: Birren, J. E./Schaie, K. W. (Eds.): *Handbook of the Psychology of Aging*. San Diego. P. 477–498.
- Bloch, E. (1972):** Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt.
- Erikson, E. H. (1963):** Childhood and society. New York.
- Erikson, E. H. (1975):** Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt.
- Erikson, E. H. (1978):** Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit. Frankfurt.
- Habermas, J. (1987):** Theorie kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt.
- Kruse, A. (2005):** Biografische Aspekte des Alter(n)s. Lebensgeschichte und Diachronizität. In: Staudinger, U./Filipp, S.-H. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen. S. 1–38.
- Kruse, A. (2007):** Ältere Menschen im „öffentlichen“ Raum. Perspektiven altersfreundlicher Kultur. In: Wahl, H.W./Mollenkopf, H. (Hg.): *Altersforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden. S. 320–339.
- Kruse, A. (Hg.) (2010):** Leben im Alter – Eigen- und Mitverantwortlichkeit aus der Perspektive von Gesellschaft, Kultur und Politik. Akademische Verlagsgesellschaft. Heidelberg. S. 35–43.

- Kruse, A./Schmitt, E. (2000):** Wir haben uns als Deutsche gefühlt. Lebensrückblick und Lebenssituation jüdischer Emigranten und Lagerhäftlinge. Darmstadt.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2010):** Potenziale im Alter – Person- und Gesellschaftskonzepte zum Verständnis eines selbstverantwortlichen und mitverantwortlichen Lebens im Alter. In: Kruse, A. (Hg.): *Potenziale im Altern*. Heidelberg. S. 14–32.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2011):** Die Ausbildung und Verwirklichung kreativer Potenziale im Alter im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Kruse, A. (Hg.): *Kreativität im Alter*. Heidelberg. S. 15–46.
- Lawton, M. P. (1975):** The Philadelphia Center morale scale, a revision. In: *Journal of Gerontology*. 30. P. 85–89.
- Mannheim, K. (1928):** Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7. S. 157–185, S. 309–330, Wiederabdruck in K. Mannheim (1964), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Berlin.
- McAdams, D. P./de St. Aubin, E. (1992):** A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 62. P. 1003–1015.
- McAdams, D. P./Josselson, R./Lieblich, A. (2006):** Identity and story: Creating self in narrative. Washington (APA Books).
- 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.
- Riley, M./Foner, A./Warner, J. (1988):** Sociology of age. In: Smelser, N.J. (Ed.): *Handbook of sociology*. Newbury Park. P. 243–290.
- Ryff, C. D. (1989):** Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, No. 6. P. 1069–1081.
- Schmitt, E./Hinner, J./Kruse, A. (2011):** Dialogue between generations – basic ideas, implementation and evaluation of a strategy to increase generativity in post-soviet societies. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 12. P. 300–310.
- Sechster Altenbericht der Bundesregierung (2011):** Altersbilder in unserer Gesellschaft. Berlin.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2009):** Einleitung. In: Tippelt, R./von Hippel A. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 11–21.
- World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987):** Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development. (Available at: URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [10.12.2010]).

Prof. Dr. Dr. h.c. Andreas Kruse

Studium der Psychologie, Philosophie und Musik an den Universitäten Aachen und Bonn sowie an der Musikhochschule Köln. Nach der Promotion 1986 an der Universität Bonn habilitierte er sich 1991 mit der Arbeit „Kompetenz im Alter in ihren Bezügen zur objektiv gegebenen und subjektiv erlebten Lebenssituation“ an der Universität Heidelberg. 1993–1997 war er Gründungsdirektor sowie Ordinarius am Institut für Psychologie der Universität Greifswald. Seit 1997 ist er Direktor des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg und seit 1998 Mitglied der Altersberichts-Kommission der Bundesregierung. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Kompetenz im Alter, Formen produktiven Alterns, politische Dimension des Alterns, Fragen der Ethik.

Apl. Prof. Dr. Eric Schmitt

Studium der Psychologie in Heidelberg. Promotion zum Dr. phil. 1993 an der Universität Greifswald, Habilitation 2000 an der Universität Heidelberg. 1995–1997 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Psychologie der Universität Greifswald, 1997–2000 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg. Seit 2003 Akademischer Oberrat am Institut für Gerontologie. Forschungsschwerpunkte: Altersstereotype, intergenerationelle Beziehungen, Generativität.

Jesco Weickert unter Mitarbeit von Gerhard Quincke

Demographic Transition in Ethiopia – Challenges for the Education System and Responses

Zusammenfassung:

Mit diesem Beitrag wird die demografische Entwicklung in Äthiopien und deren Auswirkungen auf unterschiedliche gesellschaftliche Felder, wie zum Beispiel Gesundheit, Sicherheit, Migration, Urbanisierung und Bildung beschrieben. Dabei wird in den Blick genommen, wie die äthiopische Regierung auf die damit verbundenen Herausforderungen im Bereich der Bildung reagiert. Diese Bemühungen werden durch die Darstellung von Integrated Functional Adult Education (IFAE) anhand des Integrated Women Empowerment Program (IWEP) illustriert.

Schlüsselworte: *Äthiopien, demographischer Wandel, Erwachsenenbildung, Alphabetisierung, Schlüsselkompetenzen*

Abstract:

This article focuses on the state of demographic transition in Ethiopia and describes the current situation of population growth as well as its ramifications in the fields of Maternal Health, HIV/AIDS, Education, Migration and Urbanization, Food Security, Security, and Gender. Approaches to tackle the challenges posed by demographic transition are portrayed featuring the response of the Ethiopian Government. The example used is Integrated Functional Adult Education (IFAE), implemented through an interdisciplinary and inter-ministerial strategy laid down in the Master Plan for Adult Education. Pilot experience in the field is displayed by the Integrated Women Empowerment Program (IWEP) to present possible changes on the ground.

Keywords: *Ethiopia, Demographic Transition, Adult Education, Literacy, Livelihood Skills*

Introducing: Ethiopia

Ethiopia is deemed to be the cradle of humankind and is looking back to a rich and diverse history. It is one of the two countries on the African continent with no colonial history (beside the brief Italian occupation between 1936 and 1941). Since the civil war which lasted almost twenty years ended in 1991 the country is faced with plenty of domestic and external challenges, the demographic transition amongst the most pressing ones.

According to the Population and Housing Census (PHC) of 2007 Ethiopia's population was 73,918,505 people (Central Statistical Agency 2008, p. 13) and is believed to have significantly exceeded the 80 million mark by the time of printing of this article (National Statistic Agency of Ethiopia, 2011), making it the second most populous country in Africa. The total fertility rate¹ was 5.4² 2005 according to the Ethiopia Demographic and Health Survey 2005 (Central Statistical Agency 2006, p. 50), while life expectancy was 50 years (HDR 2011, p.161).

Ethiopia is a country of great ethnic diversity, even though "there is no clear cut differentiation between Ethiopians Nationalities" (Milkias 2011, p. 257). The major groups include Oromo (34.4 %), Amhara (26.9 %), Somalie (6.2 %), Tigray (6.1 %), and Sidama (4.0 %) (PHC 2008, p.16). In Ethiopia more than 80 languages are spoken, belonging to the Semitic, Cushitic, Omotic, and Nilotic language families (Milkias 2011, p. 257).

The principal religions of Ethiopia are Orthodox Christian (43 %), Muslim (33.9 %), Protestant (18.5 %), Traditionalist (2.7 %), and Catholic (0.7 %). Another 0.6 % are distributed among Bahai, Hindu, Yehuda, Jehova, and non-practicing (Central Statistical Agency 2008, p. 17).

Since the independence of Eritrea in 1991 Ethiopia is landlocked, causing additional challenges for economic development (on landlocked and resource scarce countries see Collier 2007, pp. 56–63). Ethiopia ranks 174 out of 187 countries of the Human Development Index³ with a score of 0.363 (HDR 2011, p. 131). 72.3 % of the population live in severe poverty (ibid. p. 144). Ethiopia has long been the symbol of the food crises in sub-Saharan Africa (Meredith 2006, pp. 331–343). According to the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO 2011) 41 % of the population are undernourished (figures of 2006–2008).

Nevertheless its economy continues to grow at an outstanding rate (even though taking off from a low level). According to the Economist Intelligence Unit's (EIU) country report on Ethiopia expect the growth of real gross domestic product will reach 8 % in fiscal year 2011/12 (Ethiopia is using the Ge'ez calendar, so the fiscal year ends on July 7th according to the Gregorian Calendar), due to improved agricultural performance. If the development continues growth is to remain above 7 % at least up to 2016 (EIU 2012, p. 3).

Demographic Transition and Developing Countries

“Many countries’ populations go through what is called the “demographic transition,” a shift from high fertility and mortality rates to lower mortality, followed by declining fertility and a stable or even shrinking population. In the early stages, when mortality has declined but fertility remains high, populations grow rapidly. As fertility rates decline and populations reach the middle of the transition period, growth continues due to demographic momentum. At the end of the demographic transition, populations are characterized by longer life expectancies and smaller family sizes” (Population Action International 2011, p. 7). In this model populations move through four stages from “Pre-Modern” where there is a balance between birthrate and mortality, “Urbanizing/Industrializing” characterized by a high population growth, “Mature”, when the increase in population slows down, and “Post-Industrial”, when the populations start shrinking again (Montgomery, n.d.). Demographic transition is caused by a complex set of social determinants such as “parent’s altruism, intergenerational transfers, the role of the security system, raising education and health levels, aiding birth control and distinct incentives which govern intra-family choices, technological innovation and human capital accumulation” (Currais, 2000, p. 94).

Leahy et al. classify national populations as very young, youthful, transitional, and mature types “The four current age structure types are created by dividing a country’s population into three age groups – youth (ages zero to 29 years), mid-adults (30 to 59 years) and older adults (60 and older) – and using those proportions to track the country’s position along the demographic transition” (2007, p. 18). Countries’ populations develop along this continuum until they reach the state of relative population stability prevailing in Western Europe and Northern America.

Even though this perspective gives a rather positive outlook on the fact that the world’s population still faces a rapid growth and according to UN’s Population Fund (UNFPA) has reached 7 billion on Oct. 31, 2011 (p. ii), only fifteen countries are already facing declining population numbers (ibid. pp. 116).

Striking as it seems, the mere growth of population alone does only have a marginal impact on economic development (Bloom, Canning, Sevilla 2003, pp. 17): In addition to the growth of population in between the ‘poles of demographic stability’, the populace is getting younger in average (ibid. p. 26). States using the so called demographic dividend were able to use the “window of opportunity” (ibid. pp. xii) when the economically active population is relatively numerous in comparison to ‘dependents’: children and youth in education, and elderly people (ibid. p.30). Though, there is no automatism of a demographic benefit: “Without the right policy environment, countries will be too slow to adapt to their changing age structure and, at best, will miss an opportunity to secure high growth” (Seifu, Habte, Alayu 2011 p. 70). “At worst, where an increase in the working-age population is not matched by increased job opportunities, they will face costly penalties, such as rising unemployment and perhaps also higher crime rates and political instability” (Bloom, Canning, Sevilla 2003, p. 36).

The window of opportunity in sub-Saharan Africa has not opened yet, as fertility rates are still high and in many countries the emerging working-age population is diminished by HIV/AIDS, or as stated in the demographic dividend: “the region has had no demographic dividend to reap” (ibid. p. 61). Yet, one might hopefully add.

Forms and ramifications of Demographic Transition in Ethiopia

“Ethiopia is a small economy but a demographic Giant [...] with a population doubling time of 27 years” (Seifu, Habte, Alayu 2011, p. 71). While Ethiopian population size was estimated to be around eleven million around the turn of the twentieth century, it is now over 80 million. Using the typology developed by Leahy et al., Ethiopia has a very young populace (Leahy et al. 2007, p. 88), distinguished by a very high proportion of young people and rate of population growth (ibid. p. 23). According to the PHC, 45 % of Ethiopia’s population were below 15 years of age in 2007 (p. 16).

Trends in Population Development

According to the CIA’s World Factbook the estimated age median for Ethiopia is 16.8 years (2012), and as the age pyramid in figure 1 shows, the country is far from reaping the demographic dividend, as the ratio between dependents and working-age population is not favourable yet.

Ethiopia is in the second stage of demographic transition (“Urbanizing/Industrializing”), which implies a steep rise in population caused by longer life-expectancies and constant high birthrates. This stage goes hand in hand with improvements in food supply, brought about by higher yields as agricultural practices are improved, and significant improvements in public health that reduce mortality, particularly in childhood (Montgomery, n.d.).

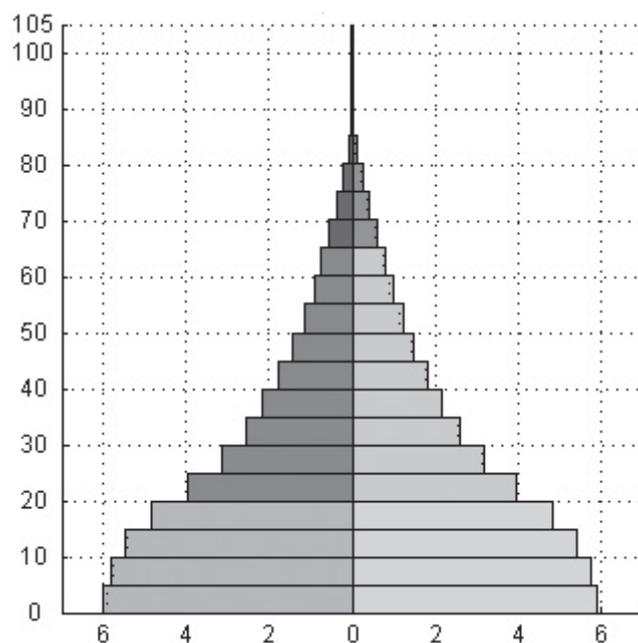


Fig. 1: Age Pyramid of Ethiopia in 2010, figures in millions (United Nations Population Division, Department of Economic and Social Affairs, 2010)

This is also visible in figure 2: The population in the working age has grown in absolute figures but there is only a minimal change in terms of relation to children and elderly people.

As the breakdown in figure 3 shows, there are significant regional differences in the demographic development of Ethiopia. In urban environments the demographic transition has already progressed as the working age population is significantly higher than in average. This pattern will remain steady at other dimensions of demographic change.

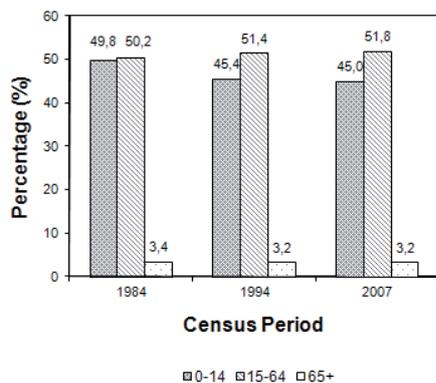


Fig. 2: Percentage Distribution of Population of Ethiopia by Broad Age and Census Period in 2007 (Central Statistical Agency (CSA) 2010, p. 8)

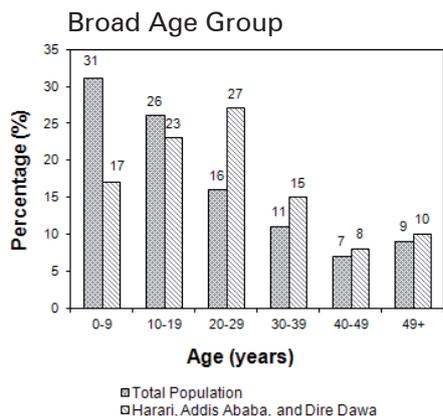


Fig. 3: Age groups and their distribution in 2007 (Central Statistical Agency, Ethiopian Development Research Institute, International Food Policy Research Institute 2010, p. 17)

Even though the fertility rate in Ethiopia has dropped to 5.4 from 6.4 reported in 1990 according to the Ethiopia Demographic and Health Survey 2005 (EDHS 2006, p. 50), still huge regional differences between various parts of the country and between urban and rural environments have been reported. According to the EDHS the Total Fertility Rate was 2.4 in an urban environment and 6.0 in rural areas (p. 47). Beside the strong regional differences, the impact of education on the fertility rate is striking (see figure 4).

In the model of demographic transition briefly described above, falling mortality rates should lead to a cultural shift towards smaller fami-

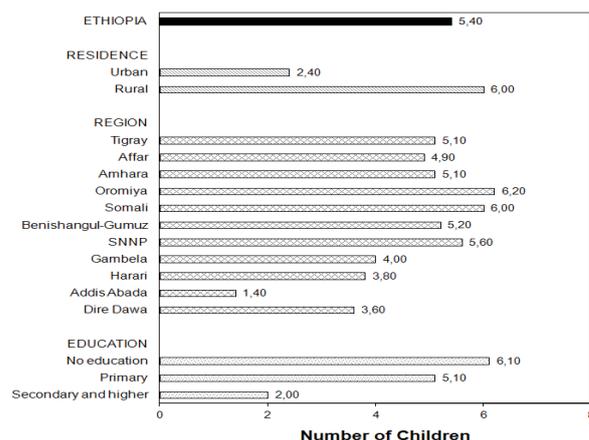


Fig. 4: Total Fertility Rates by Background Characteristics (ibid.)

lies. The reasons for the prevailing high fertility rates in some areas can be explained by cultural patterns as well as and the availability of family planning, also in urban areas, education is more available. As figure 5 shows, in 2005 in most areas people still desire large family sizes, even in Addis Ababa the desired number of children is higher than the actual fertility rate. It can be noted, that the cultural pattern preceding the possible demographic dividend is far from being reached yet. Instead of having less children and investing in their education, the prevailing strategy (in some areas to a frightening extend), is to seek 'safety in numbers' and to ideally have 4.5 (women), respectively 5.2 (men) children.

"Acquiring knowledge about family planning is an important step towards gaining access to and using a suitable contraceptive method in a timely and effective manner. Individuals who have adequate information about the available methods of contraception are better able to make choices about planning their families" (ibid. p. 98). Beside the attitude on the number of own children, the ability to determine the size of the own family is crucial and making awareness of and the ability to access contraceptives necessary.

The general knowledge of contraceptives is high in Ethiopia, ranging around 90 % for various status-groups (ibid.). If it comes to its usage the figures are severely different, according to the EDHS 2005 only 10.3 % of all women use contraceptives. Also in this exists a strong difference between urban and rural settings, prevalence in Addis Ababa is 57 % while it is only

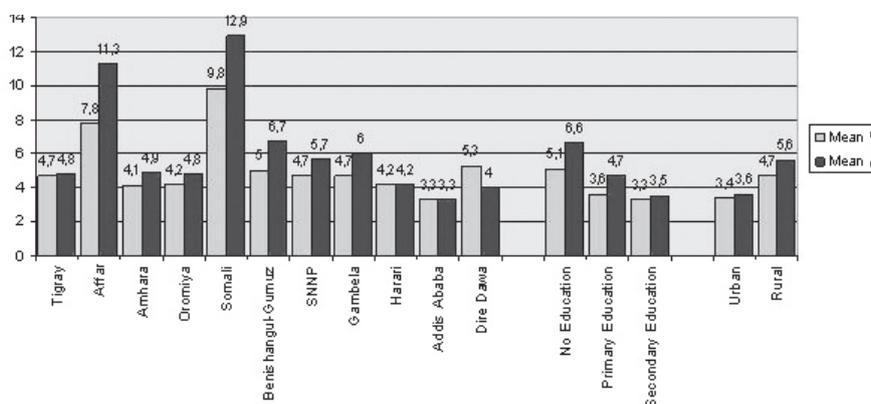


Fig. 5: Mean ideal number of children (ibid. p. 98, authors graph)

3 % in the Somali region (ibid. p. 62). Also it is worth noting, that the EHDS 2005 identifies a large unmet need for family planning in Ethiopia (p. 95). A hopeful development is that over 60 % of unmarried sexual active women use contraceptives (ibid.) and a shift of attitude might be coming forth. Even though the willingness and ability to decide on smaller family sizes is determined by a complex set of available resources and cultural patterns, the efforts of the Government of Ethiopia and the international community might bear fruit in the future.

In terms of demographic transition, the Ethiopian the fertility rate is already slowly declining and especially in urban areas the trend towards limiting the number of children has progressed. Still as the figures from rural areas clearly display, Ethiopia is still a long way from a stable population.

Ramifications of Demographic Transition

In its publication “Why population matters”, the NGO Population Action describes the effects of population growth on several development issues (2011). Subsequently, seven major consequences of demographic transition in Ethiopia are highlighted:

- **Maternal Health**

Despite being addressed as a Millennium Development Goal, Maternal Health is still a pressing issue: “Globally, more than 500,000 women die each year because of complications related to pregnancy and childbirth. Almost half of these women are in sub-Saharan Africa. But the 0.1 per cent annual rate of reduction in this region, where the problem is most acute, is slower than in any other region” (UNICEF 2008, p. 2).

Even though the main reason for the high maternal mortality is the lack of medical care services of all sorts (ibid. pp. 7), naturally with multiple births the risk raises for each individual parturient and limiting the number of births also reduces pregnancy related deaths (Marston, Cleland 2004, p. 5).

In Ethiopia the Maternal Mortality ratio is 470 (maternal deaths per 100 000 life births, HDR 2011, p. 142), while the lifetime risk of maternal death⁴ is 40 (UNICEF, n.d.). Even though the EHDS 2005 indicates a decline of maternal mortality, an in-depth-analysis indicates stable or even raising figures (Abdella 2010, pp. 115–122). For comparison, the Maternal Mortality Ratio are 430 for Uganda and 530 for Kenya (HDR 2011, pp. 139–142).

- **HIV/AIDS**

Demographic transition has a strong relationship to the spread of infectious diseases and HIV/AIDS: Growing urbanization and migration (see below) are fuelled by high birth-rates and foster environments like slums where infectious diseases can flourish. Especially HIV/AIDS also limits the positive aspects of demographic transition as mainly people in working age fall victim to it (Population Action 2011, p. 18).

In 2010 it is estimated, that between 1.4 and 2.8 % of Ethiopian adults between 15 and 49 years of age are infected with HIV (Federal Democratic Republic of Ethiopia, Federal HIV/AIDS Prevention and Control Office (HPCO) 2010, p. 6), again with strong regional differences. Despite the relatively low prevalence-rate (for example in neighbouring Kenya the rate is 6.3 % of the

same age group (Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) 2010, p. 214), Ethiopia is one of the countries with highest absolute number (1.1 million) of people living with HIV/AIDS (HPCO 2010, p. 6).

The rate of HIV prevalence is mostly stable, while it is indicated, that the rate declines in urban environments (possible due to better access to information and contraceptives), while it is rising in rural areas (ibid. p. 7), also due to the Ethiopian Government’s Efforts “containing the epidemic and mitigating the impact of HIV/AIDS through an intensified national response in a comprehensive and accelerated manner” (ibid. p. 27).

- **Education and Training**

As described above, falling birth-rates can lead to a window of opportunity, when young people can get a more intense education and the labour market benefits from a large number of a qualified workforce in comparison to dependents. As Ethiopia is still in the early stages of the demographic transition and population growth still high, its school system is not able to provide education for all.

“In Ethiopia, the reduction in the number of out-of-school children from 6.5 million in 1999 to 2.7 million in 2008 was achieved largely through an increase in the grade 1 gross intake rate, which reached 153 % in 2008” (UNICEF: Global Monitoring Report (GMR) 2011, p. 48). It has been widely noted, that the indicator to measure the second Millennium Development Goal focusing on the enrolment rate at primary level, lead to an overemphasis of government spending on bringing children into school and in turn to the relative neglect of other educational areas. Still Ethiopia’s achievements are impressive, its net enrolment ratio increased to 79 % in 2008 from 37 % in 1999 due to increased spending on education (ibid. p. 106), even though it led to a decline in the school survival rate (ibid. p. 49).

Still Ethiopia has the 6th largest population of illiterate people worldwide, more than 30 million people cannot read or write, the national literacy rate being 36 %, 50 % for men and 23 % for women respectively (ibid. p. 280). Once more the regional differences are enormous as figure 6 clearly displays:

So far, the country has been trying to respond to the growing social need for education and training by a massive expansion of the system at all levels. Yet, the costs are difficult to be met especially when it comes to quality. “Quality Education for All” is therefore – not surprisingly – a main motto of the 4th Education Sector Development Program (ESDP IV). The competency levels of most school leavers are still too low to make them competitive and fit enough for the work of work and/or to become change agents. Another challenge is the absorption-capacity of the labour market in the formal sector of the economy. In spite of the impressive economic growth rates over the last few years and massive investments in the general infrastructure of the country, there is still a lack of decent workplaces and most leavers of the education system have to struggle employing themselves of looking for perspectives in the informal sector: “Other than the fast population growth, the inability of the economy to generate sufficient employment opportunities and low productivity, low skills of the working poor,

including those operating in small holder agriculture and the informal economy contributes to the high incidence of poverty and ever increasing unemployment problems” (Federal Republic of Ethiopia, International Labour Organization 2009, p. 2). In the rural areas, smallholder farming systems prevail. The increase of the population leads to a steady process of partition of areas, which do not really allow for efficient production and sustainable levels of income. A strive into the urban areas is foreseeable. The private sector absorbs graduates of the education and training system at an increasing pace, yet the demand for skilled labour and educated graduated in the economy does not develop in line with the social demand of the increasing number of leavers of the primary, secondary and tertiary education system. Quality-leavers are in demand, but in limited numbers only and the high competition impacts on the salaries. Not surprisingly, many Ethiopians look for greener pastures abroad – with the high number of young women working (or applying to work) as house maids in the countries of the middle east being the most visible phenomena.

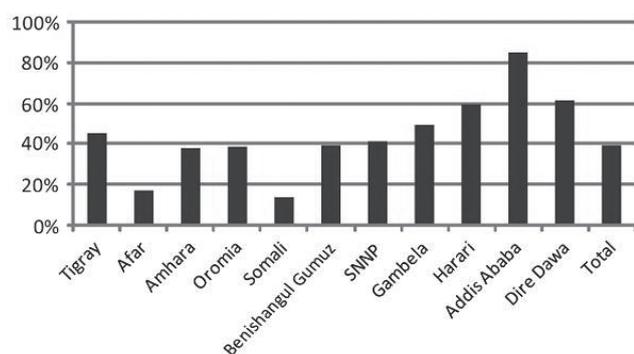


Fig. 6: Literacy Rates by Region (Central Statistical Agency, Ethiopian Development Research Institute, International Food Policy Research Institute, 2007, p. 26)

- Migration and Urbanization

As high birth-rates strain families' resources, they result in people migrating into urban areas or abroad to find better living (Population Action 2011, pp. 30–34). The outcomes of this tendency is ambiguous, on the one hand, urbanisation can lead to more hazardous living conditions as shown on the example of HIV/AIDS, on the other hand in urban contexts the demographic transition tends to speed up as can be seen in the chapters above (Assefa, Aduugna 2011, p. 146).

The figure of international migration of Ethiopian people is disputed, while the CIA Factbook lists a minor negative migration (2012), Aaron Matteo Terrazas in an article at Migration Information source, quotes the Ethiopian migration expert Tassé Abye “In less than 30 years, Ethiopian immigration, born of a conjunctural crisis situation, has become a structural immigration” (Terrazas 2007). Still the amount of remittances sent to Ethiopia (0.9 % of GDP in 2009) is comparatively low in comparison to other developing countries (HDR 2011, p. 164), indicating a relatively small number of people actually left the country.

Within Ethiopia 12.2 million people are migrants according to the Atlas of the 2007 Census (Central Statistical Agency, Ethiopian Development Research Institute Inter-

national Food Policy Research Institute 2010, p. 27), defined as people having moved from one *woreda*⁵ to another in their lifetime, most of which (46.9 %) move from one rural area to another, while 26.7 % move to settle in an urban environment (ibid. p. 31). Ethiopia is still a mainly agricultural country, as only 16.1 % of the total population are residents of urban areas (PHC 2008, p. 17).

- Food Security

“Most of the countries with the highest numbers of people facing food insecurity also have high fertility rates and rapid population growth. [...] Food production depends on croplands and water supply, which are under strain as human populations increase. Pressure on limited land resources, driven in part by population growth, can mean expansion of cropland” (Population Action 2011, p. 43).

Food security in Ethiopia has been an ongoing issue since the fifteenth century with a famine happening each decade as research of Richard Pankhurst ascertains (1985, p. 26). In European media and the public consciousness, Ethiopia is the synonym of starvation in developing countries, with frequent famines occurring in the twentieth century at the same rate as described by Pankhurst (Meredith 2006, pp. 331–343). It is important to note though, that the direct link between population growth and food scarcity is subject to an ongoing academic debate. As it is not possible to retrace all arguments, just some of the critical concerns shall be highlighted:

According to Bloom, Canning, and Sevilla famines “have occurred were largely caused by poverty and lack of funds within a section of the population to buy food rather than by any absolute shortage of food” (2003, p. 15). Also the World Food Organization (FAO) in its latest report on Food Insecurity in the World (2011) states, that “a food-security strategy that relies on a combination of increased productivity in agriculture, greater policy predictability and general openness to trade will be more effective than other strategies” (p. 26), while population growth is not treated as a separate issue.

It might be concluded, that if the population is able to afford its food demands and the government being able to provide food supply then the system is capable of dealing with a growing population, whereas if the system is off balance, rising population figures put natural resources under additional strain:

According to the CIA Factbook, only 10.01 % of Ethiopia's land is arable and a mere 0.65 % are suitable for permanent crops. The Human Development Report states that 72.3 % of Ethiopia's population were living on degraded land in 2005 (HDR 2011, p. 153). Even though Ethiopia is amongst the countries expected to meet the sub-target of the first Millennium Development Goal halving, between 1990 and 2015, the proportion of people who suffer from hunger, the absolute figures are still high. According to the World Food and Agriculture Organization (FAO), 1990–92 69 % of the population of Ethiopia suffered from undernourishment, the rate went down to 41 % for the period between 2006–2008 (FAO 2011, p. 44). As the recent draught and rising food-prices showed plainly food security is and will remain precarious in Ethiopia for the future.

- **Security**
 “In the 1990s alone, countries with a very young age structure were more than three times likely to experience conflict than countries with a mature age structure” (Leahy et al. 2007, p. 20). “Large numbers of young people in a population, when coupled with socioeconomic problems, can leave individuals more susceptible for recruitment into insurgencies” (Population Action 2011, p. 37).
 Even though one should be careful utilizing simple explanations in complex settings, the melange of challenges posed by the demographic transition described above, can surely contribute to instability in any given society. Even though Ethiopia is involved in several internal and external conflicts, an in-depth analysis would be necessary to determine the role of a very young age structure in the development of each of these.
 One indicator that will be used instead is the crime rate, even though it is generally agreed, that most violent and property crimes are committed in the age group from 13 and 25 (Kendall 2011, p. 201), so the crime-rate will naturally be higher in a youthful society. In order to get really comparative results it would be necessary to statistically eliminate the age-effect. The Intentional homicide rate⁶ in Ethiopia was 25.5 % in 2008, while in Kenya it was slightly lower with 20.1 % (UNODC 2011, pp. 92–96). Due to missing data, it is not possible to determine a trend yet.
 Another indicator which might be used is domestic violence, in 2002 49 % of Ethiopian women experienced physical violence in their lifetime and 59 % experienced sexual violence by an intimate partner (United Nations Department of Economic and Social Affairs 2010, p. 223). Asked if it is justified if a husband beats his wife after she burned the food, in Ethiopia 61 % of the women considered it justified, while the rate was only 16 % for Kenya (ibid. p. 227).

- **Gender**
 Gender has a strong influence on how the results of demographic transition are experienced, in most of the areas described above; women have to carry far more than their fare share of the demographic burden. The Human Rights Council of the United Nations even addressed high maternal mortality as a human rights issue (2009), the HIV prevalence rate of women is twice the one for men (1.9 vs. 0.9) (Central Statistical Agency 2006, p. 216), the literacy rate for women in Ethiopia is 23 % while it is 50 % for men (GMR 2011, p. 280).

As it has been shown, the consequences of having a very young age structure are severe for Ethiopia. Once the window of opportunity opens, it will provide plenty of prospects for the country, but for the time being, the high population growth just makes government structures, might it be education or health, choke under the high numbers of people in need.

What the figures also display are large differences to countries with a mature age structure, and probably not quite unexpected. Still there are some notable differences to other developing countries in the region, e.g. if it comes to HIV or domestic violence. Demographic transition has its unique characteristics for each country (and region, gender, social group, etc.) and measures to address these have to be custom fit accordingly.

Education-led responses to the demographic challenge

The first population policy of Ethiopia was established in 1993 but did not achieve greater impact (Seifu, Habte, Alayu 2011, p. 72). The Plan for Accelerated and Sustainable Development to end Poverty (PASDEP) 2005/06–2009/10 featured a pillar on Population growth. The current Growth and Transformation Plan 2010/11–2015/16 (GTP) incorporates population as cross cutting issue, aiming on laying “the foundation for harmonizing the rate of population growth with the country’s capacity to develop and use natural resources, and so improve the overall living conditions of citizens” (2010, p. 116) The main mechanism for implementation is family planning, while positive contributions by other sectors as education are stated.

Recent approaches of the Government of Ethiopia

The GTP is underpinned by sectoral plans with the 4th Education Sector Development Program (ESDP IV) being the reference document.

In order to catch up to the level of the MDG, and to reach the ambitious targets of the GTP and to respond to the needs of its young and still growing population, Ethiopia is undergoing a structural reform of almost all components of its educational system incl. a TVET sector reform and the massive expansion of higher education. Recognizing the fact that with a population, where almost 70 % of the population over 15 years of age (which is the ESDP IV’s definition of “adults”), the GTP goals cannot be reached, the Government of Ethiopia has also declared adult education, (“Integrated Functional Adult Education”) a priority. With the National Adult Education Strategy (since 2008) and a Master plan for Adult Education, which is part of ESDP IV (since 2010), the country created a strategic framework for this sub-sector. The practical approach is functional, geared to the specific needs observed in the respective constituencies of the adult learners and combines the provision of

- literacy and numeracy skills;
- life skills, awareness on issues related to health, family planning, environmental protection;
- elements of civic education for the development of the constituencies of the learners;
- vocational skills geared towards improved livelihoods and adding value to local resources;
- business skills to handle gainful occupations, micro credits and participate in economic life.

ESDP IV has a strong focus on primary education (not the least due to the prominence of the MDG) yet, the quality of the delivery in the General Education System is still insufficient thus leaving youths and adults behind who are in need of access to further opportunities to catch up on education, skills and tools to improve their livelihoods. Considering the increasingly prominent paradigm of lifelong learning, IFAE (in conjunction with a boost in skills training and small and micro enterprise development initiatives, under the umbrella of the newly established TVET agency), the GoE tries to provide adequate learning opportunities for the majority of uneducated and unskilled Ethiopians.

The target for 2014/15 is an enrolment rate of 95 % functional adult literacy (GTP 2010, p. 89). ESDP IV envisa-

ges to allocate 8.8 % of the educational budget for Integrated Functional Adult Education (IFAE⁷). The Master Plan for Adult Education in Ethiopia 2010–2020 with its regional chapters offers a blueprint for the implementation of IFAE. The Master plan is a comprehensive plan aiming to “improve the reach, access, quality of adult education, with a focus on functional adult literacy” (Master Plan 2010, Summary, p. 3) and eliminating illiteracy by 2020. The actual plan is based on a detailed set of socio-demographic data and the availability of facilities on the regional level.

While it is clear that such ambitious targets are difficult to be put into practice especially as what the financing and the management of a system is concerned, which builds on the pooling of funds, infrastructural facilities and resource persons from all sectors and ministries, there is good hope for progress: Integrated, functional approaches have been successfully field-tested in the country since years (see next chapter).

Experience with holistic responses

Faced with the alarmingly huge number of persons over 15, who are illiterate, semi-literate and un- or at best semi-skilled, *dvv international*, which is a technical partner of Ethiopia's Ministry of Education since 1995, has been instrumental in the elaboration of the National Adult Education Strategy (NAES) and the Master Plan for Adult Education. With the assistance of the Federal German Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ) and the Royal Netherlands Embassy, which funded a pilot program directed to illiterate women, integrated, cross-sectorial approaches could be field tested in “model” woredas. Around 40 “model woredas” – at least one in a region – and some of them operational since almost three years are earmarked to demonstrate in the course of the further pursuit of ESDP IV, how integrated functional adult education can work. Further scaling up is envisaged through a capacity development approach which includes exchange between model woredas and others and a gradual adaptation of the model elsewhere. Implementing the NAES, all the eleven Regions of Ethiopia are currently working on that – one regional has already made the political decision to implement the integrated approach described here in all its woredas. The Minister of Education himself has recently invited all the Regional Presidents and high ranking officials of all line ministries with stakes in IFAE (Agriculture, Health, Labor and Social Affairs, Women, Youth and Children affairs) and urged them to implement IFAE as a key element of ESDP IV.

The response applied in the Integrated Women's Empowerment Program

As part of the bilateral agreement with the Government of Ethiopia, *dvv international* implements the Integrated Women's Empowerment Program (IWEP), funded by the Dutch Government. IWEP aims at reaching 31 000 women across Ethiopia with a three pronged approach combining literacy, skills training and entrepreneurship support. The concept of integrated, functional adult education (IFAE) took up many lessons learnt during the implementation from 2006 to 2012. IWEP formed learning circles of marginalized women using either the REFLECT⁸ approach or FAL. They are receiving a mixed set of training to develop their literacy and numeracy skills,

their life skills, which relate to basic skills such as problem solving, hygiene and sanitation, etc., technical/vocational skills, and business skills.

The program also features an income generating component, as the women are supported in developing skills in agriculture or crafts, a micro-savings-scheme allows them to use these either for an individual or collective business activity. Acquired skills are applied directly e.g. by needing a proper book-keeping for the savings scheme. At local level the program brings together all those concerned with the matters described above in order to align the different pillars of activities, e.g. to determine the most promising business venture and tailoring the vocational training according to it⁹.

The circle is supported for two years at last, meeting between two and four times a week.

The integrated, livelihood-oriented approach applied by the IWEP offers the unique opportunity to address several issues of demographic transition:

- Family planning and health matters are directly addressed with the circles
- The level of education of the women rises thus being an indirect prerequisite for a lower birthrate
- The income of the women rises by the utilizing the credit scheme also influencing an indicator correlating with lower birthrates
- As the circles are embedded in the local communities in can unfold significant cultural shifts for example in terms of under-age marriages

The approach also pays attention takes account of the fact, that literacy alone does not have a developmental value in itself: “Our experience shows clearly that adult education and local development can often be effected without literacy skills and that the need for literacy may only arise during or even after the performance of activities by a given community or the society at large” (Hinzen, Horn, Leumer, Niemann 1988, p. 147). Literacy might be a human right and a necessity for participation, still in order to start educational processes clear incentives for the participants are necessary.

The results of IWEP have been impressive, almost 30,000 women participated in 6 regions by spring 2012 and the participants report improved domestic status and stronger participation in decision making at home. The pay-back rate of micro-funds is more than 90 %, indicating a successful implementation of the income generating activities. Moreover, capacities at local levels in terms of infrastructure and know-how have been strengthened so the prospects for sustainability and increasing outreach are promising. Since the decision-makers at federal and regional level appreciate the benefits, the integrated approach is now implemented across all eleven regions in 43 woredas. As all those woredas are still considered “model” areas, a further outreach into the close to 1,000 Woredas of the country is desired – provided the Government can mobilize the necessary resources.

In 2011 in the publication “Faces behind our Work” IWEP documented the stories of sixteen women engaged in the program. Birka Wabe from Oromia tells her story:

“All my life I stayed in the rural area. Now I am around 60 years old and I have 6 children, 4 boys and 2 girls. When I was

20, my family arranged a traditional exchange marriage. I was sent to this 15-year-old man and my father married his sister instead. My husband was already married at that time and later he married a third woman, the former wife of his brother. His first wife died meanwhile. He got another 2 children with his third wife. I refused to get more children, even though my husband wanted to get more. [...] Since 2010 I have been learning to read and write in the IWEP programme.

Our group also participates in the skills training. We were asked to choose between three income generating activities, which are sheep fattening, poultry and traditional handicraft. I have chosen traditional handicrafts. I can sell one Irbo (traditional basket) for 35 Birr, while the raw material costs 12 Birr. In one month I can complete two Irbos and earn about 46 Birr from it.

We discuss a lot of issues like consequences of FGM (Female Genital Mutilation) or polygamy. Even through Sharia law the Islam community tries to reduce polygamy in our region. And change can slowly be observed in our community. I am also not willing to marry my daughter against her will. When I was six years old, I got circumcised like all the other girls at that time. However, I did not circumcise my daughters, because of my own experience and because of what I have learned about it. Also family planning is being discussed now in the family. And my husband supports me in continuing the IWEP programme” (ibid. pp. 12–13).

Even though this is just one statement it clearly indicates the potential of IFAE despite adverse economic and cultural conditions.

Prospects

According to the *World Population Prospects: The 2010 Revision*, the Population of Ethiopia will pass the 100 million mark before 2020 and will be above 150 million between 2055 and 2060 (United Nations Population Division, Department of Economic and Social Affairs 2010, medium variant). As it has been displayed above, population growth puts Ethiopia and its government under severe pressure.

Considering the enormous number of persons who have to be reached and educated in Ethiopia, which starts from the level of a 70 % adult illiteracy rate, and considering the reality of a multi-faceted country with eleven different and increasingly independent regional states under the coordination of a federal government, the question of building a self-sustainable education system, which responds to the needs, the resource base and the respective development opportunities becomes more and more essential. Ethiopia has prepared adequate strategies and mechanisms for cross-sectorial, multi-stakeholder governance of the educational system at federal level as well as in the regions – the challenge is now to make them work and take the relevant aspects of demographic transition into account. An appropriate consideration of gender-related issues will be of paramount importance to reach this aim. Whereas most adult learners in Ethiopia are female – and they still carry the main burden in the area of reproductive health – only a limited number of female adult educators is available. The training and the upgrading of adult educators, the promotion of literate environments, so that the learners can continuously use their newly acquired knowledge and skills will be one of the key areas, where dvv international will focus its technical partnership with Ethiopia at local, regional and federal level.

With the Agricultural Development Led Industrialization (ADLI) approach, which is an underlying concept to the overarching development plan GTP, the Ethiopian government aims on becoming a mid-income country by 2025 with “an overall target of at least 8.1 % growth in agriculture between 2011 and 2015” (Tran 2011). Even though it is mainly focussed on raising agricultural production, in the long run growing standards of living and educational levels will lead to a more favourable demographic balance and enable the state to reap the demographic dividend. The ratio of working age population to dependents (aged 0–14 and 65+) was 100/81.2 in 2010 and is projected to be down to 100/42.9 in 2050 (United Nations Population Division, Department of Economic and Social Affairs 2010, Medium Variant) offering good opportunities for economic development and an improved standard of living.

The educational sector and adult education in particular, play a pivotal role in this process, as “the demographic transition has significant effects on investments in human capital, effects which are the least tangible, but may be the most significant and far-reaching” (Bloom, Canning, Sevilla 2003, p. 41). Adult Education, especially when understood as lifelong learning and implemented in an integrated and functional way as described above, can be one factor to overcome the challenges posed by demographic transition. As the example of Birka Wabe has shown, demographic transition and modernization are not static and have an immediate impact on people’s everyday life. Adult education can help people to shape their surrounding and deal with social change in order to bring about greater participation and enhance individual discretion.

Notes:

- 1 Total fertility rate: Number of children that would be born to each woman if she were to live to the end of her child-bearing years and bear children at each age in accordance with prevailing age-specific fertility rates.
- 2 The Human Development Report projects a total fertility rate of 3.9 for 2011 (p. 142), but as the EDHS offers a detailed breakdown of demographic indicators and is based on a survey its figures will be used throughout this article.
- 3 The Human Development Index is an elaborated indicator compiled of life-expectancy, several educational indicators and Gross National Income (GNI). It was introduced by the United Nations Development Programme. It “can be considered as a first and important step toward incorporating broad notions of sustainability into measures of development” (Sagar/Najam 1998, p. 250) and moving on from the singular scope on the Gross Domestic Product (GDP).
- 4 Probability that a woman will die from complications of pregnancy and childbirth over her lifetime
- 5 Woreda is the Ethiopian administrative unit on the local level.
- 6 “Number of unlawful deaths purposefully inflicted on a person by another person per 100.000 inhabitants” United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), 2011, p. 10.
- 7 “In general terms, FAL builds on indigenous knowledge and seeks to link writing, reading and numeracy skills to livelihoods and skills training in areas such as agriculture (including off-farm activities), health, civics, cultural education, etc.” (dvv international / Ethiopian Ministry of Education, 2011, p. 11). It integrates a micro-finance scheme in order to use the acquired skills for income generating activities (details see below).
- 8 Reflect is a participatory method for adult education. “Reflect provides an ongoing democratic space for a group of people to meet and discuss issues relevant to them. The participants choose the topics themselves, according to their own priorities and supported by a local facilitator” (Reflect Action, 2009). The main difference to FAL methodology, is that the latter is rather oriented on a traditional training setup.
- 9 For a detailed description of the program refer to dvv international/Ethiopian Ministry of Education, 2011.

References:

- Abdella, A. (2010):** Maternal Mortality Trend in Ethiopia. In: The Ethiopian Journal of Health Development, Volume 24, Special Issue 1, p. 115–122.
- Assefa, H./Adugna, A. (2011):** Migration and Urbanization in Ethiopia, Addressing the Spatial Imbalance. In: Teller, C./Hailemariam, A. (Eds.): The Demographic Transition and Development in Africa, The unique case of Ethiopia, Dordrecht, Heidelberg, London, New York. P. 145–165.
- dvv international/Ethiopian Ministry of Education:** Integrating basic education, life and vocational skills within a system approach for adult and non-formal education. Experiences, lessons, learnt and outlook from an Ethiopian perspective, Discussion Paper presented at the Triennale on Education and Training in Africa, Ougadougou, February 2012. (Available at: URL: http://www.adeanet.org/triennale/Triennale_studies/subtheme2/2_3_04_MoE%20Ethiopia_en.pdf, [06.04.2012]).
- Bloom, D. E./Canning, D./Sevilla, J. (2003):** The Demographic Dividend, A New Perspective of the Economic Consequences of Population Change, Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.
- Central Statistical Agency (2008):** Summary an Statistical Report of the 2007 Population and Housing Census. Population Size by Age an Sex. Addis Ababa. (Available at: URL: http://www.csa.gov.et/pdf/Cen2007_firstdraft.pdf [20.03.2012]).
- Central Statistical Agency (2010):** Ethiopian Development Research Institute, International Food Policy Research Institute: Population and Housing Census (2010): Atlas of Ethiopia 2007, Washington DC, Addis Ababa.
- Central Statistical Agency (Ethiopia) and ORC Macro (2006):** Ethiopia Demographic and Health Survey 2005, Addis Ababa, Calverton. (Available at: URL: [http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/FR179/FR179\[23\]June2011.pdf](http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/FR179/FR179[23]June2011.pdf) [20.03.2012]).
- Collier, P. (2007):** The Bottom Billion: Why the Poorest Countries Are Failing and What Can Be Done About it, Oxford.
- Currais, L. (2000):** From the Malthusian regime to the demographic transition: Contemporary research and beyond, in *Económica* 3/2000, pp. 75–101.
- Economist Intelligence Unit Limited (2012):** Country Report Ethiopia, January 2012, London.
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, Federal HIV/AIDS Prevention and Control Office (2010):** Report on progress towards implementation of the UN Declaration of Commitment on HIV/AIDS (Available at: URL: http://www.unaids.org/sites/default/files/ethiopia_2010_country_progress_report_en_0.pdf [11.03.2012]).
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, International Labour Organization: Decent Work Country Programme (DWCP) Ethiopia (2009–2012):** A Joint Government, Workers' and Employers Organizations' Programme supported by the ILO within the context of PASDEP, Addis Ababa 2009.
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, Ministry of Education (2010):** Education Sector Development Program IV (ESDP IV) 2010/2011–2014/2015, program action plan, Addis Ababa, (unpublished).
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, Ministry of Education (2010):** Learning for Life: Master Plan for Adult Education in Ethiopia 2010/11–2019/20, Addis Ababa, (unpublished).
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, Ministry of Finance and Economic Development (2010):** Growth and Transformation Plan 2010/11–2014/15, Volume 1: Main Text, Addis Ababa.
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, Population Census Commission (2008):** Summary and Statistical Report of the 2007 Population and Housing Census, Population by Age and Sex, Addis Ababa. (Available at: URL: http://www.csa.gov.et/pdf/Cen2007_firstdraft.pdf [12.03.2012]).
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) (2011):** The State of Food Insecurity in the World, How does international price volatility affect domestic economies and food security? Rome.
- Hinzen, H./Horn, J./Leumer, W./Niemann, R.(1988):** Cooperating or campaigning for literacy: Let's remove doubtful promises and cope with the practicable. In: *Adult Education and Development* 31/1988, pp. 145–150.
- Human Rights Council of the United Nations, Eleventh Session (2009):** Resolution 11/8, Preventable maternal mortality and morbidity and human rights. (Available at: URL: http://ap.ohchr.org/documents/E/HRC/resolutions/A_HRC_RES_11_8.pdf [12.03.2012]).
- Integrated Women's Empowerment Program (2011):** Faces Behind our Work, Addis Ababa. (Available at: URL: <http://www.iiz-dvv.de/files/iwepbrochure3.11.up.pdf> [01.04.2012]).
- Kendall, D. (2011):** Sociology in our times, Belmont.
- Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) and ICF Macro (2010):** Kenya Demographic and Health Survey 2008–09. Nairobi, Calverton.
- Leahy, E. et al. (2007):** The Shape of Things to Come, Why Age Structure Matters to a Safer, more Equitable World. New York.
- Marston, C./Cleland, J. (2004):** The effects of contraception on obstetric outcomes, Geneva.
- Meredith, M. (2006):** The State of Africa, A history of fifty years of independence, London.
- Milkias, P. (2011):** Africa in Focus: Ethiopia, Santa Barbara.
- Montgomery, K.:** The Demographic Transition, n.d. (Available at: URL: <http://www.marathon.uwc.edu/geography/demotrans/demtran.htm> [24.03.2012]).
- National Statistical Agency of Ethiopia (2011):** National Statistics (Abstract), Section-B, Population. (Available at: URL: http://www.csa.gov.et/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=421&format=raw&Itemid=606 [01.03.2012]).
- Pankhurst, R. (1985):** The History of Famine and Epidemics in Ethiopia Prior to the Twentieth Century, Addis Ababa.
- Population Action International (2011):** Why Population Matters, Washington. (Available at: URL: http://populationaction.org/wp-content/uploads/2011/10/Why_Population_Matters.pdf [03.03.2012]).
- Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, World Population Prospects: The 2010 Revision.** (Available at: URL: <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm> [20.03.2012]).
- Reflect Action (2009):** What is Reflect? (Available at: URL: <http://www.reflect-action.org/what> [06.04.2012]).
- Sagar, A. D./Najam, A. (1998):** The human development index: a critical review. In: *Ecological Economics* 25 pp. 249–264. (Available at: URL: http://upi-yprk.ac.id/Ekonomi/Sagar_The-human.pdf [24.03.2012]).
- Seifu, Y./Habte, M./Alayu, S. (2011):** The Demographic Transition and Development Nexus in Ethiopia, Real Dividend or Burden. In: Teller, C./ Hailemariam, A. (Eds.): The Demographic Transition and Development in Africa, The unique case of Ethiopia, Dordrecht, Heidelberg, London, New York. Pp. 69–89.
- Terrazas, Aa. M. (2007):** Beyond Regional Circularity: The Emergence of an Ethiopian Diaspora. (Available at: URL: <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=604> [11.03.2012]).
- Tran, M. (2011):** Ethiopia invests in farmers to achieve country's middle-income ambitions. In: *The Guardian*, December 21st 2011. (Available at: URL: <http://www.guardian.co.uk/global-development/2011/dec/21/ethiopia-boost-farming-agriculture-invest> [20.03.2012]).
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2008):** Progress for Children, A Report Card On Maternal Mortality, Number 7, September 2008, New York. (Available at: URL: http://www.unicef.org/childsurvival/files/Progress_for_Children-No_7_Lo-Res_082008.pdf [25.04.2012]).
- United Nations Children's Fund (UNICEF):** Ethiopia Statistics. (Available at: URL: http://www.unicef.org/infobycountry/ethiopia_statistics.html [09.03.2012]).
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2011):** Gopal Monitoring Report 2011: The Hidden Crises: Armed conflict and education, New York.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2010):** The World's Women, Trends and Statistics, New York.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2011):** Human Development Report 2011, Sustainability and Equity: A Better Future for All, New York.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2011):** 2011 Global Study on Homicide, Trends, Contexts, Data, Vienna. (Available at: URL: http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf [15.02.2012]).
- United Nations Population Fund (UNFPA) (2011):** State of World Population 2011, People and Possibilities in a World of 7 Billion, New York. (Available at: URL: <http://foweb.unfpa.org/SWP2011/reports/EN-SWOP2011-FINAL.pdf> [14.03.2012]).
- United States of America, Central Intelligence Agency:** The World Factbook [online], last updated March 14th 2012. (Available at: URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/et.html> [15.03.2012]).

Jesco Weickert:

Studium der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mehrere Jahre Referent für verschiedene Belange der Weiterbildung beim rheinland-pfälzischen Bildungsministerium. Nach einem Einsatz als Entwicklungshelfer in den Palästinensischen Autonomiegebieten arbeitet er derzeit als Regionalreferent für Südostasien und Ostafrika bei dvv international in Bonn.

Gerhard Quincke

ist Schlosser und Politologe und leitet derzeit das Regionalbüro Ostafrika/Horn von Afrika des Deutschen Volkshochschulverbandes. Er hat in verschiedenen Positionen und in verschiedenen Ländern v.a. Afrikas aber auch in Mittelamerika und Südostasien zu den Themen (v.a. non-formale) berufliche Bildung, (Klein)gewerbeförderung und Organisationsentwicklung gearbeitet.

Johanna Gebrande/Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Kompetenztheoretische Zugänge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit Älteren – eine internationale Herausforderung

Zusammenfassung:

Durch den demografischen Wandel und die damit verbundenen Auswirkungen auf viele Lebens- und Bildungsbereiche hat im Laufe der letzten Jahre eine nachhaltige Kompetenzentwicklung älterer Arbeitnehmer an Bedeutung gewonnen. Um die Qualifikation der Beschäftigten am Arbeitsplatz weiterzuentwickeln, sind sowohl eine Anpassung der Arbeitsbedingungen wie auch der präventive Arbeits- und Gesundheitsschutz wichtige Faktoren. Das Bewusstsein über das Potential von Weiterbildung muss in den Unternehmen und bei den Arbeitnehmern selbst gestärkt werden, denn auf diese Weise können zentrale Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz) erhalten und kognitive und soziale Fähigkeiten gefördert werden. Diese Trends werden vor dem Hintergrund der Technologisierung und Globalisierung am Beispiel von Lateinamerika und Indien erläutert.

Schlüsselworte: *Kompetenz, Ausbildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, ältere Arbeitnehmer*

Abstract:

Due to the demographic change and the associated impacts on many areas of life and education a sustainable competency development of older workers become more important over the last few years. In order to develop the qualification of employees at the workplace adapting working conditions and preventative occupational safety and health protection are important factors. The awareness of the potential of further education needs to be strengthened in the companies and the workers themselves. In this way central competencies (professional, methodical, social competence) can be maintained and cognitive and social abilities can be supported. In view of technologisation and globalization this trends are explained by the example of Latin America and India.

Keywords: *competence, apprenticeship, further education, adult education, older worker*

Demografischer Wandel und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne

Trotz der nach wie vor wachsenden Weltbevölkerung bestimmen sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung den demografischen Wandel in vielen Ländern weltweit und haben Auswirkungen auf nahezu alle Lebens- und Bildungsbe-

reiche (vgl. Birg 2011). Dass es sich beim demografischen Wandel um ein Phänomen handelt, das nicht nur die westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften betrifft, sondern in zunehmendem Maße auch die Schwellen- und Entwicklungsländer, zeigt Carlsen in diesem Heft. Eine Folge des demografischen Wandels – insbesondere in Europa – ist die sinkende Zahl von Personen im erwerbsfähigen Alter. Bisher konnte diese durch die gestiegene Erwerbsbeteiligung von Frauen ausgeglichen werden. Dies wird aber in Zukunft nicht mehr ausreichen, so dass die fehlenden jüngeren Kohorten auf dem Arbeitsmarkt vor allem von den älteren Beschäftigten durch lebenslange (Weiter-)Bildung ausgeglichen werden müssen. Aber auch die beschleunigten gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen machen es notwendig, sich auch nach der Erstausbildung weiter zu qualifizieren, um den Anschluss nicht zu verlieren und auf die sich ändernden Kompetenzanforderungen reagieren zu können. Erweiterte Kompetenzen können sich die Jüngeren in der Erstausbildung aneignen, müssen aber auch von den Älteren, die bereits mitten im Erwerbsleben stehen, nachträglich erworben werden.

Vor allem in Entwicklungsländern spielt außerdem die zunehmende ökonomische und politische Globalisierung eine entscheidende Rolle, da daraus eine stärkere Anpassung der Entwicklungsländer an das (Bildungs-)Niveau der entwickelten Länder erwächst. Die Vernetzung mit der internationalen Wirtschaft hat zu Veränderungen in den Unternehmen und Betrieben geführt, die sich in die globalen Vorgaben einfügen. Um den daraus resultierenden größeren Bedarf an qualifizierten Fachkräften gerecht zu werden, werden zunehmend Bildungsmaßnahmen, insbesondere Modelle zur Kompetenzentwicklung aus Europa und den USA, adaptiert. Vor allem Tätigkeiten, die bisher von Personen mit niedrigeren Qualifikationen ausgeführt wurden, werden zunehmend durch Automatisierung und „intelligente Technologien“ ersetzt werden. Das macht es umso mehr notwendig Weiterqualifizierungsangebote zu schaffen, um der zunehmenden Arbeitslosigkeit gering Qualifizierter entgegenzuwirken (vgl. Achatz, Tippelt 2001). Gerade wenn die Grund- und Erstausbildung unterentwickelt ist, ist es für die Weiterentwicklung während der Berufstätigkeit umso wichtiger gezielt die fehlenden Kompetenzen durch jeweils adäquate hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen nachzuholen. Es gibt bereits verschiedene Ansätze in der Weiterbildung, wie Umschulungen, Kurzzeitkurse, Fernkurse und Beratung, die gezielt diesen Missstand beheben sollen.

Neben diesen arbeitsmarktpolitischen Überlegungen wird Bildung in Entwicklungsländern zunehmend als Humankapital verstanden, welches Menschen befähigt, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst das eigene Leben zu meistern. Bildung wird damit weltweit zur wichtigen Ressource, um „individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen“ (Edelmann, Schmidt, Tippelt 2012, S. 175) zu bewältigen. Diesem Bildungsverständnis kommen Konzepte zur Kompetenzentwicklung entgegen. Eine einheitliche Begriffsbestimmung von Kompetenz gibt es zwar nicht, dennoch lässt sich gut mit der Definition von Weinert arbeiten, wonach Kompetenzen verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f).

Drei deutlich unterschiedliche Kompetenzzugänge, die in Entwicklungsländern eine Rolle spielen, sollen kurz erläutert werden:

Eine mittlerweile weitverbreitete Herangehensweise an das Kompetenzthema ist die internationale Studie zur Kompetenzmessung, das „Programme of International Student Assessment“ (PISA). Hierbei werden die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gemessen. Im Jahr 2009 nahmen insgesamt 65 Staaten an dieser vergleichenden Untersuchung teil. Darunter auch einige Entwicklungs- und Schwellenländer, z.B. Mexiko, Kolumbien, Indonesien, Thailand und Jordanien. Ziel ist es, die Schüler eines Landes in den einzelnen Kompetenzbereichen einem bestimmten Niveau zuzuordnen. Dazu werden Aufgaben konzipiert, die die Anwendung von Fachwissen in alltagsnahen Problemstellungen erfordert (vgl. Edelman, Schmidt, Tippelt 2012). Da PISA rein die schulische Ausbildung in den Blick nimmt, wurde der Versuch unternommen ein Berufsbildungs-PISA zu entwickeln, um auch für die berufliche Bildung empirisch gesicherte Erkenntnisse zu erhalten, „in welchem Umfang Kompetenzen im Laufe einer beruflichen Ausbildung erworben und durch welche Kontextfaktoren diese Zuwächse unterstützt werden“ (Edelmann/Tippelt 2008, S. 139). Um Kompetenzen messen zu können, ist es notwendig ein Kompetenzkonzept zu entwickeln, das eine Operationalisierung der zu erfassenden Kompetenzen ermöglicht. Ein wichtiger Unterschied zum „schulischen“ PISA ist die Notwendigkeit nicht nur Grundkompetenzen, sondern vor allem auch domänenspezifische Fachkompetenzen zu erfassen (vgl. Baethge et al. 2006).

Im Bereich der internationalen Kompetenzmessung bei Erwachsenen wurden mit der IALS¹- und ALL²-Studie neue Wege beschritten, die nun mit der PIAAC³-Studie fortgesetzt werden. Ähnlich wie bei PISA werden auch hier Lese- und mathematische Kompetenzen erfasst sowie zudem Kompetenzen im Problemlösen und im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gemessen. Die Ergebnisse können verschiedene Zusammenhänge u.a. zwischen den untersuchten Kompetenzbereichen, dem Schulabschluss und Ausbildungsniveau, der Weiterbildungsbeteiligung sowie der Zufriedenheit mit dem beruflichen Erfolg und der Lebensqualität aufzeigen (vgl. Gnahn 2007).

Ein neuerer Trend die Kompetenzanforderungen bestimmter Qualifikationen sichtbar zu machen, ist die Entwick-

lung eines Qualifikationsrahmens, wie in den letzten Jahren auf europäischer Ebene geschehen. Entstanden ist der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Durch dieses Instrument soll das gesamte Spektrum an beruflichen Kompetenzen erfasst und dokumentiert werden. Über drei Kategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) werden einzelne Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse als Bündel von Lernergebnissen, die „für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Europäische Kommission 2008, S. 12), einer von acht Niveaustufen zugeordnet. Neben den Kompetenzen, die in der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung erworben wurden, sollen auch informell und nonformal erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Europäische Kommission 2008) – ein Anliegen allerdings, das noch nicht hinreichend erreicht worden ist. In Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen gibt es nun auch in Lateinamerika Bestrebungen einen supranationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Auch hier ist das Ziel die Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zu erhöhen.

Im Bereich der beruflichen Bildung hat sich zunehmend das Konzept des competency-based training (CBT) nach Blank (1982) und Norton (1997) durchgesetzt, unter anderem in Peru, Kolumbien und Mexiko. Dabei ist entscheidend, dass in individualisierten Lernsettings Kompetenzen erlernt werden, die zuvor aus den aktuellen beruflichen Anforderungen abgeleitet wurden. Kompetenzen werden als praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen definiert, die „von den Beschäftigten unter realen Bedingungen der gegebenen Arbeitsplätze unmittelbar beherrscht werden müssen“ (Edelmann, Tippelt 2008, S. 135; vgl. Norton 1997, 2000). Dieses Konzept wurde vor allem in Ländern relevant, die ihre bisher rein „schulisch orientierte berufliche Bildung intensiver und genauer an den praxisbezogenen Anforderungen des Beschäftigungssystems“ (Achatz, Tippelt, 2001, S. 112) ausrichten wollen. In der Aus- und Weiterbildung werden die Kompetenzen in Lernzielen und Lerninhalten operationalisiert. Anhand vordefinierter Standards wird dann in tätigkeitsbezogenen Prüfungen der Erfolg des Lernprozesses überprüft. Wichtig ist, dass unabhängig von vorangegangenen Lern- und Bildungserfahrungen, der Ausbildungs- und Lernprozess begonnen werden kann, sofern die entsprechende Eingangsprüfung bestanden wurde. In Entwicklungsländern ist dieser Aspekt bedeutend, da hier Kompetenzen gerade auch in informellen und nonformalen Settings erworben wurden und daher nicht oder nur selten formal zertifiziert sind. Die individualisierten Lernprozesse erlauben es den Lernenden sich die Lerninhalte auf verschiedenen Lernwegen und mit unterschiedlichem Lerntempo anzueignen. Auch Unterbrechungen und vorzeitige Beendigungen sind möglich, da bereits einzelne Module erfolgreich abgeschlossen und zertifiziert werden (können). Dies kommt Personen in Entwicklungsländern, die unter angespannten finanziellen Situationen zu Pausen und Unterbrechungen gezwungen sind, entgegen (vgl. Tippelt 2010; Edelmann, Tippelt 2008). Eine Möglichkeit Kompetenzen nach dem Konzept des competency-based training abgeleitet aus Berufs- und Praxisbereichen zu entwickeln und zu definieren, ist die von Robert E. Norton (vgl. 1997, 2000) entwickelte DACUM (Develop a Curriculum)-Methode. Dabei stehen Kompetenzen „meist für

eine Funktion oder Aktivität in ausbildungsrelevanten Tätigkeitsbereichen“ (Tippelt, 2010, S. 262). Kern der DACUM-Methode ist die Identifizierung und Festlegung von Kompetenzen durch „curriculum- und arbeitsanalytische Gruppenarbeit“ (Tippelt, 2010, S. 262). Angeleitet von einem DACUM „facilitator“ identifizieren sogenannte „expert workers“ in einem ca. zweitägigen „Job Analysis Workshop“ Aufgabenbereiche (duties) und Tätigkeiten (tasks), die in ihrem Berufsfeld ausgeübt werden müssen. Darüber hinaus werden aber auch Wissen (knowledge), Fähigkeiten (skills), Werkzeug (tools) und Verhaltensweisen (worker behaviours), die für die Ausübung der beruflichen Tätigkeiten notwendig sind, erarbeitet und beschrieben. Die so entstandenen Kompetenzprofile bilden nun die Grundlage für die kompetenzbasierten Curricula (vgl. Norton 2000).

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung älterer Arbeitnehmer

Die nicht nur in westlichen Industriegesellschaften, sondern auch in Entwicklungs- und Schwellenländern unter den Schlagwörtern der Kompetenzentwicklung, der Internationalisierung und Individualisierung abgehandelten Veränderungen haben die Anforderungen an die Arbeitnehmer nachhaltig und branchenspezifisch geprägt (vgl. Reindl 2000). In vielen Tätigkeitsfeldern hat die Bedeutung eigenverantwortlichen Handelns auch in den unteren Hierarchieebenen zugenommen und fachübergreifende Kompetenzen sind stärker in den Mittelpunkt von Qualifikationsanforderungen gerückt. Gleichzeitig, und darauf ist kritisch hinzuweisen, sind auch in qualifizierten Berufsfeldern prekäre Arbeitssituationen festzustellen, die aus überhöhten Anforderungen an die Arbeitnehmer resultieren und eine Selbstausbeutung begünstigen, indem z.B. ein Teil der beruflichen Aufgaben in die Freizeit verlagert wird (vgl. Kade 2004). Gerade Ältere sind weniger bereit und z.T. auch weniger in der Lage die daraus entstehenden Überlastungen und sozialen Probleme zu tragen. Sie entziehen sich eher diesem Druck, was den Vorwurf mangelnder Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft mit sich bringen kann (vgl. ebd). Auch auf diesem Weg verfestigen sich Vorurteile gegenüber älteren Mitarbeitern, wobei gesundheitliche Beeinträchtigungen älterer Erwerbstätiger auch als Folgen einer unangemessenen Überbelastung im Erwerbsleben gesehen werden müssen (vgl. Schmidt 2009, S. 28 ff.).

Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter hat erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wengleich auch in Ländern, deren Arbeitsmärkte vom demografischen Wandel in besonderer Weise betroffen sind, für die meisten (insbesondere die kleineren) Betriebe der wachsende Anteil älterer Arbeitnehmer in ihren Belegschaften noch keine nennenswerte personalpolitische Herausforderung darstellt (vgl. Friebe 2007; Zimmermann 2007). Mit dem Alter und den Jahren der Betriebszugehörigkeit steigende Löhne werden häufig als Argument gegen die Beschäftigung Älterer angeführt, könnten aufgrund des umfangreichen Erfahrungswissens oder anderer Vorzüge älterer Arbeitnehmer aber auch als gerechtfertigt und leistungsadäquat betrachtet werden. In einer Befragung von deutschen Arbeitgebern sahen viele Personalverantwortliche zwar einen Verlust der physischen Leistungsfähigkeit sowie eine geringere Lernbereitschaft bei älteren Mitarbeitern, demgegenüber stand jedoch ein ausgeprägteres Qualitätsbewusstsein, hö-

here Arbeitsmoral sowie ein deutlicher Vorsprung Älterer im Bereich des Erfahrungswissens (vgl. Hübner, Kühl, Putzing 2003). Es zeigt sich also gerade in Leistungsbereichen, die für moderne Unternehmen von zentraler Bedeutung sind, eine Überlegenheit älterer Mitarbeiter aus der Sicht der Unternehmensleitungen. Ein positiver Einfluss des umfangreichen Erfahrungsspektrums Älterer auf deren Wissen und Leistung (z.B. Koopman-Boyden & Macdonald 2003) sowie der Einfluss von Stereotypen bzgl. der Lern- und Leistungsfähigkeit älterer Mitarbeiter auf deren Weiterbildungsverhalten (vgl. Bellmann & Stegmaier 2006) konnten auch empirisch belegt werden.

Neben altersspezifischen Strategien zur Qualifikationserhaltung und Weiterqualifizierung sind eine Anpassung der Arbeitsbedingungen an das Leistungsvermögen Älterer und der präventive Arbeits- und Gesundheitsschutz wichtige Handlungsfelder zur Kompetenzentwicklung über die (Berufs-)Lebensspanne (vgl. Köchling & Deimel 2006; Kruse & Schmitt 2000). Im Verlauf einer langjährigen Tätigkeit mit relativ konstanten Anforderungen drohen Dequalifizierungsprozesse und ein Verlust erworbener aber nicht mehr abgerufener Kompetenzen. Dequalifikation droht ebenso, wenn die stetige technische und arbeitsorganisatorische Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes nicht durch entsprechende Fortbildungen flankiert wird (vgl. Naegle 1994). Lernförderliche Arbeitsplätze tragen zum Erhalt von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz bei und begünstigen eine Weiterentwicklung dieser zentralen Kompetenzbereiche sowie kognitiver Fähigkeiten insgesamt (vgl. Wilczek 2000). Eine differentielle Personalpolitik kann eine nachhaltige Antwort auf das Potential und die Bedarfe verschiedener Altersgruppen im Betrieb sein (vgl. Morschhäuser 2000) und auch eigens auf bestimmte Mitarbeitergruppen (z.B. Ältere) zugeschnittene Weiterbildungsangebote fördern. Allerdings gehen eigens für Ältere konzipierte Bildungsangebote mit der Gefahr einer Stigmatisierung und Ausgrenzung einher, wenn sie kein intergenerationelles Lernen ermöglichen (vgl. Kruse & Maier 2000). Zu beachten ist insbesondere auch die Heterogenität innerhalb der Gruppe der älteren Mitarbeiter hinsichtlich deren Lern- und Bildungserfahrungen (vgl. Schmidt 2009).

Berufliche Kompetenzentwicklung durch Aus- und Weiterbildung in Lateinamerika

In Lateinamerika, darunter sind hier alle Staaten Zentral- und Südamerikas sowie die Karibischen Inseln zu verstehen, leben derzeit 596 Millionen Menschen. Bis 2050 wird ein weiterer Anstieg auf 746 Millionen Menschen erwartet. Die Geburtenrate liegt mit 2,2 Kindern pro Frau unter dem Durchschnitt von 2,6 Kindern pro Frau in allen Schwellen- und Entwicklungsländern. Das natürliche Bevölkerungswachstum beträgt 1,2 %. Die Lebenserwartung von Frauen liegt heute bei der Geburt bei 77 Jahren, bei Männern sind es 71 Jahre. Während Lateinamerika lange Zeit eine sehr junge Bevölkerungsstruktur hatte, liegt der heutige Wert von 28 % der Bevölkerung unter 15 Jahren im internationalen Mittelfeld. Mit einem weiteren Rückgang ist zu rechnen. Der Anteil der älteren Bevölkerung über 65 Jahre liegt bei 7 %. Vergleichbar mit Deutschland wird auch hier die Zahl deutlich ansteigen (vermutlich auf das heutige Niveau in Deutschland), wenn die in den 1960er Jahren geborenen „Babyboomer“ das Alter von 65 überschreiten (vgl. Population Reference Bureau 2011; Kröhnert 2007).

Damit stehen die Länder Lateinamerikas vor vergleichbaren Entwicklungs Herausforderungen, die sich regional aber äußerst unterschiedlich auswirken. Besonders das Anwachsen der Bevölkerung in den Städten nimmt unaufhaltsam zu. Bereits jetzt lebt jeder dritte Bürger Lateinamerikas in einer Großstadt. Stark betroffen sind die Menschen in Lateinamerika von sozialer Ungleichheit und auf der Schattenseite von relativer und absoluter Armut. Die Schere zwischen Arm und Reich geht immer weiter auseinander. 13 % der Menschen leben unter der Armutsgrenze mit weniger als 2 Dollar am Tag (vgl. Population Reference Bureau 2011). Die Staaten befinden sich derzeit mitten in einem Demokratisierungsprozess, der zwar immer weiter fortschreitet, aber auch von Rückschlägen nicht verschont bleibt. Denn Kriminalität und Korruption bedrohen immer noch das tägliche Leben. Ein weiteres wichtiges Problem ist die zunehmende Umweltzerstörung, insbesondere die Abholzung des Regenwaldes, die seit geraumer Zeit ein Eingreifen und Umdenken herausfordert. Daher sind Umweltbildung und Bildung zur demokratischen Teilhabe auch in der beruflichen Bildung wichtige Themen (vgl. Tippelt 2010).

Das Beispiel Perus zeigt, welche Rolle die berufliche Bildung in einem Entwicklungsland Lateinamerikas spielt und welche Kompetenzansätze zur Anwendung kommen. Das peruanische Bildungssystem ist stark europäisch, in Teilen spanisch geprägt. Die staatlichen Bildungsausgaben in Peru sind sehr gering und so ist es notwendig, dass die Eltern die Bildung ihrer Kinder finanzieren. Auch Erwachsenen, die in ihrer Kindheit keine Möglichkeit hatten einen Schulabschluss zu erwerben, können über spezielle Kurse den Primar- und Sekundarbereich besuchen. Im Tertiären Bereich sind die Universitäten, Akademien und Institute angesiedelt. Der Zugang erfolgt mittels Auswahltests. 90 % der Jugendlichen gehen jedoch nicht in den tertiären Bereich, sondern steigen in eine berufliche Tätigkeit ein. Nur ein kleiner Teil von diesen absolviert eine Berufsausbildung – dies ist auch in anderen lateinamerikanischen Ländern zu beobachten. Die meisten Jugendlichen nehmen ihre Arbeit in Kleinbetrieben auf, wo sie durch Beobachten und Nachahmen die erforderlichen Fertigkeiten erlernen, um die benötigten Tätigkeiten ausführen zu können. Zertifizierungen hierbei gibt es nicht (vgl. Edelmann 2003).

Ein Beispiel für die Anwendung des Konzepts des competency-based trainings (CBT) bietet eine der führenden Ausbildungseinrichtungen Südamerikas SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) in Peru. Die berufliche Bildung in Peru kann in verschiedener Hinsicht als charakteristisch für Länder in Lateinamerika angesehen werden und so gibt es auch vergleichbare Bildungsinstitutionen in Brasilien (SENAI) oder Kolumbien (SENA). Dabei wird besonders auf die Fortbildung der für diesen Ansatz notwendigen Instruktoressen und Monitore Wert gelegt, denn gerade die Monitore (Ausbilder in den Betrieben) übernehmen wichtige Aufgaben bei der anwendungsbezogenen Kompetenzentwicklung. Durch ihr eigenes Fachwissen und mit entsprechenden Methoden leiten sie die Lernenden an, ihre Kompetenzen in der beruflichen Praxis einzusetzen. Die Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden am Lernprozess wird gefördert, reine Wissensaneignung wird durch handlungsorientiertes Lernen mit starkem Anwendungsbezug im Kleinbetrieb oder Unternehmen ersetzt. Hierbei hat sich vor allem das projektorien-

tierte Lernen als geeignet herausgestellt. Um die für einen Beruf notwendigen Kompetenzen zu eruiieren, wendet SENATI die oben beschriebene DACUM-Methode nach Norton (1997, 2000) an (vgl. Edelmann/Tippelt 2008, Achatz/Tippelt 2001, Edelmann 2003).

Durch die Investitionen in die berufliche Bildung will man qualifizierte Fachkräfte erhalten, die ihr Leben selbstbestimmt gestalten und zur Stärkung der Wirtschaft beitragen. Ziel ist es, Berufsbildungsmaßnahmen einem großen Teil der Bevölkerung zugänglich zu machen. Neben berufsspezifischen Kompetenzen sollen auch personale und soziale Kompetenzen erworben werden, um selbstorganisiert, reflektiert und verantwortungsbewusst in der Gesellschaft agieren zu können (vgl. Edelmann 2003). Allerdings wird derzeit hauptsächlich in die berufliche Erstausbildung junger Leute investiert. Doch gerade auch die älteren Arbeitnehmer, die durch bessere Gesundheitsvorsorge deutlich länger im Arbeitsmarkt verbleiben als früher, sind auf Weiterbildung angewiesen, um im schnellen technischen Wandel bestehen zu können. Daher wird überlegt, wie die Erfahrungen aus den competency-based trainings in der Erstausbildung für die Weiterbildung älterer Beschäftigter genutzt werden können. Die Nutzung des DACUM-Konzepts ist hierbei gut vorstellbar. Für die berufliche Fortbildung ist es wichtig, dass vor allem auch Kompetenzen eruiert werden, die in den letzten Jahren das Berufsbild erweitert haben und daher von den Mitarbeitern noch nicht während deren Ausbildung erworben werden konnten. Durch die DACUM-Methode könnten von erfahrenen Mitarbeitern, die bereits mit neuen Anforderungen konfrontiert sind, im DACUM-Workshop die entsprechenden Kompetenzen identifiziert werden. Diese können dann in Fortbildungsangebote integriert werden, um sie einer breiteren Gruppe zugänglich zu machen. Gerade der Aspekt der Zukunftsorientierung und der Ableitung zukünftiger Trends ist ein Bestandteil der DACUM-Methode und kann für die Erarbeitung neuer Kompetenzen in einem beruflichen Feld genutzt werden.

Herausforderungen für lebenslange Kompetenzentwicklung am Beispiel Indiens

In Indien, einem der bevölkerungsreichsten Länder, hat sich die Anzahl der über 60-Jährigen innerhalb von 100 Jahren verdreizehnfacht. Für die breite Masse der Bevölkerung gibt es keine staatliche Altersvorsorge, sondern der überwiegende Teil der Älteren ist auf die traditionelle Unterstützung der jüngeren Familienmitglieder angewiesen. Gleichzeitig sieht sich das Land mit einer hohen Arbeitslosenquote (Schätzungen aus 2004/05 gehen von 58 % aus) und einer hohen Zahl unqualifizierter Arbeitnehmer konfrontiert (vgl. Rajput 2009). Dies bedeutet zum einen, dass die meisten Älteren versuchen – sofern möglich – auch im höheren Alter noch einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, um die Familie zu entlasten. Zum anderen können viele der Älteren hierfür weder auf eine abgeschlossene Schulausbildung noch auf eine berufliche Ausbildung zurückgreifen. Der enorme Bedarf an Grundbildung und beruflicher Weiterbildung betrifft aber alle Erwachsenen, da auch in der nachkommenden Generation viele die Schule ohne Abschluss verlassen und nur wenige über eine Berufsausbildung verfügen. In den letzten Jahren haben verschiedene Weiterbildungsinitiativen im technischen Bereich zumeist auf regionaler Ebene versucht,

durch weniger formalisierte und stark praxisorientierte Programme geringqualifizierte Arbeiter anzusprechen. Es zeigte sich, dass diese Initiativen auch die über 60-Jährigen erreichen und auch andere Programme mit einer längeren Tradition (z.B. Zentren zur agrikulturnen Weiterbildung der Landbevölkerung) die Zielgruppe der älteren Erwerbstätigen in den Blick nehmen (vgl. Rajput 2009). Dennoch sind entsprechende Angebotsstrukturen gerade in den ländlichen und abgelegenen Gebieten nur rudimentär ausgebaut.

Ein bereits erfolgreich erprobter Ansatz ist der Ausbau informeller Lernmöglichkeiten, auch um eine gewisse Unabhängigkeit von den nur wenigen staatlichen Bildungseinrichtungen zu erlangen. Freiwilligeninitiativen spielen hierbei in Indien eine ebenso große Rolle wie NGOs. Informelle Lernangebote lassen sich nicht so leicht instrumentalisieren und können sich unmittelbar auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Handlungskontexte beziehen (vgl. auch Singh 2005). Gleichzeitig sind informelle Lernformen nicht nur für den Aufbau beruflicher Kompetenzen bedeutsam, sondern die älteste und bewährteste Form der Überlieferung kultureller Traditionen. In dieser Funktion sind informelle Lernformen gerade den Älteren in vielen Schwellen- und Entwicklungsländern sehr viel vertrauter als formalisierte Lernarrangements und die Barrieren der Partizipation an Lernprozessen in informellen Settings entsprechend geringer.

Im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern hat der Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit für ältere Erwerbstätige in Indien oft existenzielle Relevanz. Auch können indische Erwerbstätige in ihrer Lebensplanung nicht von einem vorhersehbaren ‚Termin‘ für den Berufsausstieg ausgehen, da in der Regel vor allem die eigene physische und gesundheitliche Verfassung den Umfang der Erwerbstätigkeit bestimmt und nicht das kalendarische Alter. Vor diesem Hintergrund dürfte – ohne dass hierzu bereits Studien vorliegen würden – davon auszugehen sein, dass sich die Weiterbildungsmotive und -barrieren älterer Erwerbstätiger in Indien völlig anders darstellen als in westlichen Industrienationen. Während in Deutschland mit absehbarem Ende der Erwerbstätigkeit die beruflich motivierte Weiterbildungsteilnahme stark zurückgeht (vgl. Schmidt 2010), ist es für indische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kaum vorhersehbar, ob und wann ein Berufsausstieg erfolgt. Dagegen scheint die für einen Teil der in einer deutschen Studie befragten älteren Erwerbstätigen wichtige Anwendbarkeit und berufliche Verwertbarkeit von Weiterbildung (vgl. Schmidt 2009) für die meisten indischen Älteren die dominante Anforderung an Weiterbildungsangebote zu sein. Informelle, arbeitsplatznahe Bildungsprogramme haben sehr gute Voraussetzungen diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind aber häufig mit keiner oder einer kaum außerhalb des eigenen Betriebs anerkannten Zertifizierung verbunden. Diese Zertifikate sind gerade im Hinblick auf eine von einzelnen Arbeitgebern unabhängige Beschäftigungsfähigkeit bedeutsam. Die angeführten Initiativen in Indien versuchen informelle Lernformen in einen formellen Rahmen einzubinden, um beide Aspekte – eine arbeitsfeldnahe Qualifikation und den Erwerb allgemein anerkannter Zertifikate – miteinander zu verbinden. Es darf dabei aber nicht übersehen werden, dass diese Modellprojekte nur einen sehr kleinen Anteil der Älteren in Indien erreichen.

Konsequenzen für die Weiterbildung älterer Erwerbstätiger – ein Blick in die Zukunft

Die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln zeigen, welchen wichtigen Stellenwert die berufliche Weiterbildung auch älterer Erwerbstätiger in Entwicklungsländern einnimmt und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind.

Bereits in die Erstausbildung sind größere Investitionen notwendig. Sehr vielen Jugendlichen fehlt noch immer eine fundierte Erstausbildung, die angemessen auf den angestrebten Beruf vorbereitet. Diese bildet meist die Grundlage, auf der in späteren Weiterbildungsmaßnahmen aufgebaut werden kann. Es ist daher wichtig „Fördermaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung gleichzeitig“ (Tippelt 2010, S. 258) anzusetzen.

In vielen Bildungsinstitutionen und größeren Unternehmen wird die Bedeutung von Weiterbildung älterer Mitarbeiter /-innen langsam verstanden, aber gerade die älteren Arbeitnehmer selbst sind sich dessen nicht immer bewusst. Der in vielen Entwicklungsländern drohenden Altersarmut kann durch Erwerbsarbeit entgegen gewirkt werden, wenn die Arbeitnehmer für eine Ausübung ihrer Berufstätigkeit angemessen qualifiziert sind. Die Erwerbstätigen müssen also proaktiv für Weiterbildung gewonnen und zu lebenslangem Lernen motiviert werden.

Berufliche Institutionen, Unternehmen und Kleinbetriebe müssen sich für Weiterbildung öffnen. Gerade Erwerbstätige im sogenannten „informellen Sektor“, auch als Kleinstgewerbesektor bezeichnet, nehmen noch zu selten an Weiterbildung teil, obwohl sie in vielen Entwicklungsländern die Hälfte der Erwerbstätigen eines Landes stellen (vgl. Edelmann 2003).

Vielorts fehlt es an geeignetem Lehrpersonal, das in der Lage ist Weiterbildung durchzuführen. Daher sind Schulungen der Lehrpersonen dringend erforderlich. Pädagogische Kompetenzen müssen gefördert werden, didaktische und methodische Fähigkeiten müssen ausgebildet werden. Außerdem muss für die Lehrenden entsprechendes Lehrmaterial entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Gerade für die Umsetzung kompetenzbasierter Ansätze sind die Weiterbildner ungenügend qualifiziert, denn die Vermittlung von Kompetenzen macht neue Konzepte und Theorien des Lernens erforderlich (vgl. Achatz/Tippelt 2001). Auch muss sich die Weiterbildungslandschaft stärker auf die neue Zielgruppe der über 50-jährigen einstellen. Neue Angebotsstrukturen müssen entwickelt und auf die älteren Erwerbstätigen ausgerichtet werden.

Um das Potential von Weiterbildung möglichst gut auszuschöpfen, bieten sich Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Sektoren der Bildung, aber auch mit der Regionalentwicklung und weiteren Politik- und Praxisfeldern an. Die berufliche Bildung und Weiterbildung können neben beruflicher Handlungskompetenz auch zur Unterstützung der Umwelt- und Gesundheitsbildung oder der Konfliktprävention genutzt werden.

Die Bildungszusammenarbeit auf internationaler Ebene kann unterstützend tätig werden, indem weiterhin die Implementierung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung durch geeignete Bildungsk Kooperationen gefördert wird. Diese internationalen Bildungsk Kooperationen können zur Schulung des Lehrpersonals als auch zur Gewinnung von Akzeptanz bei der kompetenzbasierten Weiterbildung Älterer in den Unternehmen und Kleinbetrieben einen wichtigen Beitrag leisten.

Anmerkungen:

- 1 International Adult Literacy Survey
- 2 Adult Literacy and Lifeskills
- 3 Programme für the International Assessment of Adult Competencies

Literatur:

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001):** Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz W. R./Kutscha G. (Hg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Op-laden. S. 111–127. (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000).
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006):** Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.
- Bellmann, L./Stegmaier, J. (2006):** Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen. Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/29. S. 29–40.
- Birg, H. (2011):** Bevölkerungsentwicklung. In: Informationen zur politischen Bildung. Bonn. S. 282.
- Blank, W.E. (1982):** Handbook for developing competency-based training programs. New Jersey.
- Edelmann, D. (2003):** Bildungskoooperationen mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben. München (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung).
- Edelmann, D./Schmidt, J./Tippelt, R. (2012):** Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 12).
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2008):** Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel M./Gogolin I./Krüger H.-H. (Hg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden. S. 129–146. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007).
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007):** Einführung. In: Erpenbeck J./von Rosenstiel L. (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart. S. XVII–XLVI.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF). Luxemburg. (Online im Internet: URL: www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf [25.04.2012]).
- Friebe, J. (2007):** Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. (Online im Internet: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0602.pdf> [12.03.2007]).
- Gnahn, D. (2007):** Ein PISA für Erwachsene? In: „Die Fakten“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. (Online im Internet: URL: www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf [25.04.2012]).
- Hübner, W./Kühl, A./Putzing, M. (2003):** Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. Berlin.
- Kade, S. (2004):** Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn.
- Köchling, A./Deimel, M. (2006):** Ältere Beschäftigte und altersausgewogene Personalpolitik. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hg.): *Förderung der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. Voraussetzungen und Möglichkeiten*. Expertisen zum Fünften Altenbericht der Bundesregierung. Berlin. S. 99–167.
- Koopman-Boyden, P. G./Macdonald, L. (2003):** Ageing, Work Performance and managing Ageing Academics. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 25/1. S. 29–40.
- Kröhnert, S. (2007):** Bevölkerungsentwicklung in Lateinamerika. In: *Online-Handbuch Demografie des Berlin Instituts*. (Online im Internet: URL: www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionale-dynamik/lateinamerika.html [25.04.2012]).
- Kruse, A./Maier, G. (2000):** Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter – eine ressourcenorientierte Perspektive. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 72–87.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2000):** Adult Education and Training. In: Smelser, N. J./Baltes, P. B. (Eds.): *International Encyclopaedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford. S. 139–142.
- Morschhäuser, M. (2000):** Personalentwicklung oder Personaltausch? – Perspektiven altersbezogener Personalplanung. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 282–293.

Naegle, G. (1994): Demographische und strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt – Neue Herausforderungen an berufliche Fort- und Weiterbildung. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hg.): *Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle*. Hannover. S. 131–150.

Norton, R. E. (1997): DACUM-Handbook. Columbus/Ohio.

Norton, R.E. (2000): DACUM: Curriculum for the high performance workplace. In: Kohn G./Rützel J./Schröter H.-G./Ziehm S. (Hg.): *Compatibility of Vocational Qualification Systems*. Berlin. S. 180–193. (Background Material and Dialogue Concerning International Cooperation on Vocational Education and Training, Bd. 16).

Population Reference Bureau (2011): World Population Datasheet. Washington, DC.

Rajput, J. (2009): The changing context of TVET for the workforce in India. In: Maclean, R./Wilson, D. N. (Eds.): *International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational learning*. Dordrecht. S. 2417–2430.

Reindl, J. (2000): Innovationsmilieus und Altern – empirische Befunde aus innovativen Unternehmen. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 192–197.

Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. Wiesbaden.

Schmidt, B. (2010): Perception of Age, Expectations of Retirement and Continuing Education of Older Workers. In: Cedefop (Ed.): *Working and ageing: emerging theories and empirical perspectives*. Luxembourg. S. 210–226.

Singh, M. (2005): The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. In: Künzel, K. (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln. S. 93–126.

Tippelt, R. (2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In: Tippelt R./Schmidt B. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden (3. Aufl.). S. 249–273.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim. S. 17–32.

Wilczek, S. (2000): Zusammenhänge zwischen dem Alter und dem Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Bergmann, B. u.a. (Hg.): *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster. S. 197–228.

Zimmermann, H. (2007): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3.4.106 „Weiterbildungskonzepte für das spätere Berufsleben – im Kontext lebensbegleitenden Lernens (WeisE)“. (Online im Internet: URL: http://www2.bibb.de/tools/foddb/pdf/eb_34106.pdf [30.07.2008]).

Johanna Gebrande

studierte Pädagogik, Psychologie und Europäische Ethnologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit 2011 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Competencies in Later Life“ am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kompetenzentwicklung, Erwachsenenbildung, Bildung und Lernen Älterer.

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo er als wissenschaftlicher Mitarbeiter 2004 promovierte und sich 2009 habilitierte. 2012 folgte er einem Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an die Eberhard Karls Universität in Tübingen. Er beschäftigt sich im Schwerpunkt mit Lernen und Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter, und ist u.a. Mitglied im Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

studierte Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik mit Soziologie, Psychologie und Philosophie an der Universität Heidelberg, promovierte dort 1980 und habilitierte sich 1989. Seit 1998 ist er Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals (im internationalen Kontext).

Annette Scheunpflug/Julia Franz

Globales Lernen und das Lernen der Generationen¹

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird der Zusammenhang von Globalem und intergenerationellem Lernen in den Mittelpunkt gerückt. Dazu wird in einem ersten Schritt darauf eingegangen, inwiefern Konzepte Globalen Lernens Intergenerationalität implizieren. Darauf aufbauend wird in einem zweiten Schritt dargelegt, wie dieser implizite Zusammenhang in der Bildungsarbeit expliziert werden kann. An diese theoretischen Überlegungen anschließend wird das Forschungsprojekt: „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ vorgestellt, in dem beide Perspektiven gezielt miteinander verknüpft wurden. Vor dem Hintergrund der empirischen Forschungsergebnisse werden abschließend Anregungen für die didaktische Gestaltung intergenerationellen Globalen Lernens formuliert.

Schlüsselworte: *Intergenerationalität, intergenerationelles Lernen, Globales Lernen, Erwachsenenbildung*

Abstract:

This paper focuses on the interrelation between Global and intergenerational Learning. How do concepts of Global Learning imply intergenerationality and how can this implicit interrelation be made explicit. Connecting with these theoretical aspects, the research project “Generations learning together: Sustainability” is presented in which both perspectives have been linked. Against the background of its empirical findings, suggestions for the didactical design of intergenerational Global Learning are presented.

Keywords: *Intergenerationality, intergenerational Learning, Global Education, Adult Education*

In den letzten Jahrzehnten haben Konzepte Globalen Lernens sowie der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zentrale Bedeutung für alle Alters- und Generationengruppen erlangt. In den Debatten um das Globale Lernen stehen in der Regel zielgruppenspezifische Konzepte im Mittelpunkt (so für Kinder vgl. Scheunpflug 1997; 1998; für Senioren vgl. Absbrand u.a. 2006, für Konsumenten im Fairen Handel, vgl. Absbrand 2003 oder für Schülerinnen und Schüler vgl. im Überblick Scheunpflug & Uphues 2010), die in der Regel einen altersbezogenen Fokus haben. Überlegungen zum Intergenerationellen Lernen

im Globalen Lernen gibt es bisher überwiegend im Kontext unseres Forschungsprojekts (vgl. im Überblick Antz u.a. 2009; Franz u.a. 2009), über das wir im Folgenden berichten möchten. Damit reagieren wir auf die Bildungsherausforderungen im Norden, wenn schrumpfende Gesellschaften den Prozess der Globalisierung bewältigen zu lernen müssen. Dieses Thema betrifft alle Generationen und die Erfahrungen sowie Kenntnisse aller Generationen sind dabei von Nutzen. Jedes Bemühen um Globales Lernen – sei es in der Praxis oder in der Wissenschaft, sei es im Feld der Schule, der Erwachsenenbildung oder der Arbeit von NGOs – ist implizit mit einer intergenerationellen Perspektive verbunden: Schließlich ist das Globale Lernen wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung eng mit der Sorge um den Generationenvertrag verbunden, wenn es darum geht, die soziale wie die ökologische Zukunft zu gestalten.

Dieser Zusammenhang wird zunächst im ersten Abschnitt dargestellt. Zweitens wird deutlich gemacht, wie die implizit intergenerationelle Perspektive Globalen Lernens explizit gemacht werden kann. Anschließend wird das Forschungsprojekt skizziert, auf dem die in diesem Artikel dargestellten Erkenntnisse beruhen. Dann werden abschließend, vor diesem Hintergrund, didaktische Anregungspotenziale für intergenerationelles Globales Lernen formuliert.

Globales Lernen als implizite Intergenerationalität

Konzepten Globalen Lernens ist aufgrund der mit ihnen verbundenen normativen Zukunftsperspektiven hinsichtlich einer global, sozial und ökologisch nachhaltigen Entwicklung bereits eine implizite Intergenerationalität inne, da die damit verbundenen Fragen und Herausforderungen nicht von einer Generation allein bearbeitet oder gar gelöst werden können, sondern in zeitlich intergenerationellen Entwicklungs- und Tradierungsprozessen gedacht werden müssen (vgl. Titze 2000). Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war es die Regel, dass die ältere Generation ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die jüngere tradierte, damit diese von dem akkumulierten Erfahrungsschatz profitieren konnten. Damit verbunden war die Perspektive auf stetiges Wohlstandswachstum und bessere individuelle Entfaltungsmöglichkeiten. Heute ist aufgrund von rasanten Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen erstmalig die Situation gegeben, dass ältere Generationen nicht hauptsächlich mehr

Entfaltungsmöglichkeiten und mehr Wohlstand für die jüngeren hinterlassen, sondern auch zahlreiche (Umwelt-)Risiken, Unsicherheiten und Bedrohungspotenziale (vgl. Meadows et al. 1972). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund werden von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung Generationen mit Zukunftsperspektiven verknüpft. „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (World Commission on Environment and Development 1987, S. 54).

Aber auch in zweiter Hinsicht sind Konzepte Globalen Lernens oft inhärent intergenerationell. Schließlich ist es die heute ältere Generation, die als engagierte Minderheit nach dem Zweiten Weltkrieg für soziale und globale Gerechtigkeit, für Frieden und für den Schutz der Umwelt eingetreten ist und damit den Grundstein für soziale Bewegungen in diesem Bereich legte. Diese engagierte Gründer-Generation steht heute vor der Aufgabe, ihr Wissen an die kommenden Engagierten aus den jüngeren Generationen zu tradieren. Tradierung bedeutet hier allerdings nicht die passive Übertragung des Wissens auf jüngere Generationen, sondern vielmehr deren aktive Aneignung und Veränderung der überlieferten Wissensbestände (vgl. Lüscher 2005).

Explizite Intergenerationalität: Intergenerationelles Globales Lernen

Gerade da Globales Lernen einen strukturell inhärenten Generationenbezug hat, kann es sinnvoll sein, diesen aufzunehmen und für das Globale Lernen explizit fruchtbar zu machen. Solche ‚explizite Intergenerationalität‘ kann inzwischen auf zahlreichen Vorarbeiten aufbauen. Zu Beginn der 1990er Jahre setzte angesichts der prognostizierten demografischen Veränderungsprozesse in Industriestaaten (vgl. Statistisches Bundesamt 2007) wie auch angesichts der Frage nach globaler und sozialer Nachhaltigkeit zwischen verschiedenen Generationen ein Diskurs zur Verbesserung des Dialog der Generationen ein (vgl. Amrhein/Schüler 2005; Eisentraut 2007; Jacobs 2006; Marquard u.a. 2008). Unter intergenerationellem Lernen wird ein didaktisch arrangiertes Zusammentreffen verschiedener Generationen verstanden, bei dem zu unterschiedlichen Themen voneinander, miteinander oder übereinander gelernt werden kann (vgl. Meese 2005). Der Begriff der Generation kann dabei – im Gegensatz zum auf das Geburtsjahr bezogenen Kohortenbegriff – theoretisch unterschiedlich konzeptualisiert werden (vgl. Liebau 1997). Mit einem genealogischen Generationenbegriff wird die familiäre Abstammungslinie betont, mit einem gesellschaftlich-historischen Begriff werden Generationen als durch historische Ereignisse kollektiv geprägte gesellschaftliche Gruppierungen verstanden (vgl. Mannheim 1928/1964) und ein pädagogischer Generationenbegriff charakterisiert die inhärente Lernbeziehung zwischen unerfahrenen und erfahrenen Generationen. Diese Begriffe eröffnen in der intergenerationellen Bildungsarbeit verschiedene didaktische Möglichkeiten. So wird mit einem genealogischen Begriff intergenerationelles Lernen mit Familien als Zielgruppen in den Mittelpunkt gerückt. Für Globales Lernen ist diese Perspektive insofern relevant, als dass die Bereitschaft für Engagement überwiegend in Familien tradiert wird (vgl. Frantz 2006). Mit einem gesellschaftlich-historischen Konzept kann die kollektive gesell-

schaftliche Prägung und die daraus resultierenden Orientierungen didaktisch fruchtbar gemacht werden. Im Globalen Lernen ist diese Perspektive lohnend: So war ein Teil der älteren Generationen Mitbegründer sozialer Bewegungen und hat prägende Ereignisse, wie die Algerien- oder Kubakrise, gemeinsam erlebt und ähnlich verarbeitet, während jüngere Generationen zunehmend von der Pluralität und Kontingenz politischer Ereignisse geprägt sein dürften. Schließlich kann mit einem pädagogischen Begriff intergenerationelles Lernen als Mentorenkonzept ausgestaltet werden, bei denen auf einem Themengebiet Globalen Lernens unerfahrene Generationen von erfahrenen lernen können.

Durch die gezielte didaktische Arbeit mit einem oder mehreren dieser Generationenbegriffe werden Reflexionsprozesse und intensive intergenerationelle Bildungsprozesse zwischen den Generationen angeregt. Globalisierungsprozesse wirken sich lokal unterschiedlich auf Bilder des Alters und der Jugend aus. Wenn Themen Globalen Lernens in intergenerationellen Gruppen mehrperspektivisch betrachtet werden, wird in vielfältiger Weise die Erfahrung von Differenz und Andersheit begünstigt: Differenz zu erleben, mit ihr umzugehen und sie letztlich auch auszuhalten ist gerade in pluralen, postmodernen Gesellschaften eine wichtige Kompetenz, zu deren Vermittlung intergenerationelles Globales Lernen beitragen kann.

Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit – ein Forschungsvorhaben zum intergenerationellen Lernen

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“² wurde darauf abgezielt, Erwachsenenbildner/-innen in den Bereichen intergenerationelles Lernen und Bildung für Nachhaltigkeit zu qualifizieren. Vor diesem Hintergrund wurde eine Fortbildung von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung/KBE für 16 Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus 15 Organisationen angeboten. Nach einer intensiven theoretischen Qualifizierungsphase entwickelten die Erwachsenenbildner/-innen eigene intergenerationelle Bildungsprojekte zum Thema Nachhaltigkeit in ihren eigenen Einrichtungen. Mit den Praxisprojekten konnten insgesamt 272 Teilnehmende erreicht werden. Diese Projekte können hinsichtlich ihrer Zielgruppen in drei grundlegende Strukturen beschrieben werden.

- Zum einen wurden Bildungsangebote für Großeltern und Enkelkinder bzw. Ältere und Kinder diesem Rollenbild entsprechen entwickelt. Im Mittelpunkt solcher Projekte stand die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Lebensstilen. In Kochprojekten wurden beispielsweise regionale und saisonale Obst- und Gemüsearten diskutiert sowie der Import von Lebensmitteln.
- Es entstand eine Reihe von Projekten, die Jugendliche und Ältere gleichermaßen adressierten. In diesen Konstellationen beschäftigten sich Alt und Jung zum Beispiel in einer Radiowerkstatt mit Klimawandel oder in einer alternativer Sozialraumerkundungen mit Strukturen fairen Handels in der eigenen Stadt.
- Schließlich wurden Projekte entwickelt, mit denen alle Generationen in einem lokalen Sozialraum angesprochen



Aus dem Projekt: Radiowerkstatt. Quelle: © Julia Franz

wurden. Hier arbeiteten die Teilnehmenden beispielsweise zu nachhaltigen und regenerativen Energien im eigenen Dorf oder im Rahmen eines Theaterprojekts „Nach uns die Sintflut“ mit der expliziten Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit.

In der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden Gruppendiskussionen mit Erwachsenenbildner/innen und ausgewählten Teilnehmendengruppen geführt und halbstandardisierte Fragebögen der Erwachsenenbildner/-innen zur Fortbildung sowie aller Teilnehmenden ausgewertet und die Fortbildung und ausgewählte Praxisprojekte teilnehmend beobachtet. In der Auswertung der Daten wurden verschiedene Aspekte herausgearbeitet, die ein erfolgreiches gemeinsames Lernen zwischen verschiedenen Generationen wahrscheinlicher machen. Deutlich wurde, dass moralisch überladene Kommunikationen hinderlich für eine produktive intergenerationelle Auseinandersetzung sind. Gerade die jüngeren Teilnehmenden zeigten Widerstände gegenüber dem Thema, da sie sich in der Schule und den Medien permanent mit den Themen Nachhaltigkeit und Klimawandel konfrontiert sahen. Von den Erwachsenenbildner/innen wurde Nachhaltigkeit als Bildungsgegenstand anfangs als sehr komplexes und schwierig zu bearbeitendes Thema eingestuft. In der Fortbildung wurde daher besonders auf didaktische Perspektiven zur Veranschaulichung und Strukturierung dieser Komplexität geachtet, beispielsweise durch methodische Übungen wie ein globales Vernetzungsspiel (vgl. Antz et al. 2009). In den Praxisprojekten stellte sich heraus, dass Nachhaltigkeit zwar komplex ist, aber sich besonders für die Bearbeitung in altersheterogenen Gruppen eignet, da es systematisch zur Reflexion von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einlädt. Über diese zeitliche Reflexionslinie konnten die Teilnehmenden ihre eigenen Sozialisations- und Lebenserfahrungen im Hinblick auf nachhal-

tige Lebensstile reflektieren. In Projekten in denen verschiedene Generationen kreativ mit dem Thema arbeiteten (beispielsweise in Theater- oder Radioprojekten) oder in denen sich Generationen mit Nachhaltigkeit in ihrem lokalen Sozialraum beschäftigten, wurden intensive Diskussion um Generationengerechtigkeit und den nachhaltigen Umgang mit Ressourcen diskutiert. So gab eine Gruppe von Teilnehmenden in einer Gruppendiskussion an, dass die Teilnehmenden sich am Ende des Projekts nicht mehr als Angehörige verschiedener Generationen wahrgenommen haben, sondern als Angehörige einer – der heute lebenden –

Generation, die dafür Sorge zu tragen hat, dass künftige Generationen auch noch etwas von der Einen Welt haben.

Didaktische Anregungspotenziale für intergenerationelles Globales Lernen

Mit dem Projekt konnte gezeigt werden, dass sechs didaktische Grundorientierungen für die Bildungsarbeit besonders fruchtbar sind (vgl. Franz et. al. 2009; Antz et. al. 2009). Über die Biografieorientierung didaktischer Arrangements wird die didaktische Berücksichtigung der Lebenserfahrungen von Generationen betont. In der Forschung zeigte sich, dass Ältere in ihrem Leben tendenziell eine stärkere Entwicklung hin zu Globalität beobachten konnten, während jüngere Generationen heute in einer durch Handels- und Kommunikationsprozesse vernetzten globalen Welt aufwachsen. Dies in Bildungsveranstaltungen zu thematisieren, kann zentrale Lernprozesse zwischen Generationen ermöglichen. Mit der Orientierung am Sozialraum wird das Verhältnis von Globalität und Lokalität didaktisch genutzt, indem ausgehend von den im Sozialraum vorfindbaren Themen und Initiativen eine aufsuchende Bildungsarbeit entwickelt werden kann, die mitunter auch bildungsungewohnte Generationen ansprechen kann. Die Interaktionsorientierung ermöglicht Dialogprozesse und Perspektivwechsel zwischen den Generationen, wenn diese Gelegenheit bekommen, ihre Vorstellungen beispielsweise zum Ressourcenverbrauch, zur Generationensolidarität oder zur globalen Gerechtigkeit auszutauschen. Die in der Forschung herausgearbeitete Partizipationsorientierung hebt die gleichberechtigte Mitbestimmung der Generationen im Hinblick auf die Ausgestaltung und Bearbeitung der relevanten „generativen Themen“ (Freire 2007) hervor, die es in der didaktischen Gestaltung durch das Einplanen von Freiräumen zu berücksichtigen gilt. Mit der Aktionsorientierung wird das gemeinsame Erleben, Handeln und Gestalten der Generationen fokussiert, das gera-

de bei komplexen globalen Themen bedeutsam ist. Lokale und globale Bezüge können durch Exkursionen und aktions- und handlungsorientierte Methoden, wie zum Beispiel globale Vernetzungsspiele (vgl. Antz et al. 2009, S. 84), transparent gemacht werden. In der Forschung wurde schließlich die Bedeutung einer didaktischen Reflexionsorientierung deutlich, denn mit Hilfe von angeleiteten Reflexionsprozessen können Generationen angeregt werden, ihre eigenen Orientierungen zu globalen Themen sowie zu dem gemeinsamen Lernprozess aus ihrer jeweiligen Generationenperspektive zu reflektieren. Diese in der Forschung herausgearbeiteten Grundorientierungen sind weder gänzlich neu, noch garantieren sie den Erfolg von Lernprozessen. Deren Berücksichtigung kann intergeneratives Globales Lernen jedoch didaktisch unterstützen.

Ausblick

Studien zum Weiterbildungsverhalten Älterer (vgl. Tippelt et al. 2009) zeigen, dass ältere Menschen sich in Bildungsarrangement den Austausch mit und den Kontakt zu jüngeren wünschen. Insofern kann intergeneratives Lernen auch als eine Möglichkeit der Bildung Älterer beschrieben werden, da gerade der Kontakt zu jüngeren Menschen und der Einblick in deren Lebenswelt die Teilhabemöglichkeiten Älterer erhöhen kann. Die Verbindung intergenerativer Ansätze mit dem Globalen Lernen ermöglicht anhand der Differenz zur jeweils anderen Generation zudem ein Thema aus verschiedenen generationenspezifischen Sichtweisen zu betrachten.

Anmerkungen:

- 1 Dieser Artikel entspricht in Teilen der Argumentation, die wir bereits in Franz, J./Scheunpflug, A. (2012): Intergenerationelles Globales Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm+Oelschläger. Münster und Ulm entfaltet haben.
- 2 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ wurde durch das BMBF gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragen. Die wissenschaftliche Begleitforschung erfolgte durch Julia Franz und Annette Scheunpflug, Universität Erlangen-Nürnberg.

Literatur:

- Amrhein, V./Schüler, B. (2005):** Dialog der Generationen: In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. 8, S. 9–17.
- Antz, E.-M./Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A. (2009):** Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Asbrand, B. (2003):** Keine Angst vor Komplexität. Das Konzept Globalen Lernens und der Faire Handel als Lernmodell. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg., Heft 2, S. 7–13.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006):** Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- Eisenbraut, R. (2007):** Intergenerationelle Projekte. Motivationen und Wirkungen. Baden-Baden.
- Franz, C. (2006):** Hauptamtlichkeit in Nichtregierungsorganisationen. Teil 1: Rekrutierung und Sozialisation. In: Bank für Sozialwirtschaft, BFS-Informationen, 61, S. 13–16.

Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

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

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

Jacobs, T. (2006): Dialog der Generationen. Leben-Gesellschaft-Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler.

Liebau, E. (1997): Generationen – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München, S. 15–38.

Lüscher, K. (2005): Generationenlernen – mehr als Sozialisation! In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 196–204.

Mannheim, K. (1928/1964): Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.

Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationale Lernprojekte, Weinheim/München.

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.

Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, S. 37–39. Online im Internet. URL: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [10.12.2010].

Scheunpflug, A. (1997): Lebenswelten von Kindern in Zeiten zunehmender Globalisierung. In: aej studentexte. Zeitschrift für Konzeption und Geschichte Evangelischer Jugendarbeit. Themenheft Kinder – Kirche – Kirchenkids ...? Lebenslagen von Kindern und konzeptionelle Ansätze und Modelle in der Kirche, H. 1, S. 19–29.

Scheunpflug, A. (1998): Didaktische Prinzipien zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit mit Kindern. In: Hobelsberger, H. (Hg.): Werkbuch Dreikönigssingen. Methoden, Texte, Hintergründe. Düsseldorf.

Scheunpflug, A./Uphues, R. (2010): Was wissen wir im Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann: Münster, S. 63–100.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): Demografischer Wandel in Deutschland. Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden.

Tippelt, R. et al. (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 33, S. 131–144.

World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987): Our Common Future Report of the World Commission on Environment and Development. (Online im Internet. URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [10.12.2010]).

Prof. Dr. Annette Scheunpflug

studierte Lehramt an Grundschulen sowie Schulpädagogik, Musikpädagogik und evangelische Religionspädagogik Magister; seit 2001 ist sie Professorin des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsforschung, Weltbürgerliche Bildung und Naturwissenschaftliche Anthropologie.

Dr. Julia Franz

studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Seit 2006 arbeitet sie als wissenschaftlich Mitarbeiterin und seit 2010 als Stipendiatin an der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Themenschwerpunkte sind intergeneratives Lernen sowie (neue) Lehr- und Lernkulturen in der Erwachsenenbildung.

Johanna Gebrande

Ausgewählte Literatur zum Thema demografische Prozesse und Altern international

Literaturhinweise:

Birg, H. (2011): Informationen zur politischen Bildung (282): Bevölkerungsentwicklung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb.

- Der Autor erläutert die bisherige Bevölkerungsentwicklung von Industriestaaten und Entwicklungsländern und diskutiert Prognosen für die kommenden Jahrzehnte. Er zeigt die sozialen Auswirkungen dieser demografischen Entwicklungen auf sowie Handlungspotentiale für Politik und Gesellschaft.

Bloom, D. E./Canning, D./Fink, G. (2010): Implications of population aging for economic growth. In: Oxford Review of Economic Policy, 26 (4), S. 583-612. URL: oxrep.oxfordjournals.org/content/26/4/583.full

- Die Autoren dieses Beitrags betrachten die Auswirkungen alternder Gesellschaften auf das Wirtschaftswachstum. Dabei stellen sie einen Unterschied zwischen OECD-Staaten und Entwicklungsländern fest. Während in den Industrienationen, sollten nicht entsprechende Maßnahmen getroffen werden, das Wirtschaftswachstum bis 2050 zurückgehen wird, kann für die Entwicklungsländer kein vergleichbarer Trend festgestellt werden. Zahlen und Daten zur weltweiten demografischen Entwicklung werden ausführlich dargestellt.

Europäische Kommission. Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration. Eurostat (2011): Demography report 2010. Older, more numerous and diverse Europeans. Brussels, URL: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6824&clangId=en>

- Dieser Bericht der Europäischen Kommission zeigt anhand der drei Faktoren Fertilität, Lebenserwartung und Migration die demografische Entwicklung Europas auf. Es werden drei Bereiche ausgemacht, die in Zukunft gestärkt werden sollen, um das Wirtschaftswachstum zu fördern und den sozialen Zusammenhalt zu stärken: die Förderung des aktiven Alterns, die Integration von Migranten und ihren Nachkommen, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Friebe, J. (2010): Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/2010, 33. Jahrgang: Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – internationale Perspektiven und Lernwege. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., URL: www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9086

- Verschiedene Beiträge beschäftigen sich mit der Partizipation Älterer an Bildung und der Bedeutung von lebenslangem Lernen für die Teilnahme Älterer am Arbeitsleben und in der Gesellschaft in Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften wie dem Vereinigten Königreich, Japan, Österreich, Deutschland.

Ke, Y. (2010): Educational gerontology in Korea: an interpretative and critical study. In: International Journal of Lifelong Education, 29 (1), S. 93-110.

- In diesem Beitrag wird die demografische Entwicklung Koreas zu einer alternden Gesellschaft dargestellt. In einem zweiten Schritt werden politische Programme und Gesetze zur Förderung der Älteren (u.a. auch bezogen auf das Lebenslange Lernen) erläutert. Anschließend werden die Einrichtungen und Organisationen aufgeführt, die sich mit der Bildung Älterer beschäftigen. Bestimmte Einrichtungen haben auch die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Älteren als Ziel. Zuletzt erklärt die Autorin Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Bildungsprogrammen für Ältere.

Mai, R./Micheel, F./Naderi, R./Roloff, J. (2007): Chancen erkennen und nutzen – alternde Gesellschaften im internationalen Vergleich. Berlin: BMFSFJ, URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/chancen-erkennen-alternde-gesellschaft-internationaler-vergleich.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>

- Diese Studie untersucht Unterschiede zwischen verschiedenen europäischen Ländern und Japan hinsichtlich des „Aktiven Alterns“. Dazu werden Familienstand, Armut, Gesundheit, Pflege, Mobilität, Wohnen, Erwerbsbeteiligung, Bildung und Lebenslanges Lernen, Freiwilliges Engagement und Freizeit sowie Migration näher betrachtet.

Tout, K. (1992): Does 3rd Age + 3rd World = 3rd Class? In: Community Development Journal, 27 (2) S. 122-129.

- Der Autor erläutert die Situation älterer Menschen, vor allem in Großstädten von Entwicklungsländern, die sich aus der Auflösung traditioneller Familiensysteme ergibt. Dabei geht er auf die zukünftige Bevölkerungsentwicklung sowie das Anwachsen der Großstädte ein. Anschließend erläutert er anhand zweier Initiativen „HelpAge“ und „ProVida“ Unterstützungsprogramme für Ältere.

Peer-reviewed Zeitschriften zum Weiterlesen:

Javis, P./Holford, J./Gouthro, P. (Hg.): International Journal of Lifelong Education. London: Routledge.

Langer, N. (Hg.): Educational gerontology. London: Routledge.

Levkoff, S.E. (Hg.): Aging International. Heidelberg: Springer.

Homepages von Einrichtungen oder Organisationen, die sich mit Demografie, Alter und Lernen beschäftigen:

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung: www.berlin-institut.org

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt: www.bib-demografie.de

Deutsche Gesellschaft für Demographie: www.demographie-online.de

European Association for Population Studies: www.eaps.nl

Help Age International: www.helpage.org

International Union for the Scientific Study of Population: www.iussp.org

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: www.dipf.de

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung, Hannover: www.weltbevölkerung.de

Max-Planck-Institut für Demografische Forschung, Rostock: www.demogr.mpg.de

Rostocker Zentrum zur Erforschung des Demografischen Wandels: www.rostockerzentrum.de

UNESCO Institute for Lifelong Learning: www.uil.unesco.org

Vienna Institute of Demography: www.oaaw.ac.at

Website der Bevölkerungsabteilung der UN: www.un.org/esa/population

Zukunft braucht Erfahrung

Senior Experten Service (SES): Die Antwort der deutschen Wirtschaft auf den demographischen Wandel

Gründung

1983 als Pilotprojekt des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

Träger

Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI)
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)
Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

Aufgabe

Hilfe zur Selbsthilfe mit ehrenamtlichen Fach- und Führungskräften im Ruhestand in Entwicklungs-, Schwellen- und Reformländer und innerhalb Deutschlands

Senior Expertinnen und Experten und Einsätze

10.000 Fach- und Führungskräfte im Ruhestand
seit 1983 über 25.000 Einsätze in 160 Ländern

Auftraggeber

Kleine und mittlere Unternehmen
Öffentliche Verwaltungen
Kammern und Wirtschaftsverbände
Institutionen der Schul- und Berufsbildung
soziale und medizinische Einrichtungen

Vernetzung in Europa

Confederation of European Senior Expert Services (CESES)

Kontakt

Senior Experten Service (SES)
Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit und Gemeinnützige Gesellschaft
Buschstraße 2; 53113 Bonn
Postfach 22 62; 53012 Bonn
Tel.: +49 228 26090-0/ Fax: +49 228 26090-77
Internet: www.ses-bonn.de /E-Mail: ses@ses-bonn.de
Informationen oder Anfragen können online angefordert bzw. vermittelt werden.

Mit aktuellen demografischen Wandlungsprozessen gehen vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen einher (vgl. den Beitrag von Carlsen). Der Senior Experten Service (SES) reagiert auf diese Herausforderungen und betrachtet den demografischen Wandel in den europäischen Gesellschaften als Chance, die verlängerte Lebenszeit auch nach dem Ruhestand aktiv und engagiert zu gestalten. Der SES eröffnet älteren Fachleuten im

Ruhestand vielfältige Möglichkeiten, sich nach der Verrentung durch ehrenamtliches Engagement in die Gesellschaft einzubringen.

Neben dieser international ausgerichteten Aufgabe wurde durch den SES 2008 auf nationaler Ebene die Ausbildungsinitiative VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen) ins Leben gerufen. Im Rahmen dieser Initiative werden junge Menschen bei Problemen in ihrer Ausbildung durch erfahrene Expertinnen und Experten des SES unterstützt.

Wie bei seinen weltweiten Einsätzen setzt der SES auch bei der Ausbildungsinitiative VerA auf die Leitidee der Hilfe zur Selbsthilfe. Für jeden Auszubildenden, der sich bei VerA meldet, sucht der SES eine Expertin oder einen Experten als persönlichen Begleiter. Das zahlt sich aus: Etwa zwei Drittel aller Ausbildungsbegleitungen wurden mit Erfolg abgeschlossen oder auf einen guten Weg gebracht. Dieser Service, der in der ganzen Bundesrepublik angeboten und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Teil der Initiative Bildungsketten finanziert wird, ist für die Adressaten kostenfrei. Bisher kamen fast 1.500 VerA-Begleitungen zustande.

Der Senior Experten Service (SES), die Stiftung der Deutschen Wirtschaft für Internationale Zusammenarbeit, wurde 1983 gegründet. Er ist inzwischen die größte deutsche Ehrenamts- und Entsendeorganisation für Fach- und Führungskräfte im Ruhestand. Der SES entsendet kompetente Fachleute in Entwicklungs-, Schwellen- und Reformländer, aber auch innerhalb Deutschlands. Seine Expertinnen und Experten engagieren sich ehrenamtlich mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe. Aktuell sind beim SES etwa 10.000 Fachleute aus über 50 Branchen registriert. SES-Auslandseinsätze dauern in der Regel zwischen vier und sechs Wochen, Einsätze in Deutschland meist länger. Aus solchen Einsätzen können auch Folgeeinsätze beim gleichen Auftraggeber entstehen, die sehr begrüßt werden, da sie zum einen der Nachhaltigkeit dienen und zum anderen Kontakte der deutschen Wirtschaft mit den Partnerländern festigen.

Voraussetzung für eine Tätigkeit als Senior Expertin oder Experte sind neben dem Abschluss des aktiven Berufslebens und Fachwissen auch Eigenschaften wie Neugier und ein guter Gesundheitszustand. 2011 konnte mit dem 25.000sten Einsatz ein Meilenstein gesetzt werden.

Der SES übernimmt bei seinen Einsätzen die Organisation und sorgt für Versicherungsschutz; den entsendeten Fachleuten entstehen keine Kosten. Um Unterkunft und Verpflegung kümmert sich der Auftraggeber. Das Durchschnittsalter der entsendeten Fachleute liegt bei 69 Jahren, der Frauenanteil bei 14 Prozent.

„Senior-Expertinnen und -Experten geben bei weltweiten Einsätzen wichtige Impulse zu einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung in demografischen Veränderungsprozessen.“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nationale wie internationale SES-Einsätze die Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen über Grenzen, Generationen und Kulturen hinweg fördern. Sie stärken die gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Entwicklung und tragen zur Hebung des Lebensstandards bei.

Fallbeispiel 1: Zukunftsthema Energiesparen

Ein monatlicher Stromverbrauch von über 5.300 kWh! Das erschien dem kleinen philippinischen Unternehmen Wellmade Motors entschieden zu hoch, und damit lag die Spezialfirma für Motorenbau und -wartung in Mandaue-Stadt ganz richtig. Helmut Maier, Fachmann für Fragen der Energieeffizienz, half dem 50-Mann-Betrieb bei der Verbesserung seiner Energiebilanz. Schnell waren Beleuchtung, Klimaanlage und Maschinenpark als große Stromverbraucher identifiziert. Bald lagen auch Lösungsvorschläge vor. Moderne Leuchtstofflampen arbeiten zu 50 Prozent sparsamer, gut eingestellte Maschinen und Klimageräte zu 20 bis 40 Prozent. „Meine Empfehlungen werden nun sukzessive umgesetzt. Sie reduzieren nicht nur die Betriebsausgaben, sie tragen auch zu einem sorgsamem Umgang mit Umwelt und Ressourcen bei“, sagt SES-Experte Maier. Der Einsatz auf den Philippinen war sein erster, für den SES aber der 25.000ste.

Fallbeispiel 2: Fotos von Frauen für Frauen

Ein Fotostudio von Frauen für Frauen – das gibt es in der jemenitischen Hauptstadt Sanaa nur einmal. Das auf Initiative von zwei Frauen gegründete Studio existiert seit 2008 und war lange Zeit allein auf Porträtaufnahmen ausgerichtet. Die nötigen Fertigkeiten hatten sich die Betreiberinnen auf autodidaktischem Wege angeeignet. Zusammen mit Senior Expertin Ute Grabowsky entdeckten sie bei zwei SES-Einsätzen zu Anfang und gegen Ende des Jahres 2010 neue fotografische und beleuchtungstechnische Welten und zudem die künstlerische Dimension ihrer Profession. Mittlerweile planen die Fotografinnen eine Ausstellung, haben sich als neues Spezialgebiet die Hochzeitsfotografie erschlossen und bilden selbst Fotografinnen aus. Auch wirtschaftlich machte das Studio in den letzten Monaten einen Sprung nach vorne: Seit es in eine attraktive Geschäftsgegend umgezogen ist, steigt die Zahl der Kundinnen.



Die Senior-Expertin Ute Grabowsky mit jemenitischen Fotografinnen. Quelle: SES

Fallbeispiel 3: Im Tandem stark durch die Ausbildung
Zuber K. stammt aus dem Irak und lebt seit drei Jahren in Deutschland. Zurzeit absolviert er an der Städtischen Berufsschule für Holztechnik und Innenausbau in München das Berufsgrundschuljahr – die erste Etappe seiner Ausbildung zum Schreiner. Handwerkliche Aufgaben löst der 19-Jährige mit Bravour. Schwierig wird es, wenn beste Deutschkenntnisse erforderlich sind. Nicht immer versteht er zum Beispiel die Fragestellungen im Fach Technische Mathematik. „Das führt zu Fehlern, die ihm nicht unterlaufen müssten, denn er ist mathematisch fit und auch sonst sehr fix“, sagt Eberhard Friedemann. Der SES-Experte begleitet Zuber seit einigen Monaten durch die Ausbildung. Die beiden beschäftigen sich vor allem mit Fachbegriffen. „Nehmen wir aus der Harmonielehre: den Goldenen Schnitt. Eine einfache Erklärung ist gar nicht so leicht zu finden“, weiß Eberhard Friedemann. Der Bau- und Möbeltischler macht mit Zuber eine Reise in die eigene Vergangenheit. „Das gefällt mir. Außerdem mag ich den Jungen. Er ist ein Wanderer zwischen den Welten. Ich habe viel von ihm gelernt.“



Friedemann-VerA. Quelle: SES

Helga Hönes, Günther Scheer, Christian Halangk

HelgaHoenes@t-online.de, guenther.scheer@arcor.de,
christian_halangk@yahoo.de

VENRO informiert:

Das Jahr 2011 stand ganz im Zeichen der Wirkungsorientierung.

Im Jahr 2011 hat sich die VENRO AG Bildung Lokal/Global dem Thema Wirkungsorientierung und Qualität gewidmet. In diesem Rahmen sind drei Publikationen entstanden, die hier kurz vorgestellt werden.

Sie finden weitere Informationen und die Publikationen zum download auf der VENRO-Webseite: <http://www.venro.org/globaleslernen.html>.

Jahrbuch Globales Lernen 2012:

Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung

Unterricht und Bildungsarbeit zum Globalen Lernen stehen unter der Herausforderung, ihre Qualität fortzuentwickeln und darüber Rechenschaft abzulegen, wie die Angebote wirksamere Lernerfolge erzielen können. Hiermit befasst sich schwerpunktmäßig das neue „Jahrbuch Globales Lernen“ von VENRO. Verschiedene Beiträge beschreiben die konzeptionelle wie auch die praktische Seite von Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Dabei geht es zum einen um die Chancen, die in einer stärkeren Wirkungsorientierung der Lernangebote und in einer selbstkritischen Evaluation liegen. Zum anderen wird an sieben Praxisbeispielen gezeigt, wie diese Instrumente in der Praxis bereits wirksam werden und die Qualität des Globalen Lernens verbessern können. Das Buch wird ergänzt durch eine Bestandsaufnahme des Globalen Lernens in Deutschland wie auch in den einzelnen Bundesländern.

Das Jahrbuch richtet sich an alle, die in Schule, Bildungsarbeit oder Wissenschaft sich dem Globalen Lernen verpflichtet fühlen. Es wird kostenlos zur Verfügung gestellt. Sie können das Jahrbuch hier bestellen: sekretariat@venro.org, Tel. 0228-94677-10

VENRO-Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Die Qualitätskriterien richten sich an Praktiker/-innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Ziel ist es, Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen und -programmen zu geben und eine Reflexion der eigenen Maßnahmen und Methoden vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion zu ermöglichen.

Qualitätskriterien sollen einen Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen die Ziele entwicklungspolitischer Bildungsarbeit am besten erreicht werden können. Sie stellen Leitlinien und keine Mindeststandards dar.

Die Qualitätskriterien stehen zum Download unter <http://www.venro.org/globaleslernen.html> bereit.

Diskussionspapier zur Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Um Wirkungsorientierung für die Praxis der Inlandsarbeit handhabbar zu gestalten, sind eine weitergehende Diskussion und ein intensiver Austausch zwischen den Akteuren unbedingt notwendig. Schritte in diese Richtung konnten 2011 im Rahmen des VENRO-Workshops „Qualitätskriterien in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ und der NRO-Konferenz „Strategische Ansätze und Wirkungen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ gegangen werden. Die Ergebnisse werden in dem Diskussionspapier zur Wirkungsorientierung vorgestellt.

Die Orientierung auf Wirkung bedeutet demnach, die eigene Arbeit systematisch darauf auszurichten, positive Wirkungen zu erreichen, Wirkungen der eigenen Arbeit zu beobachten und daraus zu lernen. Wirkungen sind Veränderungen, die durch eine konkrete Maßnahme der Inlandsarbeit hervorgerufen werden bzw. zu denen die jeweilige Maßnahme beiträgt. Neben den gewünschten beabsichtigten wie unbeabsichtigten positiven Wirkungen können auch unerwartete negative Wirkungen auftreten.

Das Diskussionspapier verfolgt den Anspruch, dass eine praxisbezogene Wirkungsorientierung in den gesamten Projektverlauf eines Inlandsprojekts integriert werden soll. Dazu gehören eine auf Wirkungen ausgerichtete Planung und Durchführung des Projekts sowie ein sinnvolles Monitoring und die Durchführung einer Wirkungsevaluation in Form einer Selbst- und/oder Fremdevaluierung.

Das Diskussionspapier steht zum Download unter <http://www.venro.org/globaleslernen.html> bereit.

Jana Rosenboom

Kontakt:

j.rosenboom@venro.org

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Der vergangene Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 12. bis zum 14. März 2012 in Osnabrück stattfand, stand unter dem Thema „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“. Dies wies enge Bezüge zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft auf, was auch das Tagungsprogramm, mit einem reichhaltigen Angebot an Veranstaltungen für alle an Fragen der vergleichenden Erziehungswissenschaft Interessierten, widerspiegelte.

So fand bspw. die eröffnende Podiumsdiskussion unter Beteiligung des ehemaligen UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos zum Thema „Geschlossene Gesellschaft? – Die Grenzen der Bildungsrepublik Deutschland“ statt. Eine UNESCO-Veranstaltung zu „Bildung im globalen Zusammenhang. Globale Perspektiven“ fragte nach Grenzverschiebungen von Bildung, Erziehung und Sozialisation in der globalisierten Welt. Auch eine Reihe von Symposien und Arbeitsgruppen griffen Themenfelder, wie Migration, Internationalität von Bildungsprozessen sowie Perspektiven der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf. So beschäftigten sich bspw. Symposien mit Fragen der Identitätsbildung in den Grenzräumen Mexikos, mit der Bedeutung frühkindlicher Bildung unter Bedingungen

der Migration sowie mit Internationalen Studien zu Citizenship Education. Über zehn Arbeitsgruppen thematisierten Inhalte aus der interkulturellen und international vergleichenden Bildungsforschung, darunter u.a. historische Analysen (z.B. Entgrenzung von Bildungswelten. Europa und die Americas seit der Neuzeit), systematische Perspektiven (z.B. Bildungstheoretische Grenzgänge unter Bedingungen kultureller Pluralität), methodologische Themen (z.B. Potenziale qualitativ vergleichender Schulforschung am Beispiel Deutschland – England und Grenzüberschreitungen) und schulpädagogische Auseinandersetzungen (z.B. Didaktik als Antwort auf Heterogenität?).

Darüber hinaus fanden ein Themenforum zu Interkultureller Bildung und sechs Forschungsforen zu Fragen der Internationalität erziehungswissenschaftlicher Forschung, der Gegenstandskonstitution in kulturellen Kontexten und der Erforschung von Phänomenen der Bildung und Erziehung in internationalen Settings und Forschungskontexten sowie zu methodologischen und methodischen Fragen der kulturvergleichenden Forschung statt.

für den Sektionsvorstand
Nicolle Pfaff

Bildungsfachtagung „Wir säen Zukunft: Ernährungssicherheit – Klima – Lebensstil“

Ein „intergeneratives Zukunfts“-Experiment, wenn Theorie auf Praxis stößt, es glückte trotz seiner Heterogenität und wirkt wohl gerade deshalb nachhaltig und zukunftsfähig fort.

50 Teilnehmer/-innen waren eingeladen, 130 Anmeldungen gingen ein, 30 „Junge“ (18–28 Jahre) und 40 „Ältere“ bzw. Generation 40 plus sowie 12 Mitwirkende fanden sich ein zur 10. Bildungsfachtagung vom 14.–16. Oktober 2011 im „Château du Liebfrauenberg“ in Goersdorf nahe Wissembourg, der Tagungsstätte der kleinen Evangelischen Kirche im Elsass/Frankreich.

Gastgeber war die Aktion Brot für die Welt/BfdW, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, Referat Bildung (Gerhard Kuntz), gemeinsam mit dem bundesweiten Brot für die Welt-Arbeitskreis „Bildung, Gemeindepädagogik und Gottesdienst/AK BiGG + Jugend“ und den Kooperationspartnern Evangelischer Entwicklungsdienst (Barbara Riek), der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland/AEJ (Dr. Veit Laa-

ser) und „BrotZeit Pfalz“ (Dekan i.R. Berthold Gscheidle). Der Dialog der Generationen war für beide Zielgruppen beglückend: „Ich habe nicht erwartet, dass die Jungen so dezidiert an meinem Erfahrungswissen interessiert sind.“ – „Ich fühlte mich von den alten Hasen ernst genommen, denn sonst mache ich oft die Erfahrung stets ‚besserwieserisch‘ belehrt zu werden“.

Erste Gemeinsamkeiten von alt und jung im Engagement für das „globale Lernen“ förderte das Kennenlern-Spiel „Mein biografisches Lernen“ von Sigrid und Hartmut Schell-Straub (Entwicklungspolitisches Informationszentrum/EPIZ Reutlingen) zu Tage. So kristallisierte sich als thematisch-inhaltlicher Fokus des Dialogs die Frage nach dem „Lebensstil“ heraus. Die Jungen stehen eher in der Tradition „Rio '92“ und planen für „Rio+20“ – die Älteren berichteten gerne von der erfolgreichen Brot für die Welt-Aktion: „einfacher leben, einfach überleben, Leben entdecken“ (1978–2003, orientiert am Programm „energy from my neighbour“ des ökumenischen Rates der Kirchen/ÖRK), blicken vorwärts und hoffen auf ei

nen möglichen zeitgenössischen „Lebensstil-Dialog“ als Fortschreibung der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland II/ZD II“ (Brot für die Welt/EED/B.U.N.D., 2006).

Jung und alt wollen mit einem „Lebensstil-Dialog“ sich und anderen in offener Diskussion mehr zumuten „als nur ein noch mehr an bio-fair-regional-saisonal-ökologisch-recyclbar-ohne Kinderarbeit produziert-reines Gewissen-Kuschelcke – denn 5 Minuten vor Zwölf gehe es um mehr als nur eine schön geredete Verzicht-Diskussion aufgrund einer nach wie vor gültigen Wachstums-Gläubigkeit, auch oder gerade weil fair darauf steht.“

Interessante Nord-Süd-Gesprächspartner gaben dem Dialog thematische Breite und Tiefe. Pasteur Francois Pihataa aus Tahiti und Generalsekretär der „Pacific Conference of Churches/PCC“ (Fidij) zeigte mit seinem Beitrag „Sinking islands: Climate-change and Migration“ die Problematik der 20.000 Inseln mit acht Millionen Einwohnern und die Dringlichkeit des Handelns – denn den ersten Inselbewohnern „säuft die Heimat bereits buchstäblich unter ihren Füßen ab.“

Dr. vet. César Tixilema aus Ecuador ist mit seinen fast 60 Jahren das personifizierte Projekt erfolgreicher Entwicklung und Zusammenarbeit: Als Schüler ermöglichte ihm ein Brot für die Welt und Misereor-Stipendium die Hochschulreife und das Studium, 30 Jahre schon ist er ein Aktiver im Verein M.E.C.I.T. /Movimiento de Estudiantes Campesino et Indigena de Turunguahua mit dem Wahlspruch „En mundo que se destruye, una juventud que construye. In einer Welt die zerstört, eine Jugend die aufbaut.“ Und heute als Bürgermeister der Andengemeinde Ambato-Llangahua (3.500–5.500 m ü. d.M.) ist er immer noch in der Freiwilligen- bzw. Praktikantenarbeit tätig. Sein Credo: „Martin Buber sagt ‚Alles Leben ist Begegnung‘ – Begegnung bringt neue Erfahrungen – Erfahrungen verändern Haltungen – Haltungen bewirken Veränderung – Veränderung ermöglicht einen anderen Lebensstil – ungeahntes Potenzial entfaltet sich.“

Pfarrer Gerhard Engelsberger (Dielheim bei Heidelberg) zeigte mit seinem Beitrag „Mein Vater war ein umherirrender Aramäer“ die Chancen und Schwierigkeiten von „Begegnung – Herberge – Heimat“ auf, dass auch in der developmentalen Bildungsarbeit Menschen kommen, für eine gewisse Zeit andocken und mit anderen ihr Potenzial

einbringen – und dann wieder eigene Wege gehen (müssen). Prof. Dr. Gottfried Orth ging noch einen Schritt weiter und band die Teilnehmenden in seinen „biografischen Eine Welt-Lebensweg“ ein: „Zweifel und Liebe und gelungene Halbheiten“ als wichtige konstituierende Elemente seiner entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Mit einer aktuellen Bilanz sinngemäß „Nicht Askese und Rigorismus motivieren mich und andere zum Engagement – sondern nur wenn es mir gut geht, tue ich auch anderen gut. Wenn es darum geht, dass ich Zukunft säe, möchte ich dies tun mit ‚Zweifel und Liebe‘, weil ich von einem Garten jenseits von richtig und falsch träume, von besser, anders, weniger.“

Mit seinem bunten Programm „Mut zum Scheitern“ beleuchtet Kabarettist und Musiker Andreas Schulze (Erfurt) die Frage nach einem gelingenden Lebensstil – und hatte bei viel Nachdenklichkeit doch die Lacher auf seiner Seite!

„Wenn viele kleine Leute an vielen kleinen Orten viele kleine Dinge tun, können sie das Gesicht der Welt verändern“, so fassten Dr. Nikolaus Schröck und Caroline Rau (beide Universität Bamberg) in ihrer Präsentation die Ergebnisse der fünf Arbeitsgruppen zusammen. „Nur durch neue Erfahrungen verändern sich Haltungen, nur die Herausbildung eines guten Geistes fördert die Entfaltung von Potenzial – hin zu einem besser, anders, weniger.“ Sie gaben als ein Blitzlicht der Teilnehmenden wieder „den gelungenen Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Wertschätzung auf dieser Tagung – auf Augenhöhe, ohne das Gefühl zu haben vor den Karren von Brot für die Welt und EED gespannt zu werden.“

Das „Politische Nachtgebet“ musste aus Gründen der Programmfülle und Erkrankung zweier Verantwortlichen entfallen. Dennoch fand das „Hungertuch: Kreuzweg des Volkes“ (Schwester Caroline, Santiago de Chile) Aufmerksamkeit im abschließenden Abendmahlgottesdienst mit Alt-Landesbischof Eberhard Cherdron in der Schlosskapelle.

Hinweis:

Die 11. Bildungsfachtagung findet unter dem Arbeitstitel „Klima – Migration – Lebensstil“ im Oktober 2012 an zwei Orten, in Süd/West und Nord/Ost in Deutschland statt.

Gerhard Kuntz

G.Kuntz@brot-fuer-die-welt.de

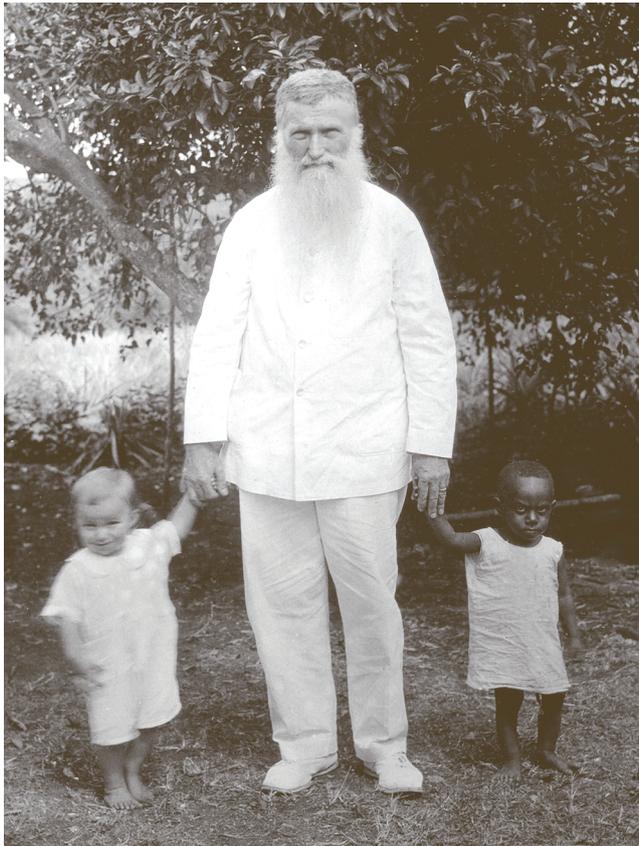
„Bilderwelten der Mission“

Analyse von Missionsfotos mit der dokumentarischen Methode.

Galten Fotografien aus der Mission früher als wertvolle, lebensnahe Einblicke in eine fremde Welt, die nicht zuletzt die Spendenbereitschaft der Christen in der Heimat fördern sollten, so werden sie heute eher kritisch betrachtet als Dokumente einer kolonialisierenden Vereinnahmung, die zudem nach genauen Angaben der Missionsgesellschaften inszeniert wurden, um den Betrachtern das erwünschte ‚Bild‘ vor Augen zu stellen.

Mit der Tagung „Bilderwelten der Mission“, die von „Mission Eine Welt“ am 20./21. Januar 2012 veranstaltet wurde,

sollte demgegenüber ein völlig neuer Blick auf die fotografischen Dokumente von Mission eröffnet werden. Mithilfe der dokumentarischen Methode, einer Forschungsstrategie, die von Ralf Bohnsack im Kontext der empirischen Sozialforschung entwickelt wurde (vgl. Bohnsack 2010), sollten die handlungsleitenden Orientierungen und damit der Habitus der Bildproduzenten rekonstruiert werden. Ein Spezifikum der Bildinterpretation nach der dokumentarischen Methode stellt dabei das Ansetzen auf der Ebene der Formalstruktur des Bildes dar. Dazu wird konsequent darauf verzichtet, jener ‚Geschichte‘ zu folgen,



„Johann Flierl mit Enkel und PNG-Kind“
Quelle: Archiv Mission EineWelt, Neuendettelsau

die das Bild zu erzählen scheint, und zunächst jegliches ethnologisches oder historisches Hintergrund- oder Kontextwissen systematisch eingeklammert. Dies geschieht, um den Blick möglichst unvoreingenommen – also jenseits eines „ikonografischen Vorwissens“ – auf die Planimetrie (d.h. die Komposition der Bildfläche), auf die Perspektivik und auf die szenische Choreographie des Bildes richten zu können und seine Besonderheit von daher zu erschließen. Diese Vorgehensweise war gerade für die anwesenden ethnologisch vorgebildeten Experte/inne/n aus dem vielfältigen Teilnehmerkreis, der sowohl Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen als auch Archivar/inn/e/n und Ethnologe/inne/n bis hin zu pensionierten Missionare/inne/n umspannte, eher befremdlich und gewöhnungsbedürftig.

Das Bildmaterial, an dem diese Methodik erprobt wurde, stammte aus dem Archiv von Mission EineWelt in Neuendettelsau. Besondere Aufmerksamkeit wurde jenem Bild des Missionars Johann Flierl gewidmet, das den Flyer der Tagung illustrierte und bereits zu einer Art Ikone im Kontext der Missionsarbeit der evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern geworden ist. Es stellt ihn dar wie er zwei Kinder, ein weißes und ein schwarzes, jeweils rechts und links von sich, an der Hand hält.

Bereits in der *Planimetrie* dieses Bildes wird durch die drei hell gekleideten Personen eine Symmetrie sichtbar (ein gleichschenkliges Dreieck), die allerdings gebrochen erscheint (u.a. durch den schwarzen Arm des Kindes und die Hell-dunkel-Verteilung des Hintergrundes). Diese Spannung zwischen Symmetrie und Asymmetrie wird in homologer Weise auch

durch die *szenische Choreographie* des Bildes unterstrichen: Beide Kinder werden symmetrisch zur Körperachse des Mannes rechts und links an der Hand gehalten, wobei sich die Art des Haltens bei näherer Betrachtung jeweils sehr unterschiedlich gestaltet. Dabei wird deutlich, dass diese Symmetrie von der erwachsenen Person gegenüber den Kindern auf eine ‚asymmetrische‘ Weise hergestellt wird, indem er sie – eben wie Kinder – ‚an die Hand nimmt‘. Das schwarze Kind, als einziger Repräsentant seiner Volksgruppe auf diesem Bild, erscheint dabei als an die Hand Genommener, während die beiden weißen Repräsentanten auf diesem Bild nicht nur aus der heranwachsenden Generation stammen. Die beiden Kinder werden durch die *Perspektivik* nicht völlig ‚von oben herab‘ betrachtet, da sich das Kameraauge – etwa auf Bauchhöhe des Mannes – ihrer Größe annähert. Indem es sich damit allerdings ‚unter die Augenhöhe‘ des Mannes begibt, wird gleichzeitig seine Dominanz und damit auch wieder die Asymmetrie der dargestellten Geste betont. Der dokumentarische Sinngehalt dieses Bildes – und das ließe sich noch an einer Reihe weiterer homologer Details validieren – kulminiert letztlich in der ‚Übergegensätzlichkeit‘ (Imdahl 1996a, S. 107) einer Asymmetrie in der Symmetrie bzw. einer Symmetrie in der Asymmetrie, einer asymmetrisch hergestellten Symmetrie. Im Gegensatz zu heute üblichen Inszenierungen von (erwünschter) Symmetrie (die Bilder dessen, was man gerne sehen möchte, haben sich gewandelt), hat diese asymmetrische Herstellung der Symmetrie jedoch nichts Posenhaftes und Entindividualisierendes im Sinne Imdahls (vgl. Imdahl 1996b, S. 575).

Der Habitus, der hier aufscheint, verweist – im Sinne von Bourdieus Habitus-Feld-Theorie – seinerseits auf das spannungsvolle Feld zwischen paternalistischer Vereinnahmung und christlicher Nächstenliebe, in dem sich die Missionare zur Zeit des Imperialismus, in der Flierl lebte, bewegten.

Mission geht eben weder in dem Einen noch in dem Anderen auf. Gerade die alten Fotografien sind ein lebendiges Zeugnis davon. In ihnen spiegelt sich der Habitus jener Personen wider, die als Kinder ihrer Zeit und als Angehörige von ‚zwei Reichen‘ unterwegs waren und sich dabei der christlichen Botschaft als Ausdruck ihrer Menschlichkeit verpflichtet sahen.

Es wäre sicherlich lohnend, diesen Habitus in seinen unterschiedlichen Varianten und vielfältigen Spielarten noch differenzierter würdigend zu erfassen und seine Spuren bis in die Gegenwart hinein nachzuverfolgen – ein Desiderat, das den Initiatoren dieser Tagung noch am Herzen liegt.

Literatur:

- Bohnsack, R. (2010):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. durchges. Auflage. Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Imdahl, M. (1996a):** Giotto – Arenafresken. Ikonographie. Ikonologie. Ikonik. München: Fink.
- Imdahl, M (1996b):** Pose und Indoktrination. Zu Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich. In: Ders.: Reflexion – Theorie – Methode. Gesammelte Schriften Band 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 575–590.

Astrid Baltruschat
astrid.baltruschat@gmx.de

Messung schwer messbarer Wirkungen

Fortbildung von NGO-IDEAs für Entwicklungspraktiker/-innen

Mitte November 2011 fand in Bonn eine Fortbildung zum Thema statt, wie schwer messbare Wirkungen gemessen werden können, d.h. Wirkungen in komplexen Zusammenhängen, in denen es keine einfachen Ursache-Wirkungszusammenhänge gibt. Zielgruppe waren Mitarbeiter/-innen von nicht staatlichen Entwicklungsorganisationen, Veranstalter war NGO-IDEAs, (NGO Impact on Development, Empowerment and Actions) eine Kooperation von 13 deutschen und 30 ausländischen Nicht-Regierungsorganisationen, die im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit partizipative Instrumente der Wirkungsmessung entwickelt.

Begonnen wurde mit der Frage, wie die Teilnehmer/-innen die Wirkung dieser Fortbildung messen würden. An diesem Beispiel wurde schnell deutlich, dass die Messung von Wirkungen davon beeinflusst wird, welche Ziele mit der Messung verfolgt werden, wer beteiligt sein soll, welche Beobachtungsfelder von Interesse sind, und dass Indikatoren nur eines von vielen wesentlichen Elementen der Wirkungsbeobachtung darstellen. Die Struktur des *NGO-IDEAs Manual Monitoring Self-Effectiveness* erwies sich als hilfreich zur Analyse der unterschiedlichen Herangehensweisen.

Bei den Beispielen, die Teilnehmer/-innen einbrachten, wurden zunächst Wirkungsgefüge entwickelt: graphische Darstellungen der Wirkungszusammenhänge von Projekten. Es ging in den Beispielen um die Wirkungen eines Dachverbandes Erwachsenenbildung, um Jugendgruppen, die ethnische Spannungen zu überwinden suchen, um Frauenrechte in Asien und um die Teilhabe von Jugendlichen an politischen Prozessen in einem Land Mittelamerikas. Da in derartigen Projekten die Wirkungszusammenhänge in der Regel viele Faktoren und Wirkungspfade umfassen, erweisen sich einfache Wirkungsketten in der Regel als wenig geeignet. Es entstanden differenzierte Grafiken.

Im nächsten Schritt wurde identifiziert, welche Akteur/-inn/-e/-n und Nutzer/-innen am ehesten Informationen über die einzelnen Wirkungen im Wirkungsgefüge haben könnten und welche Wirkungen sich am ehesten zeigen würden. Schließlich wurde erarbeitet, welche Indikatoren und Instrumente pragmatisch eingesetzt werden könnten, um diese Wirkungen zu messen. Dabei erwiesen sich neben Standard-Instrumenten der Datenerhebung in einigen Fällen die von NGO-IDEAs zusammengestellten *Tiny Tools* als besonders geeignet sowohl für Datenerhebung als auch für die partizipative Analyse von Fragen der Zuordnung von Veränderungen zum Projekt bzw. zu externen Einflussfaktoren.

Wichtige Aussagen der Fortbildung waren, dass es leichter wird, Wirkungen zu erkennen, wenn beobachtet wird, wie die Zielgruppen Angebote des Projekts nutzen, d.h. auf welche Weise sie diese für sich verwenden. Zielgruppen wissen

viel über Veränderungen und können, wenn sie mit geeigneten Instrumenten vorgehen, auch valide Aussagen über Einflussfaktoren, d.h. die Zuordnungsfrage, machen. In der Regel gibt es mehrere Beteiligte, darunter die Zielgruppen, die relevante Erkenntnisse über Wirkungen zu einem Gesamtbild beitragen können.

Wenig bekannt unter Entwicklungspraktiker/-inne/-n sind hermeneutische Ansätze der Erkenntnistheorie. In der Wirkungsdiskussion werden sie so gut wie gar nicht diskutiert, obwohl viele der Beteiligten sie aus ihrer Ausbildung kennen. Es zeigte sich, dass diese Verfahren für die Teilnehmer/-innen bei der Nutzung von narrativen Informationen von großem Vorteil wären. Die Beschäftigung mit der Messung der Wirkungen führte schon im Prozess zu einem vertieften Verständnis der Projekte selber. Projektverantwortliche verstanden ihre Projekte anschließend besser.

Auch Grenzen wurden deutlich: Die Mitarbeiter/-innen der Entwicklungswerke führen Wirkungsmessung in der Regel nicht selber durch. Sie führen Dialoge darüber und sehen Schwierigkeiten, ihren Partner/-inne/-n alternative Ansätze zum reinen Soll-Ist-Abgleich zu vermitteln. Und schließlich ist nicht alles messbar: Wenn eine Organisation ein paar Zehntausend Euro für Bewusstseinsarbeit in ein Thema steckt, während andere Akteur/-inn/-e/-n im selben Land viel mehr investieren, dann ist die Wirkung dieses Projekts bei der Bevölkerung auf Landesebene eben keine schwer messbare Wirkung – dann ist die Wirkung auf dieser Ebene gar nicht mehr messbar. Die Wirkungsmessung muss sich dann auf die Mittler beschränken und die Gesamtwirkung theoretisch ermitteln. Es war beruhigend für einige Teilnehmer/-innen zu erfahren, dass es mehr Optionen der Wirkungsmessung gibt, als sie bisher angewendet, dass sie aber auch zu Recht verlangen können, dass die Ansprüche an Wirkungsmessung realistisch bleiben. Eine Transferaufgabe führte zu konkreten Plänen, wie die Teilnehmenden Inhalte der Fortbildung in ihren Organisationen umsetzen wollten.

Literatur:

Gohl, E./Causemann, B./Brenner, V. (2011): *Monitoring Self-Effectiveness – A Manual to Strengthen Outcome and Impact Oriented Project Management* Ed.: VENRO / NGO-IDEAs. www.ngo-ideas.net/monitoring_self_effectiveness.

Causemann, B./Brenner, V./Gohl, E. et al. (2011): »Tiny Tools«: *Measuring Change in Communities and Groups. An Overview*. Ed.: NGO-IDEAs. www.ngo-ideas.net/tiny_tools.

Bernward Causemann

bc@causemann.org

Rezensionen

Bertram, Hans/Kohl, Steffen/Rösler, Wiebke (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe, UNICEF Köln, 96 S., Bezug über UNICEF Köln, Bezug über www.unicef.de

Brand eins (2011): Die Welt in Zahlen 2012, brand eins, Hamburg, 256 S., 978-3-8424-2231-5, 22,00€.

EFA Global Monitoring Report (2011): The hidden Crisis: Armed Conflict and education, UNESCO, Paris 2011, 416S. Bezug über www.efareport.unesco.org

Fischer Weltalmanach, Der (2012) Fischer, Frankfurt am Main, 800 S., 978-3-596-72012-5, 16,95€.

Le Monde diplomatique/taz (2011): Atlas der Globalisierung. Das 20. Jahrhundert. Der Geschichtsatlas taz, Berlin, 102 S., 978-3-937683-32-4, 12,00€.

Le Monde diplomatique/taz (2011): Cola Reis & Heuschrecken. Welternährung im 21. Jahrhundert, taz, Berlin, 978-3-937683-31-7, 8,50€.

Müller-Heidelberg, T. et al. (Hg) (2011): Grundrechte-Report 2011, Fischer, Frankfurt am Main, 250 S., 978-3-596-19171-0, 9,99€.

OECD (Hg) (2011): Bildung auf einen Blick 2010, Bertelsmann, Bielefeld, 608 S., 978-3-7639-4892-5, 69,00€.

OECD (Hg.) (2010): Factbook 2011–2012, OECD, Paris, 283 S., 978-92-64-11150-9, 50,00€.

UNDP (Hg) (2011): Bericht über die menschliche Entwicklung 2011: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Eine bessere Zukunft für alle, DGVN, Berlin, 207 S., 978-3-923904-67-9, 29,80€.

UNFPA/Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2011): Weltbevölkerungsbericht 2011: Sieben Milliarden Menschen und Möglichkeiten, New York/Hannover, 124 S. Bezug über www.weltbevoelkerung.de

UNICEF – Report (2011): Kinder vor Gewalt schützen, Fischer, Frankfurt am Main, 285 S., 978-3-596-19295-3, 11,99€.

Welthungerhilfe/IFPRI/Concern (Hg) (2011): Welthunger – Index 2011: Herausforderung Hunger: Wie steigende und stark schwankende Nahrungsmittelpreise den Hunger verschärfen, Bonn/Washington D.C./Dublin, 63 S. Bezug über www.welthungerhilfe.de

World Bank, The (Hg) (2012): World Development Report 2012: Gender Equality and Development, Washington DC 20, 426 S., 978-0-8213-8810-5, 26,00\$.

Worldwatch Institute/HBS/Germanwatch (Hg) (2011): Zur Lage der Welt 2011: Einfach besser leben, oekom, München, 286 S., 978-3-86581-241-4, 19,95€.

WWF/ECOFYS/OMA (Hg) (2011): The Energy Report. 100% renewable Energy by 2050, WWF, Gland/Schweiz, 253 S. Bezug über wwf.panda.org.

Alljährlich einmal machen wir mit dieser Kolumne unsere Leserschaft auf die neu erschienenen Jahrbücher, Jahresberichte und Reader aufmerksam. Diejenigen, die mit dieser Sammelbesprechung vertraut sind, wissen, dass uns die neuen Ausgaben der Jahrbücher nicht so sehr mit neuen Daten überraschen, sondern eher mit neuen Analysen, neuen Bewertungen, mit einer neuen Sicht der Dinge. Bevor wir beginnen, seien folgende Anmerkungen vorangestellt:

- Die Jahrbücher sind zwar alphabetisch aufgelistet, wir gehen aber thematisch vor.
- Trotz einer gewissen Wiederholungsgefahr möchten wir darauf hinweisen, dass wir nicht jedes Jahr alle Jahrbücher gleichermaßen würdigen können. Über die meisten Jahrbücher haben wir mehrmals ausführlich berichtet. Hier weisen wir auf Besonderheiten und Sonderthemen hin.
- Nicht alle Länder haben ein Amt wie das Statistische Bundesamt, das fortwährend die aktuellen Daten sammelt. Alle Industriestaaten haben ein solches Amt, die meisten Entwicklungsländer nicht. Deshalb werden die Daten von diesen Ländern aus der letzten Volkszählung zugrunde gelegt und alljährlich extrapoliert. Die Volkszählung findet alle zehn Jahre statt. Die letzte war im Jahre 2011. Die Ergebnisse sind

zwar nur zum Teil veröffentlicht, das Ergebnis der Gesamtauswertung wird aber erst in diesem Jahr vorliegen. Wie man sich mit der Extrapolation verrechnen kann, wird mit einem Beispiel deutlich: Die Zuwachsrate der Bevölkerung von Indien betrug in der Dekade bis 2001 2,3 %, in dem folgenden Jahrzehnt bis 2011 aber 1,7 % (nach dem Zensusbericht mit Teilergebnissen von 2011 aus Indien). Alle Berechnungen, die auf der Basis von 2001 berechnet wurden, dürften deshalb nicht stimmen.

Beginnen wir mit dem Standard Jahrbuch im deutschsprachigen Raum: Fischer Weltalmanach. Wie immer gibt es hier sämtliche Basisdaten aller Länder. Spezielle Themen diesmal sind: Atomwirtschaft, -politik, -waffen, Arabischer Frühling, Militärausgaben und Waffenhandel, Bevölkerung, Armut, Sprachen Südamerikas, fernöstliche Religionen (nachdem in den vergangenen Jahren alle Weltreligionen nacheinander behandelt worden sind) und Raumfahrt. Am Anschluss an die Berichte über alle Staaten wird über die neuesten Entwicklungen der EU, internationale Organisationen, (Welt-)Wirtschaft, Umwelt, Kultur und Sport berichtet.

Das OECD-Factbook ist anders strukturiert. Hier wird nicht über einzelne Staaten berichtet, sondern über die ökonomische, ökologische und soziale Entwicklung der OECD-Mitglieder (z.Z. 34 Staaten) im Zusammenhang und im Vergleich dargestellt. Beim Vergleich werden auch Daten der BRICS (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika) herangezogen. Analysen werden in den Bereichen Bevölkerung und Migration, Produktion und Einnahmen, Globalisation, Preise, Energie und Transport, Arbeit, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, öffentliche Finanzen und Gesundheit vorgenommen. Einen speziellen Beitrag gibt es natürlich zum 50-jährigen Jubiläum der Organisation selbst. Das Factbook ist deshalb für Lehre und Forschung nützlich, weil alle Vergleichsdaten mit Grafiken versehen sind.

Man kann über die Rolle der Weltbank (WB) bei der Entwicklung der Entwicklungsländer immer geteilter Meinung sein, aber die Jahresberichte wie auch andere Veröffentlichungen der WB sind für die wissenschaftliche Arbeit hilf- und aufschlussreich, weil sie von ausgewiesenen Experten erstellt werden. Das Thema diesmal ist Geschlechtergleichheit und Entwicklung. Eine Reduzierung der Geschlechterungleichheit und eine Verbesserung der gesundheitlichen Vorsorge der Mütter sind Ziel Nr. 3 und 5 der Millenniumsentwicklungsziele (MDGs). Dies ist auch die Begründung des diesjährigen Sonderthemas. In einigen Bereichen kann man die Entwicklung als positiv bezeichnen, in anderen sind die Unterschiede weiterhin groß. Frauen machen 40 % der arbeitenden Bevölkerung aus, in der Landwirtschaft 43 %. Paradoxe Weise werden Mädchen bei der Einschulung in der Primar- und Sekundarstufe gegenüber Jungen benachteiligt, sind aber mehr als 50 % beim Universitätsstudium vertreten. Die Benachteiligung von Frauen ist schichtenspezifisch. Diese ist am stärksten in den untersten 20 % der armen Länder, verringert sich jedoch in oberen Schichten, sodass in den oberen zwei Fünftel kaum bis kein Un-

terschied mehr besteht. Frauen und Mädchen sterben in den ärmeren Ländern früher, entsprechend hoch ist auch die Müttersterblichkeit. Knapp 4 Mio. Frauen verschwinden jährlich weltweit spurlos. Frauen besitzen wenig, verlieren das Wenige bei der Hochzeit und noch mehr bei der Scheidung. Ein lehrreiches Jahrbuch.

Um Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit geht es im diesjährigen UNDP-Jahrbuch. Dies ist auch das Ziel Nr. 7 der MDGs. Beginnen wir mit zwei konkurrierenden Paradigmen, die das Handbuch nennt: schwache und starke Nachhaltigkeit. Die schwache Nachhaltigkeit geht davon aus, dass das Verschwinden von natürlichen Ressourcen durch Forschungen und Innovationen wettgemacht werden kann. Die Verfechter der starken Nachhaltigkeit meinen, dass es für bestimmte grundlegende Naturgüter keine wirklichen Substitute geben wird. Das UNDP plädiert weder für das Eine, noch für das Andere, sondern für eine grüne Wirtschaft, die die Frage der Chancen- und Verteilungsgleichheit in den Vordergrund stellt. Dies ist deshalb notwendig, weil gegenwärtig mindestens sechs von zehn Menschen in den Entwicklungsländern unter einer Form umweltbezogener Deprivation leiden. Auch der Zugang zu Energieversorgung, zu trinkbarem Wasser und zu sanitären Anlagen ist ungleich verteilt. 1,5 Mrd. Menschen haben keinen Zugang zur Stromversorgung, 2,6 Mrd. Menschen kochen mit Holz, Stroh, Holzwolle oder Dung. Obgleich 2010 die UN-Generalversammlung der UNO das Recht auf sauberes Trinkwasser und Zugang zu sanitären Anlagen als ein Menschenrecht anerkannt hat, ist der Zugang zu beidem nach wie vor schwierig wie auch zu Energie. Das Fazit des UNDPs: Die Ungleichheiten können nur verringert werden, wenn die Staaten, Geberländer und internationale Organisationen zusammen an dem gleichen Ziel arbeiten.

Was das Energieproblem angeht, zeigt der Bericht des WWFs einen Weg, wie es gelöst werden kann. Bis zum Jahr 2050 kann der weltweite Energiebedarf durch erneuerbare Energie gedeckt werden. Da die Nuklearenergie 10.000 Jahre lang eine Bedrohung für die Welt bleibt, rät die Studie, davon Abstand zu nehmen. Statt dessen plädieren die Autoren für saubere Energie, gemeint ist Energie aus Wind, Wasser, Sonne und aus dem Erdinneren, geothermische Quellen. In zehn Kapiteln wird vorgestellt, wie dies zu erreichen ist. Die Autoren meinen, durch erneuerbare Energie und Nachhaltigkeit ließe sich auch das Verteilungsproblem lösen und Armut und Hunger beseitigen.

Eine ähnliche Feststellung wie das UNDP trifft auch der Welthunger-Index (WHI). Prozentual ist der Anteil der Hungernden und Unterernährten auf der Welt von 19,7 % 1990 auf 14,6 % 2010 gesunken, in absoluten Zahlen ist er aber von 850 Mio. auf 945 Mio. gestiegen. Damit scheint das Ziel Nr. 1 der MDGs, die Zahl der Hungernden von 850 Mio. bis 2015 auf die Hälfte zu reduzieren, nicht erreichbar zu sein. Um dem entgegenzuwirken sei eine gemeinsame Anstrengung betroffener Staaten, Geberländer und internationaler Organisationen notwendig.

Damit beschäftigt sich auch das Jahrbuch des UNFPAs und der DSW. Das Anliegen der beiden Organisationen ist eine Begrenzung der Wachstumsrate der Weltbevölkerung. Dies ist notwendig, um die absolute Zahl der Hungernden zu reduzieren. Obgleich sich die Wachstumsrate der Weltbevölkerung in den letzten 20 Jahren erheblich verlangsamt hat, fällt der Erfolg regional sehr unterschiedlich aus. Das UNFPA und die DSW stellen fest, dass die Bevölkerungszahlen in den reichen Ländern

schrumpfen, in Ländern mittleren Einkommens sich stabilieren und nur in den ärmeren Regionen steigen, zwar nicht in dem Maße wie früher, aber dennoch steigen. In der Regel je ärmer, desto weniger Verlangsamung. Nicht überraschend aber auffällig ist der ungedeckte Bedarf an Familienplanung. Auch hier gibt es eine Korrelation zur Armut. Am höchsten ist der ungedeckte Bedarf in Afrika südlich der Sahara (25 %) und am niedrigsten in Ostasien (3 %), jeweils 2008.

Das Thema des Readers von Le Monde diplomatique ist Welternährung im 21. Jahrhundert. Wie wir schon letztes Mal erwähnt haben, werden in dem Reader Aufsätze zusammengesetzt, die schon mal erschienen sind. Die Strukturierung und Zurodung zu bestimmten Bereichen ist eine sehr gute editorische Arbeit. Die Bandbreite der behandelten Themen erstreckt sich von der Schuld des Westens – z. B. Preissteigerung von Nahrungsmitteln durch Spekulationen, Agroindustrie, Agrarsubvention, Preisdumping durch Subvention – über Landraub, Mais aus Mexiko, Krabben aus Bangladesch, hungernde Bauern bis hin zu gerechter Verteilung und Mäßigung im Konsum (genug statt mehr). Ein lesbares und für den Unterricht brauchbares Heft. Auch der Geschichtsatlas ist ähnlich strukturiert, editiert und genauso hilfreich für den Unterricht.

Das UNICEF-Jahrbuch behandelt diesmal das Thema: Kinder vor Gewalt schützen. Obgleich seit 1989 fast alle Mitgliedstaaten die Kinderkonvention unterzeichnet und ratifiziert haben, wird offenbar gegen diese fortwährend verstoßen. Dies beginnt damit, dass Geburten nicht registriert werden z. B. in Südasien 64 %, in Afrika südlich der Sahara 62 %. Dies ist ein Verstoß gegen Art. 7 und 8 der UN-Kinderkonventionen von 1989. Kinder werden zur Arbeit gezwungen (Verstoß gegen Art. 32), sie werden sexuell oder als Kindersoldaten missbraucht (gegen Art. 34 und 38). Am häufigsten kommt offenbar Verstöße gegen Art. 3 und 36 vor: Ausübung von Gewalt gegen Kinder. Weltweit erleiden jährlich 500 Mio. bis 1,5 Mio. Kinder irgendeine Form von Gewalt, so der Bericht. In acht Abschnitte stellt das Jahrbuch minutiös vor, wo und wie in verschiedenen Regionen der Welt Gewalt gegen Kinder in welcher Form vorkommt und wie diese zu bekämpfen wäre.

Mit bewaffneten Konflikten werden Kinder davon abgehalten, sich zu bilden oder schlicht zur Schule zu gehen. Mit diesem Thema beschäftigt sich das Jahrbuch EFA (Education for all) Global Monitoring Report 2011. EFA-Monitoring Report ist eine Einrichtung der UNESCO, die im Jahre 2000 konstituiert worden ist, nachdem man feststellen musste, dass all die Versprechungen, die die Mitgliedstaaten 1990 beim ersten EFA-Kongress in Jomtien gegeben hatten, nicht eingehalten wurden. Dies lag u.a. daran, so die Annahme, dass die Entwicklung nicht regelmäßig kontrolliert wurde. Aus diesem Grund wurde EFA-Monitoring Report gegründet. Seither stellt dieser Bericht jährlich die Entwicklung vor. Wie alle anderen Jahrbücher berichtet auch der Monitoring Report jedes Jahr über ein spezielles Thema. Wir haben in den letzten zehn Jahren darüber regelmäßig geschrieben. Letztes Jahr war das Thema marginalisierte Gruppen, diesmal bewaffnete Konflikte. Wie jedes Jahr stellt dieser Bericht fest, was man erreicht hat oder wie weit man von den EFA-Zielen (auch Ziel Nr. 2 der MDGs) entfernt ist und welche Hindernisse überwunden werden müssen. Die Liste ist lang, exemplarisch seien hier nur erwähnt: Zwischen 1999 und 2008 wurden zwar 52 Mio. mehr Kinder eingeschult, 67 Mio. Kinder

aber haben dennoch keinen Zugang zur Schule (die out-of-school-children). Wenn sich der gegenwärtige Trend fortsetzt, wird es 2015 mehr out-of-school-children geben als heute. In der Dekade bis 2008 hat es in 35 meistens ärmeren Ländern bewaffnete Konflikte gegeben. 28 Mio. Kinder in diesen Ländern konnten keine Schule besuchen. In diesen Ländern sterben doppelt so viele Kinder unter fünf Jahren als in vergleichbar armen Ländern.

Über die Lage der Kinder beschäftigt sich eine weitere UNICEF-Deutschland-Studie. Mit Steffen Kohl und Wiebke Rösler hat Hans Bertram – HU Berlin, Berater der Bundesregierung – nach 2007 und 2010 die dritte Studie über das Wohlbefinden der Kinder und die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder erstellt. Die Studie macht einmal mehr deutlich, wie regional unterschiedlich die Situation der Kinder ist und warum ein bundeseinheitlicher Maßstab zur Berechnung der relativen Armut nicht aussagekräftig ist. In zehn Abschnitten und einem Kapitel mit Schlussfolgerungen und Perspektiven gibt dieses schmale Heft sehr viele inhaltliche und methodische Anregungen und begründet, warum Kinder starke Eltern brauchen. 35 Abbildungen über das materielle, schulische und subjektive Wohlbefinden der Kinder sind im Anhang aufgelistet.

Unerlässlich für Forschung, Lehre und für politische Handlung ist auch die alljährlich erscheinende OECD-Studie *Bildung auf einen Blick*. In dieser 2011-Ausgabe werden folgende Fragen behandelt: Wie steht Deutschland im internationalen Vergleich? Lohnt sich ein Studium in Deutschland? Kostet ein höherer Studienabschluss den Staat mehr Geld? Deutschland gibt, so die Studie, im Vergleich zu anderen EU-Staaten weniger Geld für Bildung aus: 4,8 % gegenüber EU-Durchschnitt 5,9% des BSPs. Gleichwohl schneidet Deutschland beim höheren Bildungsabschluss einschließlich abgeschlossener Berufsausbildung mit 84 % gegenüber dem EU-Durchschnitt 82 % gut ab. Eine umfangreiche und unentbehrliche Studie.

Zum Schluss ein wenig Amüsantes über das Spiel mit Zahlen. Wie wir letztes und vorletztes Mal berichtet haben, liefert das Wirtschaftsmagazin *brand eins* solche humorvollen Zahlen in deren Welt in Zahlen. Dies hat offenbar Schule gemacht. Der Spiegel, die Süddeutsche Zeitung u.v.a. veröffentlichen mittlerweile regelmäßig ähnliche Zahlen in Kästchen. Die Zahlen sind nicht falsch, nur die Zusammensetzung hat einen überraschenden, ja humoristischen Charakter. Einige Beispiele:

Man hat gehäut, dass der Anteil der älteren Menschen (>65 Jahre) in Japan am höchsten ist (22,6 % der Bevölkerung), an zweiter Stelle Deutschland (20,5 %), was man aber eher nicht gehäut hat, sind die Angaben wo die jüngsten Menschen (<15 Jahre) leben: 1. Niger (50,1 %), 2. Uganda (48,7 %). Vielleicht nicht amüsant, aber interessant, dass man sich bei gewissen Themen verschätzt. So nimmt man in Kanada an, dass der Anteil der Migranten im eigenen Land ziemlich hoch ist, nämlich 37 % (Anteil nach offizieller Statistik: 20 %), entsprechende Zahlen für Deutschland lauten: 23 % zu 13 %. Die Internetnutzung in Deutschland ist in acht Jahren von 2002 bis 2010 von 41,7 % auf 77,2 % und die Nutzungsdauer von täglich 35- auf 77 Minuten enorm gestiegen. Die Konsumausgaben der privaten Haushalte in Deutschland haben von 124,63 Mrd. € 2009 auf 127,17 Mrd. € 2010 zugenommen. Uns geht es doch gut. Oder?

Asit Datta

Gritschke, Hannah/Metzner, Christiane/Overwien, Bernd (Hg.) (2011): Erkennen – Bewerten – (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel, University Press, 373 S., ISBN 978-3-89958-744-9, 24,00€.

Die gesellschaftliche Entgrenzung und Vernetzung bezieht sich nach Einschätzung der Herausgebenden auch auf die verschiedenen inner- und außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder des Lehrens und Lernens. Es ist ihr zentrales Ziel, die aktuellen kompetenzorientierten Bildungsdebatten an ihre Ursprünge, also an mündigkeitsorientierte Traditionen jenseits von Marktlogik rückzubinden. So sollen neue reflexive Spielräume für Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit als weltgesellschaftlichen Querschnittsthemen eröffnet werden. Der Titel bezieht sich auf die aus dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung bekannte Trias ‚Erkennen – Bewerten – Handeln‘, die bildungs- und kompetenztheoretisch sowie bildungspolitisch und politikdidaktisch verortet werden soll. Der Einschub des ‚fair‘ im Titel verweist allgemein auf Ungerechtigkeitsstrukturen zwischen globalem Norden und Süden (S. 9) und hat nichts mit fairem Handel im engeren Sinne zu tun.

Die Publikation umfasst – neben der Einleitung – 15 Beiträge in vier Abschnitten v.a. von Nachwuchswissenschaftenden aus dem Kontext des Doktorand/inn/en-Netzwerks von Bernd Overwien. Der Abschnitt ‚Kompetenzentwicklung und Lernen in der vernetzten Welt‘ hat einführenden Charakter. Zunächst wird das Thema in den Diskurs um Kompetenz in seiner historisch-systematischen Tragweite (v.a. Roth, Negt, Weinert) jenseits von Humankapital-Positionen eingebunden (B. Overwien). Einem so gefassten Kompetenzbegriff wohnen folglich durchaus „emanzipatorische Dimensionen“ (S. 44) inne, in denen stärker auf den Zusammenhang von Kompetenz und „Performanz“ (S. 43) abgezielt wird. Vor diesem Hintergrund werden die Konzepte der Gestaltungskompetenz und des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung kritisch gewürdigt. Mit einem weiteren Beitrag (A. C. Wagner) soll die Hebung von „Kompetenz-Potenziale(n) einer bereits vernetzten Menschheit“ (S. 50) angesichts veränderter Formen grenzüberschreitender Arbeitsteilung im Horizont struktureller (Ir)Relevanz in den Blick genommen werden. Systematischer Ausgangspunkt ist mit Bezug zu Castells die Unterscheidung von high value, high volume und redundant producers im flow der Netzwerkgesellschaft sowie die Frage nach der Bedeutung von Bildung zwischen Information und Wissen für „funktionierende Ökonomien“ (S. 55). Dies korrespondiere angesichts neoliberaler Tendenzen in Wirtschaft und Bildungspolitik immer auch mit Machtfragen.

Im zweiten Abschnitt ‚Erkennen: Kompetenzentwicklung durch besondere Lernanlässe‘ geht es um Potenziale von Resilienz und Altruismus angesichts von Zwangsmigration für Kompetenzerwerbsprozesse im Kontext der Nachhaltigkeit (F. Schnake) sowie um informelle Lernprozesse von Lehrkräften zur Professionsbezogenen Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Schule und Migration (D. Hollick). Der Abschnitt umfasst des Weiteren Beiträge zum Potenzial einer konstruktiven Menschenrechtsperspektive für Qualifizierungen im Rahmen interkultureller kommunaler Öffnungsprozesse – v.a. universaler Rechtscharakter, Selbstbestimmungsprinzip des Individuums, Berücksichtigung sozialer und ökonomischer Ungleichheiten,

Transparenz über die Grenzen der Toleranz (S. Kircher) – sowie Optionen weißseins- und rassistuskritischer Reflexionen Globalen Lernens – mit einer starken Affinität zur Interkulturellen Pädagogik – um die dahinter liegenden Machtstrukturen herauszuarbeiten (S. Becker). Darüber hinaus wird über nachhaltige Ernährungskompetenz (E. Koch) sowie das (politische) Potenzial Botanischer Gärten für die Thematisierung von Biodiversität im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens (M. Hethke) nachgedacht.

Im dritten Abschnitt ‚Bewerten: Kompetenzentwicklung in sich vernetzenden Schulen‘ geht es zunächst um die Bedeutung des Querschnittsthemas Nachhaltigkeit für Schulentwicklungsprozesse (Unterricht, Personal, Organisation) (D. Grundmann). Des Weiteren wird über Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen am Beispiel des als Lebensweltbezogen eingeschätzten Themas Kinderrechte nachgedacht (R. Bendig) und ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit der „Performativität“ (S. 244) politischer Bildung zwischen kulturellen und pädagogisch moderierten Lernprozessen anhand einer Passage aus einer Gruppendiskussion eines Leistungskurses Politikwissenschaften (T. Guthmann).

Im vierten Abschnitt ‚Handeln: Kompetenzentwicklung im Engagement‘ werden der Erwerb von Demokratiekompetenz durch bürgergesellschaftliches Engagement in Nonprofit-Organisationen zwischen (in)formellen Lernmöglichkeiten und betriebswirtschaftlichen Anforderungen betrachtet (C. Metzner) sowie das politische Engagement als informelles Lernfeld mit Kompetenzerwerbsprozessen im Übergang von Freiwilligkeit zum Beruf verortet (R. Grobe). Weitere Beiträge beschäftigen sich mit den erhofften und erwarteten lernbezogenen Horizonterweiterungen im globalen Nord-Süd-Kontext am Beispiel des Freiwilligendienstes weltweit in Benin (H. Gritschke) und Nicaragua (K. Schleich).

Die meisten Beiträge berichten über Work in Progress, wobei mehrheitlich vorliegende empirische und evaluatorische Ergebnisse für eigene Fragestellungen rezipiert werden. Es überwiegen Beiträge vor dem Hintergrund theoretischer Positionen mittlerer Reichweite und konzeptionelle Überlegungen. In Ausnahmefällen wird auch über eigene qualitativ-inhaltsanalytische (Schnake, Becker, Gritschke, Schleich) oder rekonstruktive Forschungen (Guthmann) berichtet. Die Nutzung der Trias aus dem Orientierungsrahmen für die Systematisierung der Abschnitte zwei bis vier hat ihren Charme, wobei unklar bleibt, warum so vorgegangen wurde. Immerhin enthalten die Beiträge verbindende Überlegungen zu allen drei Aspekten!

Der durchgängig Gender-sensiblen Publikation (!) hätte ein Durchatmen vor der Drucklegung gut tun können. So wäre es möglich gewesen, Redundanzen in der Darstellung zentraler Begriffe und Zusammenhänge in den Einzelbeiträgen zu vermeiden, manche orthographische Herausforderung oder Inkonsistenz von Literaturangaben zu überwinden, ein einheitliches Layout zu favorisieren und die Systematik der Beiträge konsistent in der Einleitung zu repräsentieren.

Deutlich wird in der Gesamtschau, wie vielfältig und -schichtig mögliche Themen des Globalen Lernens im Kontext der Nachhaltigkeit und globalen Gerechtigkeit sein können; sie bewegen sich im Schnittfeld von formellen und informellen Lerngelegenheiten, schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten sowie Kompetenz- und Bildungstheorie. Um eine

Anschlussfähigkeit an die verschiedenen damit assoziierten Diskurslinien zu ermöglichen, wäre ein zusammenfassender Beitrag mit Ausblicksthese hilfreich gewesen.

Gregor Lang-Wojtasik

Lautzas, Peter (Hg.) (2010): Grenzenlos? Grenzen als internationales Problem. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag. Reihe „Geschichte für heute – Schriftenreihe für Wissenschaft und Unterricht“. ISBN: 978-3-8997-4612-9, 14,80€.

Elm, Ralf/Juchler, Ingo/Lackmann, Jürgen/Peetz, Siegbert (Hg.) (2010): Grenzzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften. Schwalbach/Taunus. Wochenschau Verlag. ISBN: 978-3-8997-4579-5, 16,80€.

Der Band „Grenzenlos? Grenzen als internationales Problem“ versammelt Texte aus unterschiedlichen disziplinären Ausrichtungen, Erfahrungshorizonten und Abstraktionsgraden. Den Beiträgen des Buches gemeinsam ist die Einsicht, dass Grenzen historisch wie aktuell Strukturen der Ordnung und Orientierung darstellen, die einerseits sozial hervorgebracht werden und damit veränderbar sind, und die andererseits auf die Lebenspraxis einwirken. Geht es in der Deutung historischer Phänomene beispielsweise um kollektive Orientierungen und veränderliche Identitätsprozesse, stellen territoriale Grenzen der Vergangenheit und Gegenwart machtvolle Definitionen des Wirs und der Anderen mit Konsequenzen für Menschen dies- und jenseits der Grenzen dar. Je nach Kräfteverhältnissen, Interessenslagen und Erfahrungskontexten überwiegen statisch machtbezogene, behindernde bis zerstörerische Interpretationen der Grenzsituation oder solche, die sie findungsreich umgehen, reflektieren oder negieren. Die verschiedenen Interpretationen sind jeweils mit Praxen verbunden und werden dadurch zu Äußerungen von Macht, zur Erfahrung von Machtunterlegenheit oder zur Herausforderung zur Machtüberwindung. In den Beiträgen zu Korea (Werner Pfennig), Zypern (Pantias Eliades) und zum israelisch-palästinensischen Grenzkonflikt (Abdruck einer Podiumsdiskussion) geht es um die politische Lagen und ihre historische Genese. Gewaltförmige Eingriffe durch Grenzen in Lebenslagen sind hier augenscheinlich. Dasselbe gilt für die historische Betrachtung des Grenzregimes der DDR und dem vom Ministerium für Staatssicherheit verfolgten Ansinnen, Fluchtversuche im Vorfeld zum Scheitern zu verurteilen (Rüdiger Sielaff). Robert Trauba eröffnet den Blick darauf, dass Grenzzlinien (und deren Überschreitungen) nicht nur zwischen Territorien verlaufen müssen, sondern stellt am Beispiel von Berlin dar, wie aus nachbarschaftlicher Nähe – in diesem Fall zu Polen – Grenzzlinien in die jeweiligen Gesellschaften hineindiffundieren und dort durchaus verwischen können.

Eine eigene Frage ist es, welche Herausforderungen sich aus den dynamischen Grenzverschiebungen, veränderten Bedeutungen von Grenzen und sich ändernden Identitätsbedürfnissen für die Geschichtsdidaktik ergeben. Folgt man Harald Welzer, bleibt in einer sozialpsychologischen Perspektive der Bedarf einer historischen Gemeinschaftsverortung ungebrochen. Joke van der Leeuw-Roord problematisiert, dass eine vertiefte und vor allem reflektierte Bearbeitung der eigenen wie erweiterten Geschichte(n) die Voraussetzung für die grenzüberschreitende Diskussion und Verständigung im Blick auf die Ent-

wicklung europäischer Perspektiven sei. Innerhalb Europas herrsche dagegen nach wie vor eine nationale Verengung im Geschichtsunterricht vor.

Die Erweiterung zur europäischen Perspektive, wie sie nicht zuletzt im Symposium und dem vorgestellten Buch ihren Ausdruck findet, bietet dabei die Chance, ein Grenzenbewusstsein über den je spezifischen Kontext hinaus als wichtigen Aspekt einer zivilgesellschaftlichen Kompetenz zu entwickeln.

Im Band „Grenzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften“ schwimmt dagegen ein verbindender Gedanke zur empirischen bis metaphorischen Grenzproblematik bis zur Unkenntlichkeit. Einleitend lotet Christoph Jamme das Potential des Mythos für historisches und soziale Sinnverständnis aus, gefolgt von einem Beitrag Ralf Elms, der sich die sich auf Hermeneutik beziehenden philosophischen Argumentationen Heideggers und Gadammers im Blick auf Interkulturalität und interkulturelle Bildung vornimmt. Dabei arbeitet er heraus, dass erst das durchgearbeitete Wissen um die eigenen Grenzen den Blick für heterogene Denkformationen eröffne. Herbert Rommel führt in die Möglichkeiten und für ihn zukunftsweisende Bedeutung eines Dialogs zwischen Juden, Christen und Muslimen ein. Ingo Juchler exemplifiziert, wie auf der Folie der Thermopylen-Schlacht ein politischer Mythos seit Jahrtausenden, der der Glorifizierung soldatischen Opferbereitschaft wie der scheinbaren Unterscheidung abendländischer und morgendländischer Kulturen, fortgeschrieben und je aktualisiert wird. Gerade angesichts von Globalisierung erklärt er historisch fundierte Aufklärung als notwendigen Bestandteil der in die Zukunft gerichteten politischen Bildung. Dieter Senghaas dekonstruiert die Thesen der Kulturkampf-Vertreter, indem er für die verschiedenen Ebene, seien es Staatenverbände oder schließlich kleinere Gruppen, die vorhandenen Konflikte auf soziale und politische Gründe zurückführt, die aus strategischen Gründen kulturalisiert würden, sich aber nicht als ursprünglich kulturelle Konflikte darstellen ließen. Mit seinem Fokus auf die Menschenrechtdebatte argumentiert er dagegen systematisch für eine Betrachtung dynamischer Verhältnisse, die sich deutlich komplexer präsentieren, als es die These vom Kampf der Kulturen anspreche. Jügen Lackmann diskutiert gerechtigkeits-theoretische Grundlagen vom Wohlfahrtsstaat angesichts globaler Wirtschaftsdynamiken und schließlich rundet ein Beitrag Gregor Lang-Wojtasik den Band ab. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen präsentiert er Überlegungen zu Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. Hierbei arbeitet er verschiedene Modi von Differenz, den zur Bezeichnung von Unterschieden, den zur Kennzeichnung von Gegensätzen und den zur Markierung von Unterscheidungen heraus.

Gerade die dichte fachspezifische Verortung der einzelnen Beiträge wird dem Titel des Buches gerecht, indem die fundamentale Wucht der Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften, die sich aus Interkulturalität und Globalisierung als gegebene Phänomene ergeben, allzudeutlich hervortritt. Hilfreich wäre allerdings eine Einführung gewesen, die zumindest die Unmöglichkeit der Vereinheitlichung und damit Komplexitätsreduktion der einzelnen Beiträge synthetisierend zur Darstellung gebracht hätte.

Susanne Timm

Besley, Tina/Peters, Michael A./Xiaoping Jiang (editors) (2011): *Policy Futures in Education Volume 9 Number 1* ISSN 1478-2103, zugänglich über: http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/9/issue9_1.asp

Die Ausgabe 1/2011 der Online-Zeitschrift *Policy Futures in Education* (pfie) beschäftigt sich mit dem 2008 veröffentlichten Weißbuch des Europarates zum Interkulturellen Dialog: „Living together as equals in dignity“.

Ein Weißbuch ist ein politisches Dokument, das den Stand einer Diskussion zu einem Thema zusammenstellt und Vorschläge für die weitere Bearbeitung macht. Das 2008 vom Ministerrat vorgelegte Weißbuch gilt als Meilenstein in der Etablierung des interkulturellen Dialogs in dieser Institution. Es werden erstmals bislang verwendete Konzepte des Dialogs und das Konzept der Multikulturalität einer kritischen Revision unterzogen und Dialog als „key to Europe’s Future“ verstanden. Mit der Thematisierung einer „religiösen Dimension“ wird eine Ausweitung des Begriffs der Interkulturalität vorgenommen. Die Ausgabe greift in 18 Beiträgen verschiedene Themen auf. Die Beiträge orientieren sich dabei unterschiedlich konkret an Themen und Perspektiven des Weißbuches. Die verbindende Zielsetzung ist, zu betrachten, wie sich der Europarat im Blick auf Interkulturalität, Vielfalt und Globalisierung positioniert. Einige Beiträge werden nun kurz vorgestellt:

Tina Besley/Michael A. Peters (USA) beschäftigen sich im einführenden Beitrag mit Philosophien und Konzepten des Dialogs: „Dialogue as argument; dialogue as an existential encounter with the Other; dialogue as communion; dialogue as hermeneutics (interpretation); dialogue as communication action, (...) dialogue as a pedagogical means for cultural action; (...) and dialogue as conversation and the seat of liberal learning“ (S. 10).

Peter Murphy (Australien) beschäftigt sich mit dem Paradox des Dialogs und entfaltet das Argument, dass sich alle diskursiven Dialogmodelle in dem Paradoxon bewegen, dass in ihnen nicht miteinander zu vereinbarende Werte und Prinzipien thematisiert werden und Wahrheitsansprüche aufeinander treffen. Er empfiehlt ein dramaturgisches Modell des Dialogs, bei dem es nicht um die Herstellung einer Übereinstimmung geht, sondern in dem die Differenzen ausgehalten werden.

James Arthur (England) kritisiert die allgemeine Rede über Religion im Weißbuch. „We cannot talk about religion in general as there are only particular religions, each differing dramatically from one another“. (S. 75) Die Perspektive, dass der Europarat Religion als „kulturelle Tatsache“ versteht und damit weitere Aspekte von Religion ausklammert, führen nach Arthur nicht zu einem Dialog, in dem auch die Unterschiede zwischen den Religionsgemeinschaften gewürdigt werden.

Andere Beiträge beschäftigen sich mit Fragen einer europäischen Bürgerschaft (Naomi Hodgson, England), ethnographischer Forschung zu Interkulturalität in Italien (Francesca Gobbo) oder der europäischen Dimension in der rumänischen Bildungspolitik (Roxana Enache).

Insgesamt ist die Sonderausgabe zur Lektüre zu empfehlen, da sich ein internationaler Kreis von Erziehungswissenschaftler/innen mit diesem für den europäischen Bildungsdiskurs zentralen Dokument auseinandersetzen und so eine Brücke zwischen Bildungspolitik, Politikberatung und kritischer Forschung schlagen.

Peter Schreiner

Medien

(red.) **Paper zu Geographie und Entwicklung:** Ziel der dritten Publikation des „Development Education Research Centre“ mit dem Titel „Geography and Development: Development education in school and the part played by geography teachers“ ist es, die Rolle des Geographieunterrichts in Bezug auf Entwicklungsfragen zu diskutieren. Sie wirft wichtige Fragen auf und fordert einen kritisch reflektierten Erdkundeunterricht. Infos unter: www.ioe.ac.uk/GeographyAndDevelopment.pdf.

(red.) **Neues Datenblatt zur Entwicklungspolitik:** Das neue Informationsblatt des Vereins Welthaus Bielfeld trägt den Titel „Wem hilft die Hilfe?“ und beschäftigt sich mit der schwierigen Frage, ob dauerhaftes Elend auch Konsequenz von jahrzehntelanger Entwicklungshilfe sein könnte. Im Zentrum der Welthaus-Info steht die kritische Auseinandersetzung mit den Zielen, Zielgruppen und Wegen der Entwicklungshilfe. Download unter: www.welthaus.de/globales-lernen/datenblatt-entwicklungspolitik.

(red.) **Unterrichtsmaterial zu Welthandel:** In Heft Nr. 4 „Wem nützt der Welthandel?“ der Reihe „Globales Lernen – Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ wird ein Unterrichtsmodell vorgestellt, indem es um die Herausforderung des Welthandels geht. Gedacht ist es für die Oberstufe in den Fächern Politik/Geschichte/Wirtschaft und Geographie. Download unter: www.li.hamburg.de/publikationen.

(red.) **Bilderbuch zu verantwortungsvollem Konsum:** Das im oekom verlag München erschienene Bilderbuch „Henrietta und die Kloente“ von Karin Rinkenberger soll bereits kleine Kinder langsam an das Thema „Nachhaltiger Konsum“ heranführen. Hierzu wird die Geschichte der unkonventionellen Freundschaft zwischen Hausgans Henriette und einer Klo-„Ente“ erzählt. Infos unter: www.oekom.de/nc/buecher/neuerscheinungen/buch/henrietta-und-die-kloente.html.

Veranstaltungen

(red.) **Internationale Konferenz zum verantwortlichen Umgang mit Medien:** Vom 25.–27. 6. findet in Bonn das englischsprachige „Deutsche Welle Global Media Forum“ statt, das sich der Frage widmet welche Verantwortung Medien heute in der Bildungslandschaft tragen. Geboten wird eine Vielzahl an Workshops. Mit dabei ein Workshop zum Thema „Information, Communication and Culture of Peace – Keys to Sustainability Education“. Anmeldeschluss ist der 20.06.2012, danach ist bei Platzkapazität eine Anmeldung vor Ort an den einzelnen Veranstaltungen möglich. Infos unter: www.dw.de/dw/0,,30952,00.html.

(red.) **BNE-Aktionstage 2012:** Auch in diesem Jahr finden wieder in ganz Deutschland die Aktionstage „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der UN-Dekade statt. Vom 21.–30.09.2012 haben Organisationen, Bildungsträger, Schulen oder Unternehmen, die Möglichkeit Aktionen, Projekte und Initiativen vorzustellen. Aktionen die bis 13.08. angemeldet werden erhalten zudem Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit. Infos unter: www.bne-aktionstage.de

Sonstiges

(red.) **Neue entwicklungspolitische Anlaufstelle:** Seit 01.01.2012 sind unter dem Namen „Engagement Global GmbH – Service für Entwicklungsinitiativen“ Einrichtungen, Initiativen und Programme vereint, die sich aktiv für ein gerechtes globales Miteinander einsetzen. Dabei soll Engagement Global nicht nur eine zentrale Anlaufstelle für die Vielzahl entwicklungspolitischer Engagements sein, sondern will auch informieren, weiterbilden, beraten, vernetzen und fördern. Ziel ist es Bürgerinnen und Bürger für entwicklungspolitisches Engagement zu gewinnen. Infos unter: www.engagement-global.de

(red.) **Kirchliche Internetseite zu kritischem Konsum:** Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) will mit seiner neuen Kampagne Kirche, Politik und Jugendliche motivieren ihr Einkaufsverhalten zu reflektieren und auf Nachhaltigkeit zu achten. Auf der Webseite sind Informationen, Aktionsideen, Argumente und Alltagstipps zu finden. Vorbildliche Projekte öko-fairer Beschaffung aus Verbänden, kirchlichen und öffentlichen Einrichtungen sollen zum Nachmachen und weiterverbreiten einladen. Infos unter: www.kritischer-konsum.de