37. Jahrgang, Heft 2, 2014
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

2'14

Themen

Volker Lenhart
4 Hechtius 1795/98 – der Gedanke der Transnationalität in der ersten Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Thomas Prescher
9 „School Management" – A Distance Learning Program by Technical University of Kaiserslautern

Akimi Yessoufou
14 Benin's Experience of Competency-based School Curriculum

Vassilios Pantazis/Vassilios Charitos
22 Interkulturelle Bildung und Erziehung im Grundschulstudium – eine empirische Studie zur Situation in Griechenland

Ulrich Klemm
29 PIAAC und die Erwachsenenbildung

Kommentar
35 Orientierung im globalen Wandel

VIE
39 Neues aus der Kommission/UNESCO-Weltbildungsbericht/ Fachtagung Ökonomische Krisen /Internationales Symposium

42 Rezensionen

47 Informationen

WAXMANN

Volker Lenhart

Hechtius 1795/98 – der Gedanke der Transnationalität in der ersten Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Der 1795–1798 verfasste Text „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata" (Über das englische Schulwesen im Vergleich zum deutschen) des sächsischen Rektors Friedrich August Hecht ist die erste bekannte Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Ihre zentrale Materialgrundlage bilden englische und deutsche Schulbücher für Latein- und Gelehrtenschulen. Aus deutschsprachiger Sekundärliteratur übernimmt Hecht darüber hinaus Informationen über schulorganisatorische, curriculare und didaktische Besonderheiten der englischen Public Schools Westminster und Eton, und setzt sie zu den ihm aus eigener Praxis bekannten deutschen (sächsischen) Schulverhältnissen in Beziehung. Der Gedanke der Transnationalität im Bildungsbereich, der sich aktuell etwa im Begriff von transnationalen Bildungsräumen ausdrückt, hat bei Hecht der Sache nach drei Anknüpfungspunkte: die bildungspolitische Wirksamkeit transnationaler Herrscherfamilien, die gemeineuropäische Bedeutung der Gebildeten- und Gelehrtensprache Latein und die nationübergreifende Dimension des humanistischen Bildungskanons. Das alte Europa kannte Nationen und Staaten, aber es kannte noch keine Nationalstaaten. Die Deutschen sind für Hecht noch eine alteuropäische Nation, die Engländer dagegen auf dem Wege zur oder sind schon Staatsnation. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft entsteht mit Hechts Schrift in einer Situation, da die alte transnationale Ordnung der Nationen und Staaten in die neue internationale Ordnung der Nationalstaaten übergeht.

Schlüsselworte: *Erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Vergleichende Schulbuchanalyse, Besonderheiten englischer Public Schools, Transnationalität im europäischen Bildungswesen des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts, sozialhistorische Situation der Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Abstract

The text „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata" (English and German school education compared) published 1795–1798 by the Saxonian grammar school principal Friederich August Hecht is the first treatise in comparative education. Its central approach is a comparative analysis of English and German textbooks for Latin and Grammar Schools. From German secondary literature Hecht additionally receives information on characteristics of school organization, curricula and teaching methodology in English Public Schools, like Westminster or Eton, and interprets these aspects under the perspective of his own practical experiences in a German grammar school. For transnationality – today for example spelled out in the concept of transnational educational spaces – Hecht sees in the education of his time three dimensions: The influence on educational policies by transnational royal families, the importance of Latin as the transeuropean medium of communication among learned humanists and scientists, and the persistence of the tradition of the humanist curriculum. Premodern Europe had nations and states, but it did not yet know nation states. For Hecht the Germans are still a nation in the ancient meaning, but the English are on the way to or are already a state nation and England is a nation state. Thus comparative education starts with the essay of Hecht in a social-historical situation when the old transnational order of nations and states is being transformed into the new international order of nation states.

Keywords: *First text in comparative education, comparative text book analysis, characteristics of English Public Schools, transnationality in the European schools of the end of the eighteenth century, social-historical situation of the origin of comparative education*

Der Rektor der Gelehrtenschule im sächsischen Freiberg Friedrich August Hecht (1735–1818) veröffentlichte 1795 bis 1798 als Beilage zu Schulprogrammen seiner Schule die erste bisher bekannte Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata" (über das englische Schulwesen im Vergleich zum Deutschen). Schulprogramme sind gedruckte Einladungen zu Schulveranstaltungen, etwa zu Gedenkfeiern für verstorbene Sponsoren oder zur Präsentation gelungener Schülerbeiträge. Die Arbeit ist damit älter als die gewöhnlich als Beginn international vergleichender Bildungsstudien angesehene programmatische Schrift des französischen Revolutionärs, Offiziers und Journalisten Marc-Antoine Jullien de Paris „Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée" von 1817. Hecht, der in seinen lateinischen Schriften seinen Namen als Hechtius latinisiert, wird darum von der amerikanischen Geschichtsschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu Recht als „pointing the way to the future" (Brickman 1988, S. 5) im Hinblick auf den internationalen Bildungsvergleich bezeichnet, nachdem es zuvor nur eine historisch-

vertikal vergleichende Studie (Bildungssituation in der Antike vs. der im europäischen 18. Jahrhundert), auch von einem Deutschen, nämlich Johann Peter Brinkmann 1784, gegeben hatte. Wir haben es bei dem Text von Hecht also tatsächlich mit dem ‚Gründungsdokument' der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu tun.

Im 19. Jahrhundert ist die Rezeption des Textes sehr spärlich. Der Berliner Gymnasialprofessor D. Ernst Gottfried Fischer, der 1827 eine thematisch gleiche Abhandlung „Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unseren" verfasst hat, erwähnt Hecht nicht, obwohl einige seiner Aussagen an dessen Text angelehnt scheinen. Der sächsische Altertumsverein berichtet 1893 von einem Schneeberger Sammelband, in den als letzter Teil Schulprogramme von Hecht, offenbar auch die mit der komparativen Arbeit, eingefügt sind (Sächsischer Altertumsverein 1893, S. 147). In den Fokus der Aufmerksamkeit gerät Hecht erst, als die im 20. Jahrhundert als Disziplin konstituierte Vergleichende Erziehungswissenschaft sich ihrer Vorgeschichte versichert. Das erste Referat der Hecht-Schrift findet sich in der historisch-komparativen Arbeit über die Begegnung von Deutschland, Frankreich und England im höheren Schulwesen des 19. Jahrhunderts von Ody (1959, S. 66). Die nächsten deutschen Rezeptionsstationen sind der Wiederbegründer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Friedrich Hilker (1962, S. 16–17 mit ausdrücklichem Verweis auf Ody), Gottfried Hausmann (1966, S. 903, sowie 1968, S. 44 in einem als „Beitrag zur Vorgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft" bezeichneten Artikel). Über Hilker ist der Verweis auf Hecht in die Vergleichende Sportpädagogik (Merkel 1998, S. 15; Liu 2008, S. 20) und Sozialpädagogik (Treptow Hrsg. 2010, S. 152) geraten. In ihrer Untersuchung über die Begründung der modernen deutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaft bei Friedrich Schneider bezeichnet Hartmann (2009, S. 44), Hechts Text zwar als „ersten Versuch einer Vergleichenden Pädagogik" mahnt zugleich aber an, „dass seine Quellen nicht bekannt und deswegen seine Schlussfolgerungen fragwürdig sind."

Eine britische Rezeption ist nicht aufzufinden, wohl aber eine englischsprachige in den USA, die auf William Brickman (1960, S. 7) zurückgeht: „Another type of eighteenth-century study of comparative education was ... by ... Hecht. Published in 1795 at Freiburg (sic!) this Latin work examined comparatively the schools of England and Germany. For the most part it was a descriptive analysis, but the author made some efforts of comparison". Von dort sind wenigstens Namenserwähnungen von Hecht in verschiedene amerikanische und internationale Nachschlagwerke (z.B. Husen/Postlethwaite 1989) eingegangen. Es gibt auch einen französischen Verweis (Giraud 1975) auf Hechts Schrift. Das neueste Handbuch zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Cowen/Kazamias/Unterhalter 2009) nimmt auf Hecht freilich nicht mehr Bezug. Bei all diesen Erwähnungen ist offenkundig, dass keiner der Autor/inn/en nach Ody in Hechts Schrift tatsächlich hineingeschaut hat. Nur so ist etwa ein Urteil, wie das von Hartmann, zu erklären. Als Bilanz bleibt festzuhalten, dass Hecht als erster Autor am Anfang der (Vor-)Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Gedächtnis des Faches geblieben ist.

Gegen Ende der 1770er Jahre schickte der englische König Georg III aus dem Hause Hannover, zugleich Herzog von Braunschweig-Lüneburg, an den Göttinger Philologen Christian Gottlob Heyne eine Sendung von rund 80 Schulbüchern, die in den royal schools von Westminster und Eton in Gebrauch waren. Damit verbunden war der Auftrag zu prüfen, welche dieser Bücher zur Verbesserung des Unterrichts in den Lateinschulen der kurhannoverischen Gebiete eingesetzt werden können. Heyne verfasste 1780 im Göttingischen Magazin der Wissenschaften und Litteratur (1. Jg. 4. St., S. 429–467) eine detaillierte Besprechung und Evaluation der Bücher. Dieser Aufsatz gab Hecht den Anstoß, die darin referierten Bücher mit den parallelen deutschen Schulbüchern, die ihm in seiner reichhaltigen Freiberger Schulbibliothek (Preuss/Thümer 1915) zur Verfügung standen, zu vergleichen. Der Vergleich wurde sprachlich dadurch erleichtert, dass sowohl die englischen wie die deutschen nicht selten auf Latein waren. Die Schulbücher sind die wichtigste Grundlage seiner Studie. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft beginnt so als Schulbuchvergleich. Hecht war offenkundig selbst nie in England. Er konnte Latein und Griechisch, musste bei seiner Rektoratsprüfung auch einen hebräischen Text grammatikalisch erklären, aber seine englischen Sprachkenntnisse waren eher rudimentär. Er konnte englische Schulbuchtitel und -passagen verstehen und verschiedene Begriffe aus dem Englischen ins Lateinische übersetzen.

Der ganze Text von Hecht ist auf sieben Schulprogramme verteilt. Die ersten vier davon dienen dem Schulbuchvergleich. Hecht bezieht sich dabei auf die Fächer Religion, Geschichte, Geographie, sowie die „alten Sprachen und humanistischen Wissenschaften" (I, 3; Zitat in Übersetzung aus dem Lateinischen nach der Nummer des Schulprogramms und der Seitenzahl). Auffällig ist, dass kein Schulbuch der Mathematik und der Naturwissenschaften in den Vergleich aufgenommen ist. In England war doch schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts mit den „Principia Philosophiae Naturalis Mathematica" von Isaac Newton (Newton 1972) die moderne klassische Physik grundgelegt, ein Erkenntniszusammenhang, der bis zu Einstein und Max Planck Bestand haben sollte, und derselbe Gelehrte hatte parallel zu Leibniz in Deutschland die Differential- und Integralrechnung entwickelt. Bei dem ganz am humanistischen Wissenschaftskanon ausgerichteten sächsischen Rektor bleibt dieser Fachbereich als für Schulen weniger relevant unerwähnt. Dabei unterstreicht der Autor ausdrücklich, dass er mit der Besprechung der Schulbücher auch die in englischen Schulen wichtigsten Lehrgegenstände erfassen möchte.

Der Vergleich ist so angelegt, dass die englischen Bücher näher vorgestellt, die zum Vergleich herangezogenen deutschen als einer deutschen Leserschaft bekannte oft nur kurz skizziert werden. Bei den Büchern für Religion kommt Hecht zu einem Urteil zugunsten der deutschen Bücher. „Alle diese Bücher also für die englische Jugend geschrieben enthalten heilige Geschichten oder moralische Vorschriften. Zweifellos haben wir bessere Bücher. Bezüglich der theologischen Dogmatik habe ich nichts gefunden, worin die christlichen Hauptlehren dargelegt sind. Denn was die neununddreißig Artikel der Anglikanischen Kirche angeht, kann hier nicht berichtet werden. Sie betreffen nämlich so sehr Hauptkontroversen der Religion, und sind ... allzu subtil, als dass ihr Verständnis in ein noch so zartes Alter fallen mag" (I, 5). Für die Geographielehrbücher ist sein Urteil über die englischen noch vernichtender, so dass er zu dem Schluss kommt "Die Engländer werden auch, wie ich bei mehreren Schriftstellern berichtet finde, aus diesem Grund für in der Geographie ungebildet

befunden“ (I, 6) – dieses Urteil in einer Zeit, da englische Entdecker wie Captain Cook gerade die letzten Inseln der Südsee erforschen oder die nordamerikanischen Kolonien sich vom Mutterland lösen, kann nur verwundern. Für den Geschichtsunterricht sieht Hecht die Situation bei den englischen Schulen etwas günstiger. Im ganzen freilich gelte: „Wenn jemand aus dem, was wir über die auf Kenntnisvermittlung in Religion, Geographie und Geschichte abzielenden Bücher beigetragen haben, ein Urteil abgeben muss, wird er sehen, dass die englische Jugend nicht aus den besten Kompendien dieser Fächer leicht Wissen schöpft“ (I, 7). Als Vermutung für den Reformstau (wörtlich „keine Reformsorge“ I, 7) der englischen Schulen nennt Hecht die Überzeugung der englischen Verantwortlichen, dass alles zum Besten stehe und „nichts weiter zu wünschen übrig bleibt“ (I, 7).

Über dreieinhalb Schulprogramme hinweg ist der zwischen alt- und neuhumanistischer Herangehensweise schwankende Philologe Hecht dann bei der Untersuchung der Lehrbücher für Latein und Griechisch und der Darstellung der Textausgaben, Handbücher, Chrestomathien und Florilegien antiker Autoren ganz in seinem Fach. Er stellt heraus, dass die englischen Schüler zu ungeschickt in die grammatikalischen Feinheiten des Lateinischen eingeführt werden, so dass sie Schwierigkeiten beim Abfassen eigener lateinischer Prosatexte haben. Zum Versemachen freilich würden sie durch nicht immer geeignete metrische Sammlungen angeleitet. Auch in der Lektüre werde mehr Wert auf die poetischen als auf die prosaischen antiken Autoren gelegt.

Trotz mancher auf der britischen Insel vorherrschenden Überheblichkeit sei anzuerkennen, dass die Engländer in der Befassung mit dem Griechischen in Europa führend sind. „Den Engländern darf man ... das Lob nicht verweigern, dass die griechische Sprache von keiner anderen Nation so eifrig gelernt und griechische Autoren von keinem anderen Volk so fleißig gelesen werden“ (V, 3). Welcher der herkömmlichen Berufsfakultäten Theologie, Jura oder Medizin sich ein Student auch zuwende, „sie halten die griechischen Autoren für Quellen der wahren Lehre“ (V, 3). Gebildete Engländer zeichnen sich dadurch aus, dass sie ganze Passagen insbesondere poetischer griechischer Werke auswendig zitieren können.

Im fünften Programm leitet Hecht dann zur „ docendi ratio“ (V, 2), der Art und Weise des Unterrichts über, worunter er curriculare, didaktische und schulorganisatorische Besonderheiten versteht. Auf deutscher Seite geht er dabei zunächst auf die Kritik der Aufklärungspädagogen ein, die den Lateinunterricht entweder ganz abgeschafft oder aber auf ein für bestimmte akademische Studien reduziertes Maß eingeschränkt wissen wollen. Gegen die Griechischstudien wende sich der Zeitgeist völlig. Hecht ist gegen beide Tendenzen. Während er in Deutschland einen stark lehrorientierten Unterrichtsstil vorherrschen sieht, geht es in England eher um einen lernorientierten, bei dem mehr der Anleitung zur Selbsttätigkeit der Schüler überlassen wird. Hauptzugang dazu sei die aemulatio, der Wetteifer. „Specimina der Lernenden werden von den Schulvorstehern herausgestellt, beurteilt, und die, die an Geist oder Wissenschaft hervorragen, werden mit Lob hervorgehoben“ (V, 5). Dabei kann es auch um materielle Prämien gehen. Bei Schulveranstaltungen wie Deklamationen oder der Aufführung einer Komödie des Terenz können sich die Schüler hervortun, und Ehemalige, die sich durch höchste Bildung oder hervorgehobenen sozialen Status auszeichnen, lassen es sich nicht nehmen, diesen Darbietungen beizuwohnen. „Dass das viel zum Lerneifer der jungen Leute beiträgt, wird niemand bezweifeln“ (V, 6). In Deutschland gibt es freigiebige materielle Zuwendungen und zum Ausdruck gebrachte ehrenvolle Wertschätzung allenfalls gegenüber einigen neuen Reformschulen, aber nicht für die seit alters etablierten Schulen. Deren Lehrer werden in manchen neueren Schriften im Gegenteil heftig angegriffen. Abschließend geht Hecht auf schulorganisatorische Besonderheiten der Public Schools ein. Sie verdanken ihre Entstehung reichhaltigen Stiftungen, die gleichwohl auf eine begrenzte Schülerzahl zugeschnitten waren. Deswegen gab es auch nur zwei Lehrer, den Head Master und den Lower Master, die die Schüler in zwei nach Alter zusammengestellten Klassen unterrichteten. Mit wachsender Schülerzahl und dem Anstieg des sozialen Status der in die Schule eintretenden Schüler konnte die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe nicht mehr von den zwei hauptamtlich angestellten Lehrern bewältigt werden, sondern es wurden „für Lohn“ (V, 7) Unterlehrer eingestellt, die nicht nur schulische Unterrichtsaufgaben übernahmen, sondern vor allem den sie bezahlenden Schülern Privatunterricht erteilen. Die kommen dann wohl vorbereitet in den eigentlichen Unterricht. Der besteht im Wesentlichen aus Abfragen, und die, die ihre Kenntnisse bewiesen haben, können den Klassenraum vor Ende der Schulstunde verlassen und auf das Schulgelände zum Spielen gehen. „Daraus kann man sehen, dass in diesen Schulen die Lektionen nur Wiederholungen dessen sind, was die Schüler privat geübt und gelernt haben“ (V, 8).

Das sechste Programm widmet sich der Schuldisziplin, die dem Rektor Hecht, der damit wahrscheinlich in seiner eigenen Schule Probleme hatte, besonders am Herzen liegt. Er stellt zunächst die absolute Schulautorität des Head Master einer englischen Public School heraus. Auch vornehme Väter können ihre Söhne den vom Schulleiter verordneten Disziplinarmaßnahmen nur dadurch entziehen, dass sie sie von der Schule nehmen. Deutsche Eltern behelligen hingegen häufig Rektor und Lehrer wegen angeblich ungerechtfertigter Disziplinarmaßnahmen. Auch wenn ein Junge im häuslichen Familienkreis nicht zur Ordnung gebracht werden kann, schieben sie die Schuld daran der Nachlässigkeit der Lehrer zu. Außer Worten sei deutschen Stadtschullehrern jedes andere Disziplinarmittel aus der Hand genommen. Hecht redet keiner Prügelpädagogik das Wort, aber von anderen „Hilfsmitteln zur Hervorrufung des Fleißes“ (VI, 3), die er unter dem Begriff der Disziplinierung zusammenfasst, will er doch nicht lassen. Mit der Karzerstrafe ist vorsichtig umzugehen. Hecht bevorzugt öffentlichen Tadel, etwa bei Jahresabschlussfeiern. In den englischen Schulen wird die Anwesenheit im Unterricht durch Aufruf der Schülernamen regelmäßig kontrolliert. Dort gibt es aber durchaus noch die Körperstrafe („sie werden mit Ruten geschlagen“ VI, 4), die nur vom Rektor oder dem zweiten Lehrer verhängt werden darf, aber das meist angewandte Strafmittel ist die Strafarbeit: zusätzliche Arbeitsaufgaben. Hecht sieht deren Problematik. Die Schularbeit ist darauf gerichtet, dass Schüler ihre Lernarbeit gerne verrichten und wenn schulische Aufgaben zur Disziplinierung eingesetzt werden, ist das motivationshemmend. In englischen Schulen müssen die Schüler allen Lehrern gegenüber Gehorsam, Ehrerbietung und Unterordnung zeigen. Sechs Schüler der Oberklasse sind als „moderatores“ (VI, 5) den übrigen vorgesetzt und helfen dem Rektor, die Schulordnung aufrecht zu erhalten. Abschließend legt Hecht in dem Pro-

gramm die Ferienregelung der englischen Schulen dar und wertet sie als viel großzügiger als die in deutschen. Er tritt Bestrebungen entgegen, die Lehrerarbeitszeit noch mehr auszudehnen, deutsche Lehrer und besonders Rektoren seien belastet genug. Hinzu kommt ein großer Unterschied in der Bezahlung verglichen mit den englischen Kollegen. Hier erscheint der Unterschied zum Gehalt des Head Masters einer Public School Hecht so unglaublich, dass er in einer Anmerkung zitierend aus dem Lateinischen ins Deutsche fällt „... ja ihr ehrlichen, ihr rechtschaffenen deutschen Schullehrer, die ihr für eure Arbeit kaum Brot habt, und bey eurer Mühe grau geworden seyd, setzt im Erstaunen nur eure Brille auf und sehet die Summe nochmal an: es sind neun tausend Reichsthaler jährlich!" (VI, 7)

Das letzte Programm widmet Hecht der zusammenfassenden Analyse der bildungs- und erziehungstheoretischen Grundorientierung der englischen Erziehungsverhältnisse. Zunächst stellt er – zustimmend – eine Zurückweisung aller neuerer pädagogischer Literatur fest. So spiele das Buch über Jugenderziehung von John Locke bei der Gestaltung der Schularbeit keine Rolle. Dennoch nimmt er den aufklärerischen Gedanken der Erziehung nach der Natur bei den Engländern wahr. Er weiß nicht, dass die puritanische Pädagogik ein Jahrhundert zuvor, die ja auch in der englischen pädagogischen Grundorientierung steckt, diesen Gedanken gerade abgelehnt hat. Er konstatiert einen nicht libertären aber auch nicht strikt lenkenden, sondern einen den Zöglingen Freiheiten zugestehenden Erziehungsstil. „... den Knaben ist die Freiheit des Handelns nach Reife zuzugestehen" (VII, 3).

Die Wohlhabenderen sorgen für ein eigenes Vermögen, über das die Heranwachsenden selbständig verfügen können. Gewiss werden Kautelen eingezogen, dass die Summe nicht verschwendet wird, aber die Jugend soll lernen, selbständig vernünftig mit Geld umzugehen. Wie im Wirtschaftsleben bei einer Schadenverursachung Schadensersatz zu leisten ist, halten die Eltern die Kinder dazu an, aus dem ihnen anvertrauten Betrag einen häuslichen Schaden, den sie angerichtet haben, zu ersetzen.

Die Jungen werden darüber hinaus zu einer überlegten freien Meinungsäußerung angehalten. Freilich ist in der Schule und in Schulangelegenheiten diese freie Meinungsäußerung nicht erwünscht. Man könnte von einem Widerspruch zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie und außerschulischer Gemeinschaft einerseits und Schule andererseits sprechen. Dabei hat aber die außerschulische Freiheit Vorrang. Engländer sollen lernen zu urteilen, nicht wer etwas, sondern was einer sagt. Das ist die Bildung zu „englischer Freiheit" (VII, 5) und „diese Erziehungsweise ist der Form der politischen Herrschaft, die bei den Engländern eingerichtet ist, und den Sitten der Nation vollauf angepasst" (VII, 5).

Gewiss findet die Kritik bei Hecht leicht Ansatzpunkte. Zunächst ist der Anspruch des Titels seiner Darlegung überdehnt. Es geht nicht um den Vergleich zweier gesamter Bildungswesen sondern um den Vergleich deutscher städtischer Latein- und Gelehrtenschulen mit den englischen Public Schools. Diese Eliteschulen hält er für exemplarisch im Blick auf den englischen Gelehrtenschulbereich, und er weiß nicht, wie es in einer durchschnittlichen Grammar School aussieht. Die den Modernisierungsschub im englischen Sekundarschulwesen seiner Zeit repräsentierenden Academies der Dissenters rücken nicht in seinen Blick. Auch kümmert er sich nicht um das niedere Schulwesen, also weder um die englischen Charity Schools noch die deutschen Küster-, Schulmeister- oder nebenberuflich von Handwerkern betriebenen Schulen. Über die – in beiden Ländern wenig ausgebaute – Mädchenbildung sagt er kein Wort. Sodann ist jenseits der Schulbücher seine Faktengrundlage zu schmal, denn seine weiteren Informationen über die englischen klassischen Schulen bezog er aus deutschsprachiger Sekundärliteratur, wobei er nach eigenem Bekunden Wert darauf legte, nur solche Autoren heranzuziehen, die in längerer teilnehmender Beobachtung die englischen Schulverhältnisse kennen gelernt hatten. Die wichtigsten sind Wendeborn (1785) und Küttner (1792). Deren Arbeiten sind noch keine Abhandlungen im Sinne der späteren Auslandspädagogik sondern landeskundliche Reiseberichte, der zweite sogar in der literarischen Form einer Brieffolge.

Machen wir einen Sprung über mehr als zwei Jahrhunderte in der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft! Bei ihrem Versuch, das zuvor noch relativ diffuse Reden über transnationale Tendenzen im gegenwärtigen Bildungssystem zu ordnen und zu präzisieren, findet Adick (2005) drei substantielle Themenfelder: „transnationale Konvergenzen im Bildungswesen, transnational education, transnationale Bildungsräume" (Adick 2005, S. 246). Im ersten Bereich bezieht sie sich auf die Befunde etwa der Stanforder Forschergruppe um John Meyer, dass Schulen weltweit einander immer ähnlicher werden, im zweiten geht sie auf in anderen Ländern als in ihrem Sitzland aktive Bildungsanbieter ein, wie das besonders bei transnational tätigen Universitäten und Trägern von grundlegenden Berufsbildungs- und beruflich qualifizierenden Weiterbildungsangeboten sichtbar ist. Im dritten Fall rezipiert sie Ergebnisse der Migrationsforschung, die aufzeigt, wie Migrant/inn/en sich transnationale Sozialräume aufbauen und dabei auch transnationale Bildungsräume etablieren. Während man in den beiden ersten Fällen eher von einer Transnationalisierung „von oben" sprechen kann, geht es im letzten Fall um eine Transnationalisierung „von unten" (Adick 2005, S. 262). Adick schlägt vor, die drei Tendenzen unter der (in ihrem Bedeutungsgehalt erweiterten) Kategorie des transnationalen Bildungsraumes zu fassen. „Tansnationale Bildungsräume sind – wie internationale Bildungsräume – ebenfalls grenzüberschreitend, sie schaffen aber keine zwischen-staatlichen Räume, sondern private, trans-staatliche, die allerdings durchaus staatlich oder international (zwischen-staatlich, multilateral) subventioniert sein können … Der zentrale Unterschied liegt darin, dass Kontrolle und Verantwortung letztlich bei dem betreffenden transstaatlichen Bildungsanbieter oder Bildungsabnehmer liegen und verbleiben" (Adick 2005, S. 266).

Alle drei aktuellen Bedeutungsfelder von Transnationalität spielen bei Hecht keine Rolle. Trotzdem ist der Begriff auf seinen Text anwendbar, denn der Rektor nimmt drei eigene für den Bildungsbereich relevante transnationale Dimensionen wahr.

Die erste ist die Transnationalität der Herrscherfamilien, in denen man eine historische Analogie zu den heutigen transnationalen Unternehmen erkennen kann. Hier geht es um Transnationalität von oben. Für Hechts Studie ist Anstoß und Gegenstand der beschriebene schulpolitische Effekt der transnationalen Herrschaft Georgs III von England, der zugleich Regent norddeutscher Territorien war. Ein weiteres bei Hecht nicht herangezogenes Beispiel aus jener Zeit sind die von Katharina der Großen, ursprünglich einer deutschen Prinzessin von Anhalt-Zerbst, ausgehenden bildungspolitischen Impulse zur Verringerung des

Analphabetismus in Russland. Hechts Landesherr Kurfürst Friedrich August III von Sachsen musste zwar auf außenpolitischen Druck Preußens die ihm in der Tradition Augusts des Starken 1791 vom polnischen Sejm angetragene polnische Königskrone ablehnen (Kobuch 1994), aber Napoleon machte ihn später doch zum Herzog von Warschau. In der Funktion sollte er freilich weniger für eine Bildungsreform in Polen sorgen, sondern musste ein polnisches Armeekorps aufstellen, das an der Seite des Korsen (und der Sachsen) den Russlandfeldzug mitmachte und dann in der Völkerschlacht bei Leipzig fast völlig aufgerieben wurde.

Die zweite Dimension ist die Transnationalität der Gebildeten- und Gelehrtensprache Latein. Hecht setzt sich sehr dafür ein, dass geläufiges und müheloses Lateinverstehen und auch -schreiben in den Schulen der von ihm verglichenen Nationen – überhaupt in ganz Mittel- und Westeuropa – gepflegt werden müsse. Da wo diese Fähigkeit in Gefahr gerät, fürchtet er um den europäischen Kulturzusammenhang.

Die dritte Dimension ist die Transnationalität des humanistischen europäischen Bildungskanons. Dessen Unterstreichung geht bei Hecht so weit, dass er die modernen Naturwissenschaften und die Mathematik vernachlässigt und die alten Griechen zur Quelle allen – auch des in seiner Zeit noch gültigen – Wissens erklärt. Im Gegensatz zu heute handelt es sich hier nicht um eine Konvergenz, denn konvergieren kann ja nur etwas, was zuvor getrennt war, sondern um eine ursprüngliche Einheit.

Das alte Europa kannte Nationen und es kannte Staaten, aber es kannte noch keine Nationalstaaten. Englische Historiker sehen zuweilen mit dem Act of Union 1707, das England und Schottland zu einem Königreich verband, den Beginn des modernen Nationalstaats. Auf jeden Fall ist das Frankreich nach der Revolution von 1789, das ja dem transnationalen Herrscherpaar von Ludwig XVI und der Österreicherin Marie- Antoinette ein brutales Ende bereitete, ein klassischer Nationalstaat.

Der Nationsbegriff ist bei Hecht nicht ausdrücklich definiert. Die Kontexte, in denen er ihn verwendet, lassen erkennen, dass der Autor bei Nation an eine durch gemeinsame Geschichte, Traditionen, Sprache und – angesichts der häufigen Verwendung von „patres“ oder „parentes“ – wohl auch Abstammung (letzteres freilich ohne irgendwelche biologistische Konnotationen) bestimmte gesellschaftliche Entität denkt. Mit dem Verweis auf auch erzieherisch wirksam werdende Besonderheiten des regnum (Staatsordnung) und imperium (Staatshandeln) wird für England der Bestimmung von Nation eine staatlich-politische Komponente hinzugefügt. Die „Germani“ sind bei Hecht noch eine herkömmliche alteuropäische Nation, die „Angli“ sind auf dem Wege zur oder sind schon Staatsnation. Stark stilisiert kann man sagen: Die Vergleichende Erziehungswissenschaft beginnt mit Hecht in einer Situation, da die alte transnationale Ordnung der Nationen und Staaten in die neue internationale Ordnung der Nationalstaaten übergeht. Die ist, wie die von Adick beigebrachten Belege zeigen, heute auch im Bildungsbereich an einem Entwicklungspunkt angekommen, an dem nicht nur Supranationalität (wie etwa bei der Europäischen Union) sondern auch eine erneuerte Transnationalität an Bedeutung gewinnt. Habermas (1998) spricht in dem Zusammenhang von der postnationalen – und er meint damit postnationalstaatlichen – Konstellation. Eine weitere institutionelle Stufe der Evolution erzieherischen Handelns ist erreicht.

Literatur

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis. Journal für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 11, S. 243–269.

Brickman, W. (1960): A Historical Introduction to Comparative Education. In: Comparative Education Review 1960 3.3, S. 6–13.

Brickman, W. (1988): History of Comparative Education. In: The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Ed. by T. Neville Postlethwaite. Oxford/New York: Pergamon Press.

Brinkmann, J. P. (1784): Vergleichung der Erziehung der Alten mit der heutigen und Untersuchung, welche von beyden mit der Natur am meisten übereinstimmt. Dessau

Cowen, R./Kazamias, A./Unterhalter, E. (Eds.) (2009): International Handbook of Comparative Education. 2 Vol. Dordrecht/Heidelberg: Springer.

Fischer, D. E. G. (1827): Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unsrigen. Berlin: Jahresbericht des Gymnasiums zum Grauen Kloster.

Fraser, S. E./Brickman, W. (1968): A History of International and Comparative Education. Nineteenth-Century Documents. Glenview: Scott, Foreman.

Giraud, J. (1975): Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848). In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education 15, S. 379–405.

Habermas, J. (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt: Suhrkamp.

Hartmann, B. (2009): Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider. Frankfurt a.M.: Lang.

Hausmann, G. (1966): Ludwigs Natorps Schrift über Andreas Bell und Josef Lancaster. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 897–903.

Hausmann, G. (1968): Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Verstehen und Vertrauen. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–50.

Hechtius, F. A. (1795–1798): De re scholastica Anglica cum Germanica comparata. Freiberg: Gerlach.

Heyne, C. G. (1780): Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westmünster und zu Eton. In: Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur 1. Jg., 4. St. S. 429–467.

Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik: Hueber.

Husen, T./Postlethwaite, T. N. (1985): The International encyclopedia of education: Research and studies. Oxford/New York: Pergamon Press.

Kobuch, A. (1994): Das Angebot der polnischen Königskrone an Kurfürst Friedrich August III von Sachsen durch Verfassung der Rzeczpospolita vom 3. Mai 1791. Berlin: Akad.-Verlag.

Küttner, G. (1791–1796): Beyträge zur Kenntniß vorzüglich des Innern von England und seiner Einwohner. Aus den Briefen eines Freundes gezogen von dem Herausgeber. Leipzig: Dyk.

Lin, B. (2008): Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele. Diss. Deutsche Sporthochschule Köln.

Merkel, U. (1988): Sportentwicklungen im interkulturellen deutsch-britischen Vergleich. Diss. Oldenburg.

Newton, I. (1972): Philosophiae naturalis principia mathematica. Facsimile of the third edition, with variant readings 1726. Eds. Alexandre Koyré, Bernhard Cohen: Harvard University Press/Cambridge University Press.

Ody, H. J. (1959): Begegnung zwischen Deutschland, England und Frankreich im höheren Schulwesen seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Saarbrücken: Gesellschaft für bildendes Schrifttum.

Preuss, E/Thümer, K.A. (Hg.) (1915): Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Freiberg von der Zeit der Reformation bis 1842. Freiberg: Gerlach.

Sächsischer Altertumsverein (1893): Neues Archiv für sächsische Geschichte und Altertumskunde, Bd. 14. Dresden.

Treptow, R. (Hg.) (2010): Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Bremen: Europäischer Hochschulverlag

Wendeborn, G. F. A. (1785): Der Zustand des Staats, der Religion, der Gelehrsamkeit und Kunst in Großbritannien gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Berlin: Spener.

Dr. Volker Lenhart

ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg und Honorarprofessor der Humboldt-Universität Berlin. Seine gegenwärtigen Forschungsthemen sind Menschenrechts- und Friedenspädagogik.

Thomas Prescher

Integration of Learning and Practice as Part of the Educational System Development in Eritrea: „School Management" – A Distance Learning Program by Technical University of Kaiserslautern

Zusammenfassung

Das Distance Learning Program „School Management" für Eritrea unterstützt die professionell Handelnden in den Schulen und die ministeriellen Entscheidungsträger bei der Gestaltung von Schule und Unterricht durch eine Kombination formaler und nichtformaler Lernprozesse auf verschiedenen Handlungsebenen. Es wird im Beitrag reflektiert, wie das Fernstudienangebot und eine Bildungssystementwicklung sich verschränken.

Schlüsselworte: *Fernstudium, Kompetenzentwicklung, formales Lernen, nicht-formales Lernen, Schulleitung*

Abstract

The distance learning program "School Management" supports decision makers at the school and ministerial levels in the shaping of formal and informal learning processes at different levels in schools and curricula in Eritrea. This paper examines how the distance learning program is interconnected to educational system development.

Keywords: *distance learning, skill development, formal learning, non-formal learning, school management*

Situation of education in Eritrea: Need for a systemic-constructivist position of learning

> *"The international expertise is very crucial for developing countries, as we do not have to reinvent the wheel." (Estifanos 2011, p. 19).*

Eritrea has a population of 5.9 million inhabitants and is located at the Horn of Africa. The population is divided in nine ethnic and six administrative regions. Eritrea can be viewed as a relatively young nation, established after the end of a thirty year civil war in 1991. Its actual independence was established in 1993 with the assistance of a United Nation Resolution in combination with an observer mission. The daily school routine in Eritrea is characterized by poor working- and learning conditions attributed to the poor socioeconomic situation as well as some educational reforms that have negatively impacted the organization of the schools. The general situation and proposals to address the educational situation in Eritrea can be summarized as follows:

- Redefinition of policies of national educational policy, including curriculum, support structures and language
- Introduction of extensive teacher-training and recruiting programs,
- Increase the number of schools to meet the training requirement for the specific conditions of the rural population,
- Reconstruction of the existing educational infrastructure and creating new learning materials for schools (cf. Habte 2000, p. 23),
- Increase of pupils and students from 1991 to 2003 by about 163 %, i.e. an increase from 208,164 to 500,000,
- Curriculum reform in 1997 with government goal: "making basic education available to everybody" (GSE 1994, p. 39),
- Increase the number of schools from 293 to about 1,000 and the number of teachers of 5,286 to 10,000 (cf. Rena 2004, p. 6),
- Proportion of qualified teachers in 2005: 65 % (cf. MoE 2007, p. 23),
- Overcome instructional oriented teaching behavior by a "learner-centered approach" (MoE, 2003, p. 2)
- Illiteracy rate of the population is between 40 % to 70 % (cf. Library of Congress 2005, p. 7)
- 50 students make up a class size (cf. MoE 2007, p. 22)

In response to this situation, the Ministry of Education has initiated several upgrade projects. "Under the overall Education Sector Development Program (ESDP), an Education Sector Investment Project (ESIP) is being supported by IDA (International Development Association) credit (…) and has also been provided aid from the African Development Fund (ADF) (…)." (PUS 2007b, p. 3). The Eritrean Institute of Technology & College of Teacher Education plays an important role in the upgrade and certification of elementary school teachers and the training of supervisors and school directors in educational administration and supervision. In this context, the capacity building program "Postgraduate and Undergraduate Studies for the Ministry of Education Eritrea" is dedicated to upgrading the quality of supervisory, administrative, and support staff in order to improve the quality of education as a multi-level approach (government ministry, school administrators, headmasters, and teachers). The upgrading of qualifications for key staff is seen as one of the most important conditions for systemic change in the educational sector.

The objectives of the capacity building program apply to the following target groups (cf. PUS 2007a, p. 4):

- School directors, supervisors and educational managers, educational psychology experts, and guidance and counseling officers at undergrad and post graduate levels so that they will be able to improve their day-to-day job performance.
- Professional educators serving in management positions so that they are able to effectively manage the inputs necessary for improving the quality of educational programs.
- Members of the Ministry of Education (MoE) to strengthen the institutional resources.
- Educational managers to encourage self-initiative efforts for continuing professional development.

The Ministry of Education and school headmasters have to make a commitment to the shaping of organizations and workflow management, especially, in a way that colleagues will also have to put an effort into ensuring proactive change happens as well as changes that are essential for all participants (cf. Arnold 2010, p. 92). This introduces the core question for the EU Postgraduate and undergraduate studies for the Ministry of Education Eritrea project: How can the structural deficits and limitations be overcome given the present framework conditions?

In the framework of a systemic approach, the distance learning program "School Management" assumes the following prerequisites apply to development:

- Self-reflection to recognize the new self-constructed reality
- A local network, and
- A semi-autonomous, open learning objective for the medium to long term (cf. Arnold 2009, p. 12).

These prerequisites express a systemic-constructivist position on learning, perceptions and patterns of action as well as strategies for communication and cooperation are analyzed, and educational system development and school development is enabled through the following related characteristics:

- Show interrelationships;
- Balance autonomy and control;
- Reevaluate internal and external system development needs;
- Consider multiple starting points for learning and problem solving;
- Consider the organizational identity of the school (cf. Mikula 2002, p. 245).

Distance learning course "School Management": The integration of learning and practice

The sociologist Arno Bammé from the University of Klagenfurt (2006, p. 190) described an ongoing change in science and society when he stated: The society becomes more scientific, meaning more reflective, while the science at the same time becomes more social, meaning more practical, a description directly applicable to the situation presented in this paper. In the framework of the "School Management" distance learning program, the development of target group competencies is supported by a twofold method that involves the ability to observe practice while rendering conscious reflection.

The School Management program provides working students the opportunity to understand relevant practical career relationships on the basis of the practical orientation of course

Square of Competency Development as an Element of Educational System Development

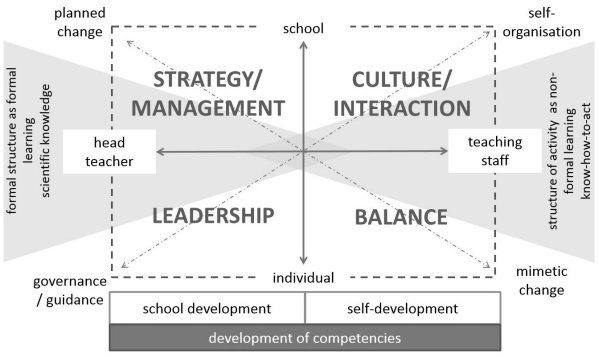


Fig. 1: Square of Competency Development as an Element of Educational System Development. Source: author's own representation.

content. In essence, the teaching is based on the application of a self-directed exploration of learning content, which opens up facts and solutions to important questions about school reality and career in a framework of school development founded on a combination of formal and informal learning.

The core idea follows a neo-institutional theory, in which the formal structure of the educational system and formal scientific learning, in the context of the distance learning training concept, is combined with the activity structure in local schools, to include their practical knowledge and cultures (cf. Schaefers 2008, p. 238).

In the context of the distance learning continuing education concept, the focus is on the development of skills in two dimensions:

1. **School development** as an educational system, as well as the development of the school as an organizational unit of activity (cf. Rolff 2007).
2. **Self-development** to empower the individual to act with the assumption of self-transformation as a prerequisite for system change (cf. Arnold 2011).

Formal and informal learning fields of action are created within this dual space which represents the tensions between the individual and school (organization) and between the school and the teaching staff.

The management of these tensions within the education concept is facilitated by a combination of skillful control using the basic assumptions of self-organization and the aspect of mimetic change by using the linked systemic dynamics.

This combination should result in the discussion of school development that on one hand "(…) follows the intentional and functional rationality tradition of management theory (…)" (Gröhlich 2008, p. 266) and on the other hand "(…) overcomes the neglect of habitual patterns of the actors and the unintentional dynamics of the social system (…)" (ibid).

Organizational structure and degree components: The effect on school development

The "Postgraduate and undergraduate studies for the Ministry of Education, Eritrea" project funded by the EU, was assigned the task of developing a distance learning course, "School Ma-

nagement" based on the distance learning programs offered by the Distance and Independent Studies Centers (TU Kaiserslautern). This course was expected to integrate the current state of relevant knowledge in Germany and other countries beyond Europe into an advanced learning concept. The Minister of Education was responsible for the project together with the Director General of the Department of Research and Human Resource Development (HRD). He was supported by the head of the in-service training division of HRD. There was also regular contact to the local institute in Asmara as the Distance Learning Resource Centre providing the training program. The project partners listed below functioned as the core support structure.

- GFA Consulting Group (efficient management and support structure for the project)
- Technical University of Kaiserslautern with Department of Education (team leader for design, student management and quality assurance of distance learning courses)
- Institut für Bildungstransfer (Implementation/roll out for distance learning courses, planning of assignments for the national and international tutors)

The key factor for success was the implementation of an effective support structure. This was achieved "(…) through the integration of lecturers from University of Kaiserslautern, by establishing a professional study center led by local experts in Asmara, through the development of a local support structure in Eritrea, by integrating existing Pedagogic Resource Centers (PRC) and by additional tutored seminars (by local academic tutors) in all Zobas (…)." (PUS 2007c, p. 5). The educational staffing concept was centered on the team lead by the Technical University of Kaiserslautern. The team was both supported by international assistant course administrators, learning material advisors, tutors, lecturers, and national training coordinators, tutors, lecturers, assistant course administrators. In addition to these key experts, a pool of national and international experts was mobilized to support the conduct of the distance learning program.

The structure of the project and the study program was designed to help schools overcome the reduced theory-practice-understanding approach of organizational and management theory (cf. Arnold/Griese 2004, p. 174). The distance learning program School Management references the German model and is based on a scientific concept which combines elements of a process-oriented organizational development with various fields of action for school managers.

Master theses related to the topics and content of the distance learning program indicate a need for school development at the level of single schools in Eritrea of a kind that will change the role of school managers in the future. The increasing importance of self-responsible creation of school reality on the basis of a role model and the participation of the faculty and, with respect to the legal framework, for example the "Guidelines of Learner Centered and Interactive Pedagogy" (MoE 2003), is already reflected in the developed curricula and in the didactic concept of distance learning. The didactic concept connects theoretical questions with specific practice-oriented examples and problem solving strategies. One headmaster and student in the distance learning program pointed out the underlying benefit for the school managers in one of the assignments he submitted:

"Before I started the distance learning program of School Management, I had to make my own mistakes in a process of trial-and-error. I hadn´t understood the big WHY or very often, it was too late. Today, I feel more comfortable and confident, because my actions are not a "blind flight" anymore. It is easier for me to appraise the consequences and impacts of my own behavior."

The study materials, as a formal part of the university course; support this understanding of the fundamental relationships of social interaction and organizational realities. The learning materials reflect international trends in school development, in which current trends in school and education policies, with content such as governance, quality management, external evaluation, and school audits, are being linked with specific models of organization, staff and team development. A key element here is the assurance of teaching quality as a core product of academic activity. The focus is on the appropriate combination of specific measures and procedures of goal agreement, communication skills, and conflict management as well as communication and collaboration techniques in the context of team development processes.

The distance learning program has a curriculum that divides the learning process into four semesters within nine modules. The program had two parts, which are separated in basic studies and specialized studies. "The basic studies consist of different subjects in the broad field of School Management, which includes relevant topics and subjects in various fields of the personal, institutional and systemic level of the educational system (…). The specialized studies, starting at the third semester, let learners could choose among several specializations, such as "Curriculum Studies", "Educational Planning & Administration" and "Educational Supervision/Accreditation." (Wieckenberg 2011, pp. 9).

Degrees available/4-semester adaption of programs

- a. Master Level
- b. First Degree Level Equivalent
- c. Diploma Level Equivalent

Content of the Distance Learning Program School Management

1. Learning and the Modification of Learning Culture
2. Leadership and Change Management
3. Quality of Teaching
4. Team Building and Communication
5. Human Resource Development
6. School Development
7. Quality Management
8. Research in Education
9. Education Policy and Legislation

Fig. 2: Educational achievements and content of distance learning program. Source: Author's own representation.

The regularly scheduled attendance phases and locally responsive tutors support the highly practical orientation of the course and reinforce the integration of informal learning process in formal settings within an advanced learning concept. This can be viewed as an additional pillar, because the different modules of the dis-

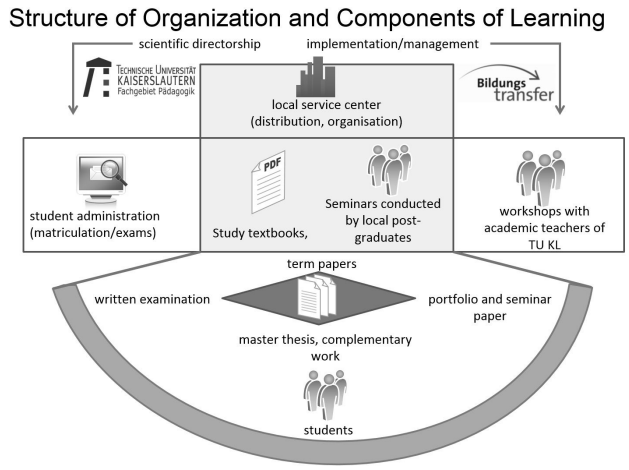


Fig. 3: Structure of Organization and Components of Learning.
Source: Author's own representation following Arnold/Wieckenberg 2009, p. 6.

tance learning program are flanked by a peer-based step-by-step process facilitation (cf. Rolff 2011, p. 12). On one hand, the process includes execution of one workshop per semester with international university lecturers to prepare the exams and to reflect to content of the study material with a view to the everyday school practice. On the other hand, four to six seminars per semester were conducted by local postgraduates, which were prepared through a train-the-trainer concept for tutors.

Besides the scientific debate, the main focus is the cooperative forms of working as well as the immediate action leading training scenarios, method training, case-related tasks and diagnoses, as well as psychological communication and leadership elements of training (cf. Gajewski/Griese 2004, p. 206). Technologically innovative forms of education such as blended and e-learning, could not be implemented due to the poor or lacking infrastructure in the area of communication. Under these circumstances, the traditional use of print media proved to be not only a timely, but also a very effective substitute.

A central pillar of reflective learning and coordinated school development are the portfolio and term papers, especially, the master thesis with topics selected and advanced as they refer to the current state of international research on the topics and ideas of practical relevance for projects in the social and professional environment of students of Eritrea. The faculty advisors of master degree candidates assure the development of valuable skills since the thesis itself is not defined as the final product. Students should be animated to combine the content of literature and study material with their practical situation in terms of reflection and practice-oriented transfer (cf. DISC 2011, p. 3). It is the scientific research and writing process, viewed as a methodological problem solving process that is the real product. The following examples illustrate some sample topics:

- The Implementation of Learner Centered & Interactive Pedagogy (LCIP) in Middle Schools Of Central Region, Eritrea (Abraham Russom Almedom)
- Contextualization of National Curriculum for the Different Ethnic Groups in Eritrea. A Case Study of Tigrigna and Tigre Curricula (Ghebrezghi Dimam Okbaldet)
- Classroom Management as part of Quality Teaching: A study in four sample Elementary Schools in Maekel Region, Eritrea (Hailu Asfaha Foto)

In the process, students acquired a sense of self-learning which inspires them to systematically seize the opportunity to optimize their own learning and research strategies, to practice the necessary skills, gain knowledge to self-direct the acquisition and implementation of the things (cf. Arnold et al. 2002, pp. 76), that relevant in the context of organizational analysis and school development.

As a result, practical research has emerged that will change the reality of school. The concept of school development as presented here is to be understood as an addition to the management process of a planned and self-organized transformation through the interdependent changes to individual and organizational realities through reflexivity and mimesis (cf. Göhlich 2008, p. 274). Meanwhile, a network of professional educators was made possible, in which top-down and bottom-up processes are linked.

An impact on the education system can be observed at the macro level: "Some aspects mentioned frequently by the students were the change in leadership style, the shift from control to support, and the need for a participatory approach at all levels. There was a strong agreement that the study program will have a positive effect on the educational system due to the fact DGs [Director general] and senior MOE officials were participating in the program." (PUS 2011, p. 13).

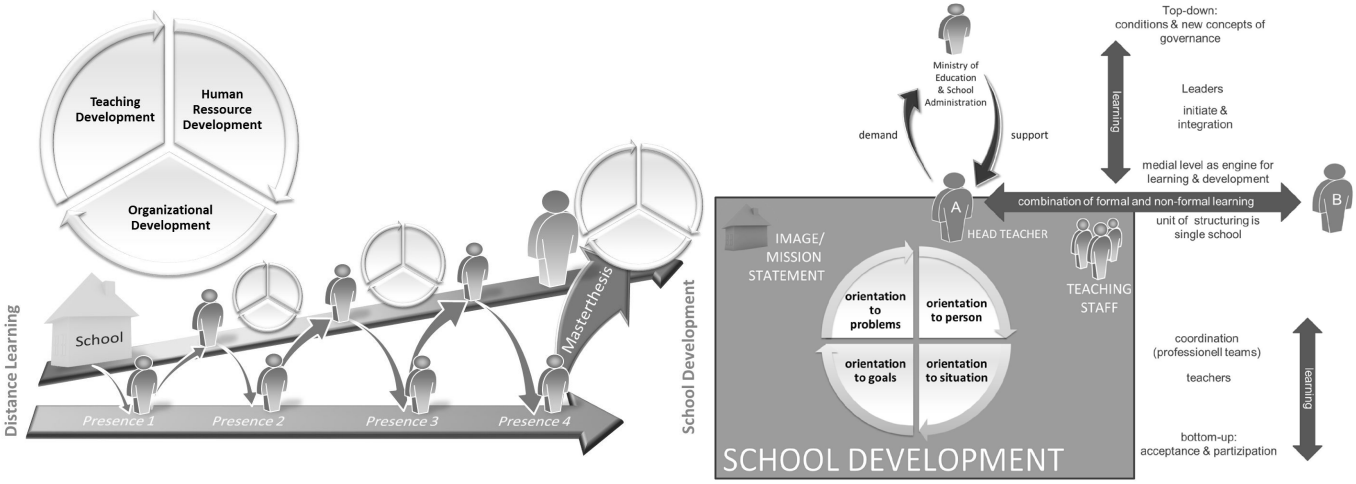


Fig. 4: Impact of the Distance Learning Program on School Development. Source: Author's own representation.

As a result, of the 171 participants that started the distance learning program, only 22 participants failed. In sum, a wide diversification of the key staff, i.e. curriculum developers, quality assurance staff, accreditation and evaluation staff, assessment and national examination staff, was achieved. Several staff categories have gotten the opportunity to upgrade their educational degrees. This was accomplished through the provision of good quality courses and reference materials in a timely fashion, which considers the work experience and specific needs of the participants. An adequate tutorial service for each student could be ensured with experienced and well trained instructors and national as well as international coordinators in accordance with the standards set out by the qualification/accreditation body of the concerned institute (cf. PUS 2007a, p. 8). The Technical University ensured one essential aspect of the distance education program with a concept of quality assurance based on:

- Assessment of all study texts by TUK lecturers,
- Systematic feedback on students assignments,
- Internal evaluation of workshops and tutorial sessions,
- Early warning system in case of learners missing deadlines,
- Training of national tutors,
- Individual coaching of participants (PUS 2011, p. 10)

References

Arnold, R. (2009): Education and Development. Internal unpublished report.

Arnold, R. (2010): Schulleitung als Personalentwickler. In: Rolff, H.-G. (Ed.): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Klettverlag, pp. 81–91.

Arnold, R. (2011) (Ed.): Veränderung durch Selbstveränderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohergehren.

Arnold, R./Gomez Tutor, C./Kammerer, J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Kraft, S. (Ed.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, pp. 76–89.

Arnold, R./Griese, C. (2004): Schulmanagement als Fernstudium. In: Koch, S./Fisch, R. (Ed.): Schule für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, pp. 173–182.

Arnold, R./Wieckenberg, U. (2009): International Master Programm. Internal unpublished report, TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaft.

Bammé, A. (2006): Fremd-Bestimmung selbst gestalten. Postmoderne Ambivalenzen entgrenzten Lernens und Arbeitens. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Ed.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, pp. 186–201.

DISC (2011): Master-Fernstudiengang Schulmanagement Portfolioarbeit im 2. Semester. Informationen und Hinweise. Unpublished working document of the Distance and Independent Studies Center.

Estifanos, G. (2011): A Soldier Hits the Books Again. In: Wiekenberg, U. (Ed.): Founders of Eritrea's Education System. Educational Biographies. Landau: Bildungstransfer Verlag, pp. 17–20.

Gajewski, M./Griese C. (2004): Zwischen traditionellem Fernstudium und Online-Lernen – Fernstudiengang „Schulmanagement" an der Universität Kaiserslautern. In: Wissinger, J./Huber, S. G. (Ed.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, pp. 201–214.

Göhlich, M. (2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Ed.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 263–275.

GSE – Government of the State Eritrea. (1994): Macro Policy Document, Asmara.

Habte, A. (2000): The Process of Curriculum Reform in Eritrea within the Context of Education Transformation. Dissertation of Institute of Education University of London.

Library of Congress (2005): Country Profile Eritrea. Washington.

Mikula, R. (2002): Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag.

MoE – Ministry of Education (2003): Guidelines of Learner Centered and Interactive Pedagogy, Asamara.

MoE – Ministry of Education Eritrea (2007): Education Brief. Asmara 2007.

MoE – Ministry of Education (2009): National Curriculum Framework: Eritrea. Asamara.

PUS (2011): A Distance Study Program for Eritrea. (available at: http://www.gfa-group.de/571510/Eritrea_Project-Report_2011_mail.pdf, [28.06.2013]).

PUS (2007a): Terms of Reference for Undergraduate und Post Graduate Studies (PUS) for the Ministry of Education. Lot 1, Annex II. In: Service Contract EU funded Project "Post and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, ERITREA, unpublished.

PUS (2007b): Terms of Reference for Undergraduate und Post Graduate Studies (PUS) for the Ministry of Education. Lot 2, Annex II. In: Service Contract EU funded Project "Post and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, ERITREA, unpublished.

PUS (2007c): Organization and Methodology. Lot 1, Annex III. In: Service Contract EU funded Project "Post and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, ERITREA, unpublished.

Rena, R. (2004): Eritrean Education – Retrospect and Prospect. (available at: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/10313/1/MPRA_paper_10313.pdf, [14.08.2011]).

Rolff, H.-G. (2011): Das System UQM im Überblick. In: Rolff, H.-G. (Hg.): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement. Köln: Carl Link, pp. 1–16.

Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Hemsbach: Beltz.

Schaefers, C. (2008): Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hemmrich, M./Kramer, R.-T. (Ed.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 225–243.

Wiekenberg, U. (2011): Context of the Educational Biographies. In: Wiekenberg, U. (Ed.): Founders of Eritrea's Education System. Educational Biographies. Landau: Bildungstransfer Verlag, pp. 9–12.

Dr. Thomas Prescher

is a research assistant in the Department of Pedagogy, TU Kaiserslautern. He is responsible for the topics school management, human resource and organizational development, ecology, and empirical educational science.

Akimi Yessoufou

From Global Advocacy to Local Resistance: Benin's Experience of Competency-based School Curriculum

Zusammenfassung

Im Zuge der „Education for All"-Kampagne, den Zugang zu Bildung voranzutreiben, kam es in vielen frankophonen Ländern Sub-Sahara Afrikas zu einer Welle von Curriculumreformen gemäß eines kompetenzbasierten Ansatz – so auch in Benin. Die dargestellte Studie dokumentiert verschiedene Wechselwirkungen zwischen den lokalen Akteuren und der Umsetzung der Reformen im Laufe der Zeit. Sekundärdatenanalyse kombiniert mit qualitativen Forschungsmethoden wie halbstrukturierten Interviews mit Lehrkräften und Fokusgruppendiskussionen mit Eltern erlauben es, Veränderungsmuster, Herausforderungen und Widerstände in Bezug auf die Reformen zu analysieren. Das herausgearbeitete Reaktionsspektrum der Akteure zeigt zwei übergeordnete Handlungsmuster: Befürwortung und Widerstand. Die Befürwortung der lokalen Akteure spiegelt den internationalen optimistischen Diskurs über Bildung wider. Die Widerstandspositionen werden gespeist von enttäuschenden politischen Ergebnissen sowie kontextbedingten Einschränkungen und Zwängen.

Schlüsselworte: *Qualitative Forschung, Bildungssystem in Benin, Kompetenzbasierter Ansatz, Schulcurriculum*

Abstract

In the vein of the "Education for All" campaign to promote access to education, a wave of curriculum revision along the competency-based approach has swept francophone countries in sub-Sahara Africa, thus Benin. The current study documents local actors' various interactions with the curricular reform in the course of its implementation. Secondary data supplemented with qualitative research techniques such as semi-structured interviews with teachers, and focus group discussions with parents enable to relate the patterns of change, the challenges and resistance to change. The actors spectrum generated illustrates advocacy on one hand and resistance on the other. Advocacy of local actors reflects the global optimistic discourse on education and resistance is favoured by disappointing policy outcomes as well as contextual constraints.

Keywords: *Qualitative Research, Benin Education, Competency-based Approach, School Curriculum*

Introduction

Since the 1990 Jomtien Conference on Education for All (EFA), basic education in developing countries has attracted growing attention. In sub-Saharan Africa, curriculum revision is one of the major policy measures to improve educational quality (cf. Chisholm/Leyendecker 2008, p. 199). A curricular paradigm emerged that values the philosophy of constructivism, cross-disciplinary arrangements and learner-centred strategies. The innovation took the form of competency-based approach (CBA) in many Francophone countries. Whereas the global community credits the CBA with innumerable potentials and promotes its development through technical and financial assistance, its introduction arouses resistance of school-level actors like parents and teacher unions. This paper examines a policy debate occasioned by the implementation of the global curricular paradigm in a context of profound structural changes in Benin.

Combining retrospective analysis with various qualitative research techniques, the study found policy advocacy to reflect the global discourse on the unlimited potentials of the CBA whereas a combination of contextual constraints, disappointing outcomes and the contagion effect of organized movements fuel resistance. The empirical findings enable to argue that grassroots actors' ownership and adaptation of planned measures are instrumental for effective implementation of school curriculum.

After linking the neoliberal agenda of education reform to the wave of school curriculum revisions on the continent, the study focuses on the specific case of the CBA in Benin. Subsequent sections include a summary of the methodology, the key findings in terms of the actors spectrum followed by discussions.

A Neoliberal Agenda of Curriculum Revision

Neoliberal supremacy, celebrated in Fukuyama (1992) as 'The Worldwide Liberal Revolution', has variably marked educational development across the world since 1990. Developing countries in particular remain permeable to global influences as they highly depend on foreign assistance. The presence of external actors with greater material and conceptual capacity to set agendas renders the policy landscape of less developed counties more penetrable to innovations (cf. Rose 2007). In the field of education, schooling changed from being perceived as a 'public good' to become a 'global good' (Bierschenk 2007, p. 271). Various reforms that barely hide their neoliberal orientation pervaded the

field with a two-pronged effect. First, global forces spearheaded by the World Bank and a multiplicity of development agencies encouraged decision-makers to liberalize the education sector, limiting the role of governments. Following the logic that 'the market, and the market alone rules' (Thurrow 1996, p. 1), neoliberalism redefined the role of government in social welfare provision, shifting the state from being a 'welfare state' to an 'enabling state' (Gilbert 2002, p. 43, in Jakobi 2009, p. 59). Second, neoliberal supremacy questions the economic utility of school curricula. States are thus encouraged to implement curricular reforms that enable students to be so competitive in the job market as to fully participate in the knowledge economy. The ideal underpinning this curricular revolution is to direct the youth to seek jobs in the private sector rather than in the public realm. Rooted in human capital theory, this perspective holds that 'each nation's primary assets will be its citizens' skills and insights' (Reich 1991, p. 3). Highlighting the instrumental role of education in the knowledge economy, the World Bank explicitly mentioned that '[a] knowledge-based economy relies primarily on the use of ideas rather than physical abilities and on the application of technology … Equipping people to deal with these demands requires a new model of education and training' (World Bank 2003, p. xvii, in Spring 2008, p. 337–338). To this respect, the CBA has been discursively constructed in terms of equipping future generations with life skills or core competences that would enable them to bring about significant socio-economic transformations.

'Unbounded' Potentials of the Competency-based Curricular Paradigm

The CBA has gained currency in general education since the 1990s. Owing to its relevance in vocational training, the approach is credited by scholars for its transformative power (cf. Roegiers 2000; cf. Jonnaert et al. 2007). Epistemologically, the concept 'competence' is misleading due to the multiplicity of its connotations in the field of education. The skills approach theorists label CBA a process that emphasizes the acquisition of know-how and procedural skills by learners; the standards approach theorists call CBA an initiative that defines a set of generic standards which learners are expected to attain across school subjects. More scholars converge on a third conceptualization known as the pedagogy of integration. This trend constitutes the fastest growing CBA that inspires curricular reforms in most French speaking countries. Basically, the approach innovates by providing a catalyst for bridging the gap between school and society on one hand and by placing the learner in the heart of school systems. Constructivism, integration of knowledge contents across school subjects and cognitive science are its major sources of inspiration. The CBA distances itself from behavioural objective-based curriculum and teacher-expert pedagogy. Rather, it emphasizes contextualization of teaching-learning-assessment relationships by evoking 'complex situations' that call for learners to mobilize cognitive, affective and psychomotor resources to solve situation-specific problems (cf. Roegiers 2010, p. 75–81).

Despite this conceptual debate, international development agencies such as UNDP, UNESCO, World Bank, UNICEF and USAID endorsed this approach for its transformative potential; the CBA is believed to help school systems contribute to the attainment of global targets such as poverty reduction for example. Hence the 1990s saw the approach emerge as a catalyst for curriculum development in general education in a significant number of countries across the world, notably in Francophone Africa. In 1996 for instance, a Conference of Education Ministers in Francophone Countries (CONFEMEN) summit in Yaoundé (Cameroon) explicitly urged member countries to undertake curricular reforms following the CBA (cf. Bernard at al. 2007, p. 557). Consequently the organization undertook to assist curricular reforms in 23 countries.

An important force driving global advocacy of the CBA is its perceived potential to groom children to become autonomous, competitive in the job market, self-dependent, democratic citizens and economically productive so as to generate growth. School systems in Tunisia, Djibouti, Morocco, Senegal, Côte d'Ivoire, Cameroon, Mauritania, Madagascar and Gabon are referenced for producing unprecedented results with the novel curricular approach (cf. Roegiers 2010, p. 159–65). The global advocacy makes some of these curricular reforms reliant on foreign aid in the form of financial and technical assistance, as will be illustrated with the instrumental role of USAID and other global actors in the case of Benin.

Methodology

The research followed a qualitative design with intensive fieldwork in four of the 85 school districts in Benin between October 2008 and August 2009. Based on the presupposition that actors in school districts with higher performance indicators would be more favourable to the innovation than those in less performing districts, the study relied on 2006 educational statistics to purposefully sample school districts and, within each district, individual schools, using aggregate promotion and repetition rates. Seventeen schools in urban and rural constituencies including public, private and religious schools were included in the sample.

Data collection techniques consisted of in-depth semi-structured interviews with 49 teachers and their supervisors, supplemented with 17 focus-group discussions that gathered 246 parents. Direct observations as well as key informants provided opportunities to assess the data and validate emerging trends. The study also relied on secondary data generated by official institutions. Using the technique of analytic induction as developed in Ragin (1994, p. 93–8) and de Vaus (2007, p. 263–66), the study organized the empirical data into an actors spectrum, in an attempt to account for the patterns of similarities and differences in local actors' interactions with the reform.

Benin and the Political Economy of the NPE[1] Reform

The Republic of Benin is a West African country of 114,763 km² and a population of 8,177,000 in 2007; 17 per cent of which are primary school-age children (Pôle de Dakar 2007). Benin is a low-income country, ranking 163rd on the UNDP's Human Development Index list of 177 countries in 2007 (ibid.).

Since independence from French colonization in 1960, political instability marked the country's political economy until 1972 when the military seized power and maintained stability for almost two decades. Since 1990 Benin has been a multiparty democracy after peacefully ending an 18-year military dictatorship inspired by Marxism-Leninism. Although the different arms of government (executive, legislature and judiciary) function relatively well based on the principle of separation of powers, the

country has experienced serious threats to civil liberties and fair elections.).The 2003 education law sets the age limit for primary education from age six to eleven. A national examination confirms satisfactory completion of the six-year primary education cycle. Students attend secondary school only after passing this national exam.

The political economy of education reforms reveals that each political turn of the country is marked by a decisive education reform. In 1971 the first reform to expand education, named after its designers Grossetête-Dossou-Yovo, was met with sharp resistance by school-level actors who denounced the neo-colonial intent behind the initiative and its discriminative orientations. When the military seized power in 1972, they endorsed the resisters' charges against this reform and initiated an egalitarian reform, following Marxist-Leninism (cf. Okoudjou et al. 2007). With relative success, the egalitarian reform known as *École Nouvelle* envisioned schools as production units and aimed to put an end to the prevailing elitist education system. In the late 1980s, university students, teacher unions and activists of the clandestine Communist Party of Dahomey (PCD) defied the military regime through mass demonstrations, insurrectional tactics and strikes (cf. Chris 1992, p. 46).

Both domestic and foreign pressure pushed the regime to convene a national conference in February 1990 to discuss solutions to the socio-economic crisis. But the gathering turned to be a political forum that eventually resulted in a multi-party democracy and liberal economy for the country. The conference concluded with a one-year transition to constitutional change and presidential elections. With a national consensus about pursuing liberal democracy and market economy, the fate of the *École Nouvelle* reform was sealed. After blunt critiques of the poor outcomes of the reform, delegates agreed to reform the education sector completely and to restore the country to its former pride as *Quartier Latin de l'Afrique*[2] by convening a national workshop on education as early as possible. With the country shifting from military Marxist dictatorship to liberal democracy, education reforms were believed to bring about significant socio-economic and political changes. The curricular reform under study is one of the structural changes initiated during the 1990s.

Disproportionate Foreign Influence

The processes that led to the curricular reform challenged the assumption that policy measures require the active involvement of grassroots actors in issue salience, agenda setting and subsequent policy proceedings. Effective school reforms originate from local pressure by grassroots actors such as teachers, students and parents (cf. McGinn 1998). The lack of popular demand for curriculum change, the instrumental role of financial and technical partners and the new context of liberal democracy support the claim of the disproportionate foreign influence, compared to endogenous pressure in this policy process. This section is inspired by the detailed work by Welmond (2002a), as it provides a synthesis of the reform process by highlighting the specific influence of foreign actors.

While the National Conference contributed to solving the prevailing socio-political crisis, it also offered the opportunity to critically examine the crisis in the education sector. As early as October 1990, but after the EFA summit, a national workshop on education, *Etats Généraux de l'Education*, was convened to assess the education sector and devise appropriate reforms. Even though most participants were government officials, the global think-tank in education, UNESCO, influenced key decisions by producing a series of diagnostic studies that served as basic documents of the workshop (UNESCO project BEN/89/001 1990a, 1990b, 1991). The idea of a comprehensive reform of the education sector originated from these diagnostic studies for instance. In the same vein, there is adoption of the Education Policy Letter in 1994 which was strongly supported by the World Bank; the document served as a national reference in education policy until the 2003 education law. Moreover, USAID became instrumental in the process by assisting in the formulation of the 15 action plans that were strategic in improving the quality and access of basic education. Adoption of the 15 action plans by Benin officials was a requirement for receiving the first instalment of US$50 million in the form of budgetary support. In order to coordinate the effort by a multiplicity of domestic and foreign actors, a Round Table on education took place in 1997.

Similarly, designing the curricular reform along the CBA required significant input from the part of donors, especially USAID; the institution initiated the Children Learning and Education Foundation (CLEF) project to reinforce the ministry of education's capacity in technical matters. The project contracted foreign experts to train Benin's educationists in curricular design and planning; it also provided need-tailored technical assistance related to all 15 action plans. When the CLEF project ended in 2003, it was relayed by the Equity and Quality in Primary Education (EQUIPE) project, another US-contracted project to pursue reform activities. The latter project continued assistance to curriculum design, teacher training and printing contracts.

The curricular reform action plan had six teams of curriculum designers; each was to define the sets of competences, abilities and skills for students at a specific grade level and in each field of study. The design teams succeeded in integrating the former 22 school subjects into six fields of study, namely French language, mathematics, science and technology, social studies, art and physical education. In addition to these core competence domains known as disciplinary competences, designers introduced two categories of competences: transversal and transdisciplinary competences.[3]

Advocacy Receptivity						Resistance Advertisy
	Loyalists	Satisficers	Conformists	Conservatives	Opponents	

Tab. 1: Actors' spectrum. Source: own representation

Actors	Total	Loyalists	Satisficers	Conformists	Conservatives	Opponents
Inspectors	3	2	1			
Pedagogic Counsellors	11	2	6	3		
Principals	14	3	2	3	6	
Teachers	21	1	6	10	3	1
Parents	246	1	66		179	

Tab. 2: Numerical summary of actors along the spectrum. Source: own representation

After a satisfactory pilot stage in 180 schools, the countrywide scale-up began in 1999 with first graders. Incrementally, by 2005

all six grades in primary school adopted the new curricula with subsequent in-service training of teachers, production and distribution of textbooks and curricular guides. But soon after, the innovation became a bone of contention, instigating proponents and opponents among teachers, parents, pedagogic counsellors and inspectors.[4]

The Actors' Spectrum

Empirical findings of this study support the idea that the global optimistic discourse about education influenced local actors' advocacy and receptivity of the CBA. On the other hand, contextual constraints, disappointing policy outcomes and the contagion effect of organized movements fuel resistance. Analytic induction of grassroots actors' narratives, contrasted with insights from direct observations enabled to identify two variants of advocacy as reflected in the attitudes of loyalists and satisficers, and three types of resistance, as illustrated in the attitudes of conformists, conservatives and opponents. After assessing the research participants' policy-relevant knowledge, their intellectual conviction of the CBA and the level of their personal commitment, the study devised a spectrum of actors ranging from loyalists at the strongest end of advocacy to opponents at the weakest end.

Loyalists and Satisficers for Advocacy

Advocacy refers to the supportive attitudes of loyalists and satisficers. Loyalists are actors who manifested higher commitment to the new curricula and displayed sound intellectual conviction in the CBA; whether teachers, supervisors or parents, they belonged to socio-economic and professional categories that exposed them to the development discourse behind the innovation. Loyalists have an advanced level of academic education or professional training and attended several in-service workshops on the curricular approach either as trainers or trainees. They are in positions of authority and close to the decision-making sphere. Normative and quite defensive, loyalists view the new curricula as 'an absolute necessity'. Loyalists espouse the development-oriented ideal of the innovation and feel compelled by duty to advance the cause of the reform in their constituencies. However, when faced with crude field constraints, this normative stance seems limited by loyalists' helplessness, as they content themselves with complaints about lack of means. Their apparently strong commitment contrasts with their inability to devise local strategies to solve real implementation problems. Loyalists argue along the same line of ideas as this parent in a focus group discussion on 4th April 2009: 'We are living in a global world where no single country can survive in isolation … the new approach is universal; therefore it is a necessity for our country. We have to prepare our children to face the challenges of their time'.

Next to loyalists on the advocacy end of the spectrum are satisficers. '*Satisficing*' describes the behaviour of actors who seek to maintain satisfaction with new policy measures by conceding useful change (cf. Bache/Taylor 2003, p. 280; cf. Grindle/Thomas 1991, p. 28). Satisficers purposefully embrace change by taking advantage of the innovation to get some utility, the niche of confidence and satisfaction. Though sharing similar learned advocacy with loyalists by displaying sound policy-relevant knowledge, intellectual conviction and commitment, satisficers go one step further, being more straightforward, objective and pragmatic. The rationality that guides their choices consists of getting the best out of the reform and leaving the redundant.

To be selective requires knowledge, skill and organization. Satisficers have an advanced educational background and proven professional experience. Eclectic in their procedure, they never consider former teaching approaches and materials as obsolete; rather, they skilfully combine strategies to get results. While critical to policy implementation, especially the teacher training component, satisficers devised several strategies to cope with problems. They admire the complexity of the CBA because it reinforces their professionalism. Satisficers like to use their acquaintance with the innovation to create for themselves an image of 'the expert' and reap substantial returns in terms of influence on colleagues and *'à côté'*.[5] Determinant factors of satisficing include a liberal vision of education and the availability of policy-related incentives. Similar factors apply for parents except that availability of alternative sources of education and the means to provide them to their children are most important. Most satisficers argue along a similar line of ideas as this vice-principal of a religious school interviewed on 11th November 2008: 'You are caught up in a powerful water current without knowing how to swim. Instead of struggling against the adverse water current, it's safer to let yourself go in the direction of the current so that you can find something to cling on'.

Conformists Conservatives and Opponents for Resistance

Resistance is a reactive strategy to counter overtly or covertly pressures from outside a social group (cf. Bache/Taylor 2003, p. 282). The first variant of resistance in this study is conformism; it consists of displaying formal compliance with prescribed measures while potentially behaving differently in private. It is a passive resistance strategy pertaining to power unbalance. Scott (1990, p. xi) called this strategy a 'situational logic' by which '[t]he poor sang one tune when they were in the preserve of the rich and another among themselves. The rich spoke one way to the poor and another among themselves' (in Bache/Taylor 2003, p. 284). Although situated in the middle grounds between advocacy and resistance on the spectrum, conformism is more closely related to covert resistance than to learned advocacy, as conformists' attitudes contribute less to policy improvement. The mask of conformism seems to be the safest to wear in this policy debate due to the power dimension involved in the matter. In fact the curricular reform is a high stakes innovation sponsored by the international community. Declaring opposition would equate to contesting power, the power of educationists and development experts. In such conditions conformists spare themselves the risk of being identified as contesting an innovation that top-level actors masterminded. Holding lower positions in the education hierarchy as teachers, conformists appear enthusiastic at first before delving into contradictions in the course of discussions, like this veteran 5th grade teacher during an interview on 4th November 2008: 'Since things are changing with time, we are growing and we need to update our needs in order to keep pace with those who progress… I can't tell more … Honestly I support the NPE… Me, I am for both causes, teacher-centred and student-centred pedagogies'. They are brief, reserved, prudent or voluble, excessively accusing and complain-

ing about their work conditions. They share in common a blind advocacy of the CBA by displaying appalling lacks of policy-relevant knowledge and intellectual conviction.

Next to conformists are conservatives. Though both share in common the covert resistance strategy, differences between them emerge with a scrutiny of their respective arguments and attitudes against the curricular reform. Conservatives distance themselves from the policy discourse by using the indefinite 'they', 'we have been told', 'our trainers said', as illustrated this public school principal in an interview on 20th April 2009: 'I feel more comfortable teaching the previous curricula; I don't know why they brought us this NPE. Honestly, I can't understand what was wrong with the former curricula'. Another distinctive feature is that conservatives are near to retirement. They display enough policy-relevant knowledge to enable them to appraise the worth of the innovation. Similarly, their conviction and commitment never go beyond the fulfilment of their duty. Rather proud of former teaching practices, they tended to resist new ideas that challenged their pedagogical role as knowledge transmitters.

Conservatives profess the value of traditional pedagogical beliefs, such as behaviourism and its derivative practices such as teacher-centeredness, systematic teaching of linguistic tools in French, the virtues of dictation, physical chastisement, discipline, error-free language usage, legible handwriting and mental arithmetic. Pointing to the limitations of the CBA, conservatives argue that it is impossible to 'construct buildings without materials'. They consider children to be almost *tabula rasa* or at least lacking the basics to construct knowledge by themselves at basic level. Thus they think the approach to education should be teacher-centred at this level, as children need to acquire 'the materials' before being asked 'to construct' their own knowledge later.

Rather sceptical about the potential of this reform to solve the educational and socio-economic problems of the country, conservatives explicitly accuse the innovation of propagating indiscipline, laziness and incompetence among the youth. As a solution, they suggest a return to the previous curricula, which had proven their worth by producing valuable citizens and useful literates.

The strongest variant of resistance is opposition, an overt movement. It became institutionalized with the active role of unions and the efforts of the Communist Party of Benin (PCB) to counter implementation of the NPE reform. While the covert resistance strategy is an individual initiative of resisters, active resistance is a collective movement that is nationwide in scope, with mass demonstrations and teachers' union strikes demanding reform suspension. Both technical and ideological arguments legitimate opponents' resistance.

Technically, though acknowledging the scientific rationality of the CBA, oppositional forces denounced its implementation in Benin as well as elsewhere in francophone Africa. Instruction should be carried out in native languages, rather than in French. In a conference organized to celebrate the ninth anniversary of the International Day of Mother Tongues on 21st February 2008, INIREF, PCB's think-tank, dedicated a special communication to resistance against the NPE reform. It provides key reasons for opposing the innovation. Like most education systems inherited from French colonization, argued the presenter, Benin school system is extraverted by depriving children of their 'soul', which is 'their mother tongues'. If the CBA valued socio-constructivism as its advocates pretend, the simple fact of continuing instruction in French falsifies its pedagogic merits, and insidiously perpetuates 'neo-colonialism, the domination of the French language over our national cultures, in short, the assassination of our Beninese spirit and soul' (Iko 2008, p. 29).

Opponents systematically attributed the current students' underperformance[6] to the curricular innovation, on the grounds that the approach undervalues children's socio-economic, cultural and linguistic heritage for allowing instruction to be continued in French. As a consequence, children get confused and can barely learn, or in the better cases they get extraverted, denying their own cultures and development potentials; thus the relevance of their underperformance. Opponents consider the policy a complete failure and suggest an alternative reform. In its 'project of popular emancipation', PCB proposed an endogenous education reform similar to the Tanzanian *Ujaamah*, 'Education for Self-Reliance'. So far, the actors spectrum summaries the multifaceted interactions and attitudes of local actors in regards with the curricular innovation in five gradations ranging from loyalty to active opposition. While acknowledging that this heuristic device came out of the analytic induction of actors' narratives and should not be considered as conclusive, it nevertheless offers the opportunity to reflect on the competency-based curricular paradigm in practice.

Discussions

This section reflects on the arguments on each side by considering local advocacy to reflect educational policy convergence and resistance to be the combination of three sets of factors.

Educational Policy Convergence and Local Advocacy

Educational policy convergence relates to a global movement by which development agencies promote the adoption of similar education policies across the world, in the purpose of promoting a certain world education culture (cf. Jakobi 2009; cf. Resnick 2006). The movement involves actors, agency and various mechanisms of policy transfer and diffusion. Major actors include intergovernmental organizations, epistemic communities and individual states. While the epistemic community composed of universities, scholars and international consultancies in the fields of social and behavioural sciences grants scientific legitimacy to the proposed policy ideals, international development agencies such as the World Bank and UNESCO provide the political legitimacy by endorsing and promoting these ideals.

The relevance of educational policy convergence in the current case of local actors' advocacy has root in the crystallizing effect of the CBA. In theory the approach is credited with the potential to render the youth competitive, autonomous, democratic and growth-generating. In terms of scientific legitimacy, the approach enjoyed the contribution of scholars from Belgian think-tank in education and training (BIEF), from the observatory of education reforms (ORE) in Québec and the International Bureau of Education in Geneva (IBE), who actively worked to give the concept 'competence' a robust episte-

mological grounding in general education (cf. Acedo/Georgescu 2010; cf. Rogiers 2010; cf. Jonnaert et al. 2007; cf. Jonnaert et al. 2004).

In Benin, adoption of the approach was not only a function of the obvious need for school reform, but most importantly, of the disproportionate foreign influence. From the *Etats Généraux de l'Education* in1990 to the Round Table on education in 1997, not to mention the innumerable forums, workshops, training sessions and international evaluative consultancies (DevTech, BIEF, Creative Associates Inc., *Groupe* Louis-Berger), the influence of global institutions such as UNESCO, UNDP, World Bank and USAID gave both scientific and political legitimacies to the CBA. This explains the deep conviction and commitment of loyalists and satisficers, who demonstrated learned advocacy of the curricular reform. If educational policy convergence accounts for the attitudes of actors on the advocacy end of the spectrum, what about actors on the resistance end?

Three Gradations of Policy Resistance

Analytic induction of actors' responses reveals that the combination of contextual constraints, disappointing policy outcomes and the contagion effect of organized movements justified resistance.

Contextual Constraints

The curricular reform was seriously challenged by the discrepancies between the poor qualifications of teachers and the level of sophistication of the innovation. Upon the generalization of the reform in 1999, half of the teaching staff in public schools lacked professional qualifications (cf. MENs 2006. p. 34). In addition, semantic opacity of new terminologies contrasted with the limited academic level of new recruits. Curriculum designers broke with past curricular practices by introducing pedantic terminologies in most documents. In mathematics, for instance, the term *equation* is used instead of the familiar *operation*, and *proportionality* in place of the common *fraction*; the use of *learner* instead of the common *pupil*; the Anglicism *item* is used instead of the familiar *rubric*. The semantic opacity was so relevant that a lexicon was edited to help teachers comprehend new terminologies. Moreover, the large number of documents edited in the policy process (curriculum guides, teachers' guides, textbooks, workbooks, and training packages) suggests that the reform was not meant for ordinary school actors. Lannoye (2005, p. 52) counted as many as 80 documents produced in the framework of the curricular reform at the primary education level. At each grade level, a teacher has to read the curriculum and teachers' guides for all six fields of study, in addition to textbooks and workbooks in French language and mathematics. A minimum of 16 documents is necessary for a teacher at each grade level. While the conceptual sophistication of the CBA required more documentations, it made the innovation a 'hostage of inspectors and other specialists' who had better control of it than did front-line actors such as teachers, students, principals and parents (cf. Bernard et al. 2007, p. 569).

Finally, material constraints undermined the reform. Lack of infrastructure, school libraries, science laboratories, materials and equipment was a common complaint among teachers in public schools and less affluent private schools. Large class size challenged the disposition of having students work in groups of four or five. While the official teacher-student ratio of 1:50 could allow somehow such a disposition, 1:84 and 1:167 were extreme teacher-student ratios in a few schools visited.

Their severity of these constraints foreshadowed the disappointing policy outcomes.

Disappointing Outcomes

I am illiterate; one day, I asked my sixth grade son to read the names on the signposts in the field. He repeated the same name for all four signposts we found. From my expectation that the names should be different – and I knew the names were different –, I realized that my sixth grade son was unable to read. It's a pity! (a parent in a rural school, focus-group discussion on 24th March 2009).

As illustrated above, students' literacy deficiencies come first as the most recurrent complaint. Reading deficiency has roots in grade inflation as well as in the shift to a holistic strategy for teaching the reading skill. Implementation of the CBA engendered grade inflation, as the subsequent assessment scheme allows more students to pass without much effort in core subjects like French language and Mathematics. Previously, these core subjects used to be given maximum weight; now that they are graded on equal footing with any other subject, less student effort is required to pass the grade average.

Besides, the holistic approach to teaching reading and writing worsened the deleterious situation. Based on the linguistic principle that signs have meanings in context, the holistic approach minimizes mechanical letter identification. Instead of teaching the 26 letters of the French alphabet by differentiating between vowels and consonants and by combining letters to obtain syllables in isolation as usual, teachers are now required to teach letter identification by highlighting individual letters within words and by placing the words in a meaningful sentence. The introduction of this holistic strategy at the onset of the school system in first grade disadvantaged many children who were not familiar with the French language before attending school.

By imposing a number of burdens on parents, the new curricula raise a problem of equity in education. Indeed, only relatively well-off and quality-minded parents can afford to provide enabling conditions that maximize learning outcomes for students. In addition to hiring a qualified home tutor, buying textbooks and workbooks on a yearly basis, and supplying school materials and photocopies, parents enrolling their children in private and religious schools must pay a tuition fee that varies significantly across schools. Parents with modest means and those living in disadvantaged areas have no choice but to use the available free public school. In addition, the innovation contributed to a denial of education to many children, depriving them of the perceived opportunity of upwards social mobility associated with schooling. In fact, students who repeated a grade prior to the systematic introduction of the new approach in that grade level were the first victims of the policy, since they had limited options to continue education. The majority of students who repeated the second, third, fourth, fifth and sixth grades, respectively, in 2000, 2001, 2002, 2003 and 2004 were reported to have dropped out because they lacked previous grade preparation in the new approach. In fact, the policy failed to anticipate this problem. No remedial plan to accommodate students who had repeated a grade level prior to the systematic introduction of the

new approach was found in the policy documents consulted in this study.

Moreover, many literate parents suffered overnight obsolescence because the NPE rendered them unable to monitor their children at home as they used to do. The new terminologies and higher level contents in the new documents made it hard for them to oversee their children's education.

The Contagion Effect

Contextual constraints and disappointing outcomes favoured propagation of negative attitudes towards the curricular reform. The unfavourable atmosphere was exacerbated by a dysfunction of the communication and public participation action plan. In fact, there was no initiative to involve parents in the policy process, simply because of the deliberate 'closed-door policy' of curriculum designers who 'were resentful of any improvement suggestions by practitioners'. Likewise, decision-makers at the ministry of education chose to remain silent in the on-going debate. During a 2004 workshop, for instance, it was decided 'to avoid all immediate contradictory debate' in relation to the various critiques formulated against the policy (cf. MEPS 2004, p. 55, in Carlos 2005, p. 25). Thus substituting for officials, trade unions, PCB and other opinion leaders took advantage of the silence to propagate their charges against the innovation. Unfortunately, most of the charges coincided with the realities of many grassroots actors, producing a contagion effect. Opponents' social movements consisting of mass demonstrations, teachers' union strikes and public conferences subsequently undermined the reform.

Parents' attitudes in Abomey-Calavi school district one illustrated how the national anti-reform propaganda weakened their receptivity to the new approach. In a few reference schools (private and religious schools) that had relatively high quality educational services, infrastructure and better student performance, parents nevertheless complained about the reform. They simply relayed the negative views about the reform, lamenting reading and writing problems, the imperialist intent of the policy and the rent-seeking behaviour of officials. This negative attitude contrasted with the pride and confidence that they felt about their children's schools. Though these same parents admitted awareness of the difference between their children's performance and that of students at other schools, they nevertheless conveyed the national complaints.

Conclusion

This paper is an insight into the debate of whether a world education culture exists as a homogenized set of policy measures across education systems (cf. Anderson-Levitt 2003). After examining the attitudes of frontline actors such as teachers, parents, students and supervisors towards the implementation of the CBA to reform school curriculum in Benin, the study found that global push to homogenize school systems results in heterogeneous practices of actors from the periphery. While the global advocacy around the CBA illustrates the thesis of world education culture, the five gradations on the spectrum give credence to the thesis of diversity in practice. A major finding of the study is the policy paradox that more non-practitioners (supervisors) tend to be located on the advocacy end of the spectrum whereas fewer classroom actors (teachers) are identified with satisficing. Given that the latter attitude is a productive one and likely to make the reform prosper, one can conclude that even though the CBA was technically fit in policy discourse, its effective implementation in the classroom is taking longer than anticipated. Although this paradox is symptomatic of the prevalence of previous teaching practices, satisficing teachers' adaptation of change provides the prospect of beneficial transformation.

Notes

1 Acronym for Nouveaux Programmes d'Etudes, official name for the reform

2 Dahomey, former name of Benin, was nicknamed Quartier Latin de l'Afrique for the quality of its elites who were prized in most French West Africa (AOF).

3 Transversal competences refer to the set of competences that learners acquire across fields of study (e.g. critical thinking). Transdisciplinary competences relate to the ability of learners to transfer school knowledge and skills into real life.

4 Inspectors are appointed chief school district officers. Administratively, they represent the Minister of Pre-primary and Primary Education in their constituencies. Pedagogic counsellors assist inspectors .

5 Welmond (2002b, p. 53) used the term to refer to benefits other than salary that civil servants receive both officially as part of their employment and unofficially as a result of their station (e.g. per diems, allowances and bribes).

6 The new pattern of student underperformance amounts to functional illiteracy despite years of basic education. While students get promoted, many are lacking in basic credentials such as literacy and numeracy. The yield of the reform in learning outcomes for students is insignificant (OIF et al. 2005).

References

Acedo, C./Georgescu, D.A. (2010): 'Competency-based Curriculum Development: The Need for Critically Reflecting upon the "Why" and "How" Questions'. Paper presented at the XIV World Congress of Comparative Education Societies, under the panel Competency-based Curricula and Assessment: From Desirata to Viable Practice, convened by IBE. Istanbul (Turkey) 14–18 June.

Anderson-Levitt, K. (2003): 'A World Culture of Schooling?', In: Katheryn, M. A. (ed.) Local Meanings, Global Schooling, p. 1–26. New York: Palgrave McMillan.

Bache, I./Taylor A. (2003): 'The Politics of Policy Resistance: Reconstructing Higher Education in Kosovo', Journal of Public Policy, N. 23. I. 3, p. 279–300.

Bernard, J.M./Nkenge A.P./Robert L. (2007): 'Réformes de Programmes Scolaires et Acquisitions à l'Ecole Primaire en Afrique: Mythes et Réalités', International Review of Education N. 53, p. 555–75.

Bierschenk, T. (2007): 'L'Education de Base en Afrique de l'Ouest Francophone: Bien Privé, Bien Public, Bien Global'. In: Bierschenk, T./ Blundo, G./Jaffré Y./ Tidjani Alou M. (eds.): Une Anthropologie entre Rigueur et Engagement. Essais autour de l'Œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan., p. 235–57. Paris: APAD-Karthala.

Carlos, J. (2005): Pour une Politique de Communication pour l'Éducation. Porto-Novo: Creative Associates International/Projet EQUIPE.

Chisholm, L./Leyendecker R. (2008): 'Curriculum Reform in post-1990s Sub-Saharan Africa', International Journal of Educational Development N. 28, p. 195–205.

Chris, A. (1992): 'Restructuring an Authoritarian State: Democratic Renewal in Benin', Review of Africa Political Economy. N. 54. I. 4, p. 42–58.

Fukuyama, F. (1992): The End of History and the Last Man. London: Hamish Hamilton.

Gilbert, N. (2002): Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility. Oxford: Oxford University Press.

Grindle, M.S./Thomas, J. (1991): Public Choices and Policy Change: The Political Economy of Reform in Developing Countries. Maryland: John Hopkins University Press.

Iko, E.P. (2008): 'Pascal Fantodji contre les Nouveaux Programmes d'Etudes et pour une Révolution Philosophique et Culturelle au Bénin'. In: Pascal Fantodji et les Questions Nationale et Linguistique au Bénin, Actes du Colloque (à l'Occasion de la Commémoration de la 9ème Journée Internationale de la Langue Maternelle et de la Célébration de 2008, Année Internationale des Langues 21 février 2008), p. 28–34. Cotonou: INIREF.

Jakobi, A.P. (2009): International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion. Basingstoke: Palgrave and Macmillan.

Jonnaert, P./Masciotra, D./Barrette, J./Morel D./Mane Y. (2007): 'From Competence in the Curriculum to Competence in Action', Prospects N. 37. I. 2, p. 187–203.

Jonnaert, P./Barrette, J./Boufrahi S./Masciotra D. (2004): 'Contribution Critique au Développement des Programmes d'Etudes: Compétences, Constructivisme et Interdisciplinarité', Revue des Sciences de l'Education. N. 30. I. 3, p. 667–96.

Lannoye, C. (2005): 'Evaluation de la Pertinence et de la Cohérence des Approches dans les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE). Rapport de Mission.' Porto-Novo: Creative Associates International Inc.

MENs (2006): Plan Décennal du Développement du Secteur de l'Education 2006-2015/Tome 1. Cotonou: MEPS/MESRS/METFP, (available at: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Benin/Benin_Plan%20decennal%20education%20T1.pdf. [10.01.2008])

MEPS (2004): 'Rapport du Séminaire National sur la Réforme des Programmes d'Études au Bénin et les Acteurs du Système Éducatif'. Cotonou: INFOSEC du 31 mars au 2 avril 2004.

OIF, CONFEMEN and MEPS (2005): Diagnostic de la Qualité de l'Enseignement Primaire au Bénin: Enquête.

Okoudjou, P. C./Fagla, M./Gbaguidi Y./Jaquet M. (2007): 'Histoire des Réformes Educatives au Bénin: Des Origines jusqu' à nos Jours', communication présentée au Forum National sur le Secteur de l'Education. Cotonou, 12–16 février 2007.

PASEC (2004–2005.): Dakar: Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN.

Pôle de Dakar (2007): 'Dakar + 7: Top Priorities for Integrated Sector-wide Policies. (Online available at: http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Benin_Dak7_En.pdf. [08.12.2007])

Ragin, C. (1994): 'Using Qualitative Research to Study Commonalities', in C. Ragin, Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method, p. 81–103. London: Pine Forge Press.

Reich, R. (1991): The Work of Nations: Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism. New York: Alfred A. Knopf.

Resnik, J. (2006): 'International Organizations in the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture', Comparative Education Review. N. 50. I. 2, p. 173–95.

Roegiers, X. (2000): Une Pédagogie de l'Intégration. Brussels: De Boeck.

Roegiers, X. (2010): La Pédagogie de l'Intégration: Des Systèmes d'Education au Cœur de nos Sociétés. Brussels: De Boeck.

Rose, P. M. (2007): Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery. Project Report. Consortium for Research on Education Access, Transitions and Equity (CREATE). UK: Falmer

Scott, J. C. (1990): Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts. New Haven: Yale University Press.

Spring, J. (2008): 'Research on Globalization and Education', Review of Educational Research. N. 78. I. 2, p. 330–63.

Thurrow, L.C. (1996): The Future of Capitalism: How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World. New York: William Morrow and Company, Inc.

UNESCO Project BEN/89/001 (1990a): 'Contribution aux travaux des Etats Généraux de l'Education', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.

UNESCO Project BEN/89/001 (1990b): 'Evaluation Analytique de l'Enseignement Primaire au Bénin', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.

UNESCO Project BEN/89/001 (1991): 'Synthèse des Travaux Effectués: Etude Analytique de Politique Educative et Elaboration d'Outil de Management', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.

de Vaus, D. (2007): Research Design in Social Research. London: Sage Publication.

Welmond, M. (2002a): 'Benin: Systemic Education Reform during Democratic Transition, 1991–1007. In: Moulton, J./Mundy, K./Welmond, M./Williams, J. (eds): Education Reforms in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost? P. 87–117. Westport: Greenwood Press.

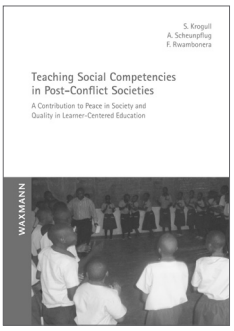
Welmond, M. (2002b): 'Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin', Comparative Education Review. N. 46. I. 1, p. 37–65.

World Bank (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. Washington DC: World Bank.

Dr. Akimi Yesoufou

is currently a lecturer at the University of Abomey-Calavi, Benin where he trains high school teachers. He specialized in educational policy study, and previously served at the educational planning unit of Benin ministry of secondary education.

This book provides an overview of the concepts and experiences from a new Rwandan teacher training program "Participatory and active Pedagogy", its educational theory, strategies of implementation, testimonials of teachers involved and the results of an evaluation testing the teachers' development and curriculum effectiveness on students.
Francois Rwambonera headed the teacher training program and department for education of the ecumenical council of churches in Rwanda from 1995 to 2012. Annette Scheunpflug and Susanne Krogull, both from Otto-Friedrich University in Bamberg, Germany, were charged with completing an independent evaluation of the program.



Susanne Krogull,
Annette Scheunpflug,
François Rwambonera

Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies

A Contribution to Peace in Society and Quality in Education

2014, 132 pages, pb, € 24,90
ISBN 978-3-8309-3081-5

WAXMANN

Vassilios Pantazis/Vassilios Charitos

Interkulturelle Bildung und Erziehung im Grundschulstudium – eine empirische Studie zur Situation in Griechenland

Zusammenfassung

In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden interkulturelle Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen griechischer Absolvierender des Lehramts an Grundschulen dargestellt. Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens werden Parameter erhoben (jeder pädagogische Fachbereich der sich mit Fragen der interkulturellen Bildung auseinandersetzt, die positiven Effekte der Migrationsgesellschaft, die Fokussierung der interkulturellen Erziehung auf die Migrantenschüler/-innen und ihre Familien, die negativen Effekte der Migrationsgesellschaft, die Umsetzung der interkulturellen Erziehung in der Schule). Die Stichprobe ist eine Zufallsauswahl der Absolvierenden des Lehramts an Grundschulen an griechischen Universitäten.

Schlüsselworte: *Interkulturelle Bildung, nationale und kulturelle Differenz, pädagogische Praxis, Lernprogramme, Lehrerbildung.*

Abstract

In this empirical study, intercultural attitudes and self-efficacy expectations of Greek graduates of teacher training are represented. With the help of a standardized questionnaire important parameters are collected (each educational department on issues of intercultural education, the positive effects of migration society, the focus of intercultural education to the migrant students and their families, the negative effects of migration society, the implementation of intercultural education in the school).The study ist a Random Selection of graduating teachers at Greek Universities.

Keywords: *Intercultural education, national and cultural differences, educational practices, tutorial programs, teacher training.*

Einleitung

In der hier dargestellten Studie geht es um die Frage, inwiefern sich Studierende des Lehramts an Grundschulen (d.h. in Griechenland Lehrkräfte für die Klassen 1 bis 6) am Ende ihres Studiums hinreichend kompetent fühlen, sich interkulturellen und Entwicklungsherausforderungen zu stellen. Ausgangspunkt für die Studie ist die Überlegung, dass Studierende in ihrem Studium mit diesen Herausforderungen konfrontiert werden müssen, denn diese sind schon kurze Zeit nach ihrer Ausbildung gefordert, als Lehrkraft entsprechende pädagogische Initiativen zu ergreifen.

Wichtig ist es vorab zu erwähnen, dass die Grundschullehrerausbildung[1] in Griechenland in die Zuständigkeit der ausbildenden pädagogischen Fachbereiche fällt. Das Studium ist stark verschult, d.h. die Studierenden müssen an einer großen Anzahl von Pflichtveranstaltungen teilnehmen.

Theoretische Grundlagen

Kulturell und sprachlich heterogene Schulklassen, der offenkundige Wandel von Familie und Kindheit, veränderte Lebensbedingungen sowie die Notwendigkeit, demokratische Lebensformen in der Schule zu praktizieren, stellen hohe Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich der interkulturellen Bildung und Erziehung (vgl. Andressen/Hurrelmann 2010). Wolfgang Nieke bezeichnet interkulturelle Erziehung und Bildung als „Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 2000, S. 13). Marianne Krüger-Potratz legte einen umfassenden Systematisierungsversuch des weiten Forschungs- und Praxisfeldes zu diesem Thema, das sich in den letzten Jahrzehnten unter dieser Bezeichnung entwickelt hat, vor (vgl. Krüger-Potratz 2005). Sie bezeichnet interkulturelle Bildung als „Teil eines internationalen und interdisziplinären Diskursraumes“, in dem sich wiederum verschiedene Diskursstränge kreuzen: der Gleichheits-, der Essentialismus-, der Universalitäts- und der Pluralismusdiskurs (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 168–177). Der Diskurs über interkulturelle Bildung und Erziehung stellt wiederum nur einen Ausschnitt aus dem internationalen Diskurs zur gesellschaftlichen Ungleichheit im Kontext von Bildung dar. Wichtig ist die Unterscheidung des Begriffs der interkulturellen Erziehung von dem der „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre, da hier vornehmlich – in der Absicht, vermeintliche ‚Defizite‘ von Migrantenschüler/inne/n zu beheben – kompensatorische Maßnahmen diskutiert wurden. Heutige Konzeptionen interkultureller Erziehung und Bildung richten sich dagegen an alle, an Mehrheits- wie Minderheitenschüler/-innen. Interkulturelle Bildung stellt eine Querschnittsaufgabe für alle Schulfächer dar und will Schlüsselqualifikationen für den Umgang mit Fremdheit und Differenz in der modernen, globalisierten Welt vermitteln.

In Griechenland beträgt der Anteil der nicht griechischen Staatsbürger/-innen in Kindergärten, Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I zurzeit ca. 10 Prozent. Die Entwicklung zum Einwanderungsland setzte in Griechenland erst in den 1990er Jahren, im Zuge verstärkter internationaler Flüchtlings-

bewegungen und der Rückwanderung von Griechen aus den ehemaligen Ostblock-Ländern, ein. Vorher galt Griechenland als Auswanderungsland und als eines der wichtigsten Entsendeländer von Arbeitsmigrant/inn/en. Doch machen sich in Griechenland laut Pantazis (2005) auch schon bei einem Anteil von nur ca. 10 % Migrantenkindern im Schulsystem Herausforderungen (Aufnahme und Förderung der Migrantenkinder, der Umfang und die Qualität des Griechisch- als Zweitsprache-Unterricht) bemerkbar.

Erziehungswissenschaftler/-innen stellen in Griechenland fest, dass die angehende Lehrerschaft nicht immer die Voraussetzungen für die nötige interkulturelle Bildung und Erziehung mitbringt, z.B. zu wenig etabliertes interkulturelles Wissen erworben oder interkulturelle Kompetenz entwickelt hat (vgl. Damanakis 2004). Hinsichtlich der interkulturellen Bildung und Erziehung in der Grundschullehrerausbildung an griechischen Universitäten gibt es überhaupt nur wenige empirische Studien, die neue Daten erheben und die Realität im Allgemeinen beschreiben. Die qualitative Studie von Liakopoulou (2007), die die Inhalte der Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulseminare für die Grundschullehrerausbildung hinsichtlich ihres interkulturellen Angebots untersucht hat, ist zu der Schlussfolgerung gekommen, dass das Angebot nicht hinreichend ist, als dass die angehende Lehrerschaft das notwendige Wissen erwerben und entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten entwickeln könnte, um in einer heterogenen schulischen Umwelt effektiv arbeiten zu können.

Den Ergebnissen einer weiteren Studie zufolge vertritt die angehende Lehrerschaft die Ansicht, dass das Angebot an grundschulpädagogischen Hochschulseminaren nicht hinreichend auf die kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereite und ein entsprechendes Defizit in der Ausbildung gegeben sei (vgl. Gotovos 2007). Die angehende Lehrerschaft hält die universitäre Ausbildung offensichtlich für unvollständig und überholt, da sich in ihr die sozialen Veränderungen nicht widerspiegeln würden (vgl. Chiotakis 2002). Aber auch internationale Studien machen auf Defizite hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz in der Lehrerbildung aufmerksam (vgl. Moliner/Garcia 2005).

Für die Lehrerausbildung stellt sich nun grundsätzlich die Frage, inwieweit die Ausbildungspraxis von Universitäten zur Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen bei den Studierenden beiträgt (vgl. Cloer/Klika/Kunert 2000; Stein 2005). Unter Berufung auf die Wissensverwendungsforschung (vgl. Bromme 1992; Radtke 1996; Stein 2005) legt es sich nahe, dass einfache Transfervorstellungen ebenso wenig naheliegen wie die Idee, dass eine wissenschaftliche Ausbildung quasi automatisch zur Professionalität mit beitrage. Gestützt durch systemtheoretische Überlegungen (vgl. Luhmann/Schorr 1988) ergeben sich grundsätzliche Konsequenzen für das Theorie-Praxis-Verständnis: An die Stelle des traditionellen Hierarchiemodells treten Hochschule und Schule als operational geschlossene Systeme mit einer jeweils eigenen „Theorie“ und „Praxis“.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, ob ein Studium überhaupt auf die interkulturelle Herausforderung vorbereiten könne. Radtke (1999) hält einen Transfer in die Praxis aufgrund der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Wissensformen für fraglich (vgl. Radtke 1999) und favorisiert im Rahmen der sog. Flexibilisierungs- und Polyvalenzdiskussion eine klare Trennung von wissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung (vgl. Dewe 1998, S. 232; Stein 2005). Die Studie von Sleeter (1992) hat gezeigt, dass Ausbildungsprogramme an Universitäten die Einstellung der Lehrkräfte zwar positiv beeinflussen können, nicht aber deren Praxis in interkulturellen Lehr- und Arbeitsprozessen. Lehrkräfte, die entsprechende Hochschulseminare und Vorlesungen besucht hatten, gaben in dieser Untersuchung zwar an, ihre Haltung gegenüber Vielfalt, Fremdenfeindlichkeit und Ungleichheit geändert zu haben, jedoch ließen sich diese Veränderungen nicht während der Tätigkeit in der Schule beobachten. Eine weitere Studie macht deutlich, dass Lehrer und Lehrerinnen, die in Schulen mit einem hohen Anteil an Migranten- und Remigrantenschüler/inne/n arbeiten, Gefühle von Unzulänglichkeit, Unsicherheit und Angst erleben zu scheinen. Sie fühlen sich nicht richtig vorbereitet und vermissen Erfahrungen gegenüber den Problemen der kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen (vgl. Papanaoum 2004).

Vor diesem Hintergrund ist die hier vorgestellte Studie angesiedelt. Konkret geht es um die Beantwortung der Frage, inwiefern angehenden Grundschullehrkräften in ihrer universitären Ausbildung Qualifikationen zur interkulturellen Bildung und Erziehung bzw. interkulturelles Wissen vermittelt wird, um in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen unterrichten zu können. Außerdem wird untersucht, ob Studierende das vorhandene Lehrangebot überhaupt nutzen, d. h., ob sie Interesse an diesen Qualifikationen haben und diese zu erwerben wünschen.

Ablauf der Untersuchung

Zielsetzung und Fragestellungen

Das allgemeine Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Wahrnehmung des pädagogischen Programme zur interkulturellen Pädagogik durch angehende Grundschullehrkräfte an griechischen Universitäten zu untersuchen, deren Wahrnehmungen und Erwartungen aufzuzeichnen und strukturelle Probleme und fehlende Angebote an griechischen Hochschulen im Hinblick auf die interkulturelle Lehrerqualifikationen aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund ging es um folgende Einzelfragen:

- Auf welchem Niveau befindet sich die interkulturelle Ausbildung von Lehramtsstudierenden?
- Inwieweit sehen sich die angehenden Lehrkräfte in der Lage, selbst in einem interkulturellen Umfeld zu lehren?

Die Stichprobe

Die Studie umfasst alle Absolvierende des Lehramts an Grundschulen aller griechischen Universitäten im Jahre 2010. Für die Untersuchung wurden jene Studierenden ausgeschlossen, die die Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester überschritten hatten oder die ein Praxissemester im Ausland absolviert hatten. Insgesamt wurden 608 Absolvierende in die Untersuchung einbezogen, davon 88 Männer und 520 Frauen. Die zahlenmäßige Überlegenheit der Frauen ist bemerkenswert (Männer: 14,47%, Frauen: 85,53%). Dieses Verhältnis zwischen Männern und Frauen repräsentiert das gesamtgriechische Bild der Geschlechterverteilung an den pädagogischen Fachbereichen wie auch in den Schulen der Primar- und Sekundärstufen des Landes.

Die Stichprobenerhebung ist in jedem Fachbereich nach dem Zufallsprinzip erfolgt. Die Auswahl der Probanden unter den Absolvent/inn/en für das Ausfüllen der Fragebogen erfolgte

Pädagogische Fachbereiche für die Grundschullehrerausbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten	Anzahl der Studienabsolventen (8. Semester) für das Studienjahr 2009–2010. Entwicklung der Probanden
PTDE Athen	385
PTDE Thessaloniki	382
PTDE Patras	213
PTDE Ioannina	213
PTDE Alexandroupolis	178
PTDE Rethymno	193
PTDE Rhodos	162
PTDE Volos	134
PTDE Florina	115
Summe	1975

Tab. 1: Stichprobe nach pädagogischen Fachbereichen

anhand der o.g. Angaben (Karageorgos, 2008; Cohen/Manion/Morrison, 2008). Es wurde der Versuch unternommen, eine größtmögliche Repräsentativität für jeden pädagogischen Fachbereich zu gewährleisten und gültige und zuverlässige Daten zu ermitteln, um aus den Befunden Allgemeinschlüsse ziehen zu können (vgl. Karageorgos, 2008). Die Zufallsauswahl der Probanden für das Ausfüllen der Fragebögen nach pädagogischen Fachbereichen für die Grundschullehrerausbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten beruhte auf der Grundlage der oben genannten Daten (vgl. Tabelle 1). Die Daten wurden während des achten und letzten Semesters des Studiums der Studienabsolvent/inn/en gesammelt, als das Ausbildungsprogramm von Anfang März bis Mitte Mai (2011) fast vollständig abgeschlossen war.

Um die Fragebogen an die Studenten aller pädagogischen Fachbereiche zu verteilen, benutzten wir nach Rücksprache mit den Sekretariaten und mit freundlicher Hilfe des Lehrpersonals Namenslisten des achten Semesters. In den meisten Fachbereichen ist das Angebot an Studienfächern, vor allem an Pflichtfächern, die im Lehrsaal unterrichtet werden und dadurch relativ einfach umfangreiche Stichprobenerhebungen erlauben würden, sehr begrenzt, da diese bereits in vorangegangenen Semestern angeboten wurden. An zwei Universitäten wurden die Fragebogen vom Lehrpersonal für Interkulturelle Erziehung verteilt, die Zugang zu Studierenden hatten.

Standort	Absolvent/inn/en	Fragebogen	(%)
Athen	385	97	25,19
Thessaloniki	382	106	27,74
Florina	115	33	28,69
Patra	213	98	46
Ioannina	213	52	24,41
Alexandroupolis	178	48	26,96
Rethymno	193	61	31,6
Rhodos	162	49	30,24
Volos	134	64	47,76
Summe	1975	608	30,78

Tab. 2: Universitätsstandort, Absolvent/inn/en und Anzahl der erhaltenen Fragebogen

Instrumentierung der Studie

Die Erstellung des Fragebogens stützte sich auf die gegebenen Fragestellungen und auf die Fachliteratur für die Gestaltung von Fragebogen (vgl. Borg/Gall 1983). Frühere Studien der Bildungsforschung trugen zum Aufbau der Fragen bei (vgl. Markou 1996; Diaz 2007). Entscheidend für die Erstellung des Fragebogens waren auch die Meinungen und Ideen von 22 Student/inn/en des achten Semesters des Departements für Erziehungswissenschaft und Primarschulpädagogik der Universität von Athen, die wir mithilfe von offenen Interviews ermitteln konnten.

Der in dieser Studie verwendete Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen. Bei den geschlossenen Fragen waren die Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Das erleichterte später die quantitative Auswertung. Das Ergebnis wurde erheblich davon bestimmt, welche Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Als Antwortmodus zu den formulierten Items war eine fünfstufige Likert-Skala zum Ankreuzen vorgegeben mit Antwortmöglichkeiten von „1. ich stimme überhaupt nicht zu“ bis „5. ich stimme voll und ganz zu“ (Schnell et al. 1999, S. 173 ff.). Bei offenen Fragen waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Auskunftsperson antwortete mit eigenen Worten. Mit den Antworten auf die offenen Fragen konnten Aspekte erfasst werden, an die bei der Entwicklung des Fragebogens (noch) nicht gedacht worden war (vgl. Gerl 1983).

In der Vorbereitungs- und Versuchsphase baten wir für die Anwendung des fertigen Fragebogens und eine erste Einschätzung der Ergebnisse um die Mitarbeit von 40 Student/inn/en des achten Semesters des Departements für Erziehungswissenschaft und Primarschulpädagogik der Universität von Athen. Wir beschränkten uns auf die zufällige und ‚bequeme‘ Stichprobenerhebung (Cohen/Manion/Morrison, 2008); die Beteiligung der Student/inn/en erfolgte auf freiwilliger Basis. Dem voraus gingen eine ausführliche Besprechung mit dem Aufsicht führenden Lehrpersonal und eine genaue Untersuchung aller formulierten Fragen. Die Pilotanwendung des Fragebogens bot uns die Möglichkeit, den für das Ausfüllen des Fragebogens nötigen Zeitrahmen zu kontrollieren und zu überprüfen, ob die Teilnehmer/innen Fragen zu den Richtlinien oder den Fragen selbst hatten oder auf Ungenauigkeiten oder fehlende Angaben stießen. Gleichzeitig konnten wir den Pearson'schen Korrelationskoeffizienten (Pearson correlation coefficient) ermitteln, um das Verhältnis zwischen den einzelnen Variablen des Fragebogens zu untersuchen. Die Werte r beliefen sich für die 52 Fragen von 0,429 bis 0,923 ($p< 0,05$). Die Validitätskontrolle des Inhalts hatte zum Ziel, jene Fragen zu korrigieren (oder auch zu verwerfen), die ungenau formuliert worden waren und für Verwirrung bei den Befragten sorgten. Ziel des gesamten Verfahrens war es, die Formulierung von leicht verständlichen Fragen zu gewährleisten.

Ergebnisse

Quantitative und qualitative Daten aus dem Fragebogen

Die statistische Datenanalyse wurde mit dem Statistik-Paket SPSS (Version 15) berechnet. Um die strukturelle Validität des Fragebogens zu überprüfen, wurde eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, principal components analysis) durchgeführt. Zuerst wurden die Korrelationen zwischen den Variablen und die Korrelationen zwischen den Indikatoren und den Variablen kontrolliert, dann wurde der Bartlett-Test auf

Spherizität durchgeführt und der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO) festgelegt. Der KMO-Koeffizient betrug 0,932 und ist damit als „gut" zu bezeichnen, während die Kontrolle der Bartlett Sphericity statistisch signifikante Werte ($p<0,001$) ergab, was darauf hinweist, dass das Modell der Faktorenanalyse grundsätzlich geeignet ist. Anschließend wurde die orthogonale Varimax-Rotation (varimax) durchgeführt. Die Anzahl der Faktoren wurde von dem Kriterium bestimmt, dass die Eigenwerte größer als[1] sein sollen. Der kleinste Messwert betrug 0,30. Die interne Konsistenz des Fragebogens wurde mit Cronbachs Alpha-Test (Cronbach 1951) untersucht. Die Ergebnisse unterstützen insgesamt die Annahme der Konstrukt-Validität, und alle Faktoren weisen eine hohe interne Konsistenz auf. Für den Fragebogen hatten wir die erwartete 5-faktorielle Struktur. Diese Faktoren erklären 51,244% der gesamten Varianz der Variablen:

- jeder pädagogische Fachbereich der sich mit Fragen der interkulturellen Bildung auseinandersetzt [prozentuale Abweichung 27,3 %, a = 0,9218];
- Fokussiert auf den Inhalt des Studienprogramms und versucht folgende Aspekte kognitiver Bereiche zu untersuchen: Begriff, Inhalte und Ziele der interkulturellen Erziehung in Griechenland und im Ausland, interkulturelle Kommunikation und Menschenrechte, die aktuellen, ideologischen und politischen Strömungen zum Thema Migration, Rassismus, Vorurteile und soziale Exklusion ausländischer Schüler/-innen.
- die positiven Effekte der Migrationsgesellschaft [prozentuale Abweichung 12,04 %, a = 0,9006];
- Die Befragten sollen beantworten, inwieweit das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kulturkreisen eine Gesellschaft bereichern kann, ob Remigrant/inn/en und ausländische Schüler/-innen gleiche Bildungschancen wie die einheimische Schüler/-innen haben müssen und ob eine interkulturelle Klasse die Arbeit mit verschiedenen und interessanten Objekten bereichern kann.
- die Fokussierung der interkulturellen Erziehung auf die Migrantenschüler/-innen und ihre Familien [prozentuale Abweichung 4,69 %, a = 0,8285];
- Ob sie die Äußerungen von Remigrant/inn/en und ausländischen Schüler/-innen in der Schule sowie deren Familien verstehen, ob sie mit den Eltern Kontakt aufnehmen, ob sie über das Thema Migration, über die Lebensumstände der Schüler/-innen, die Sprache, die Religion informiert sind, und ob sie über Informations- und Familienprogramme Bescheid wissen, die Eltern in schulische Aktivitäten der Kinder einbinden können und die Geschichte und Zukunft dieser interkulturellen Wirklichkeit einschätzen können.
- die negativen Effekte der Migrationsgesellschaft [prozentuale Abweichung 3,71 %, a = 0,73]
- Es werden Fragen formuliert, wie z.B. ob die nationalkulturelle Verschiedenheit positiv oder negativ für die Schüler/-innen ist, ob die nationalkulturelle Vielfalt die Arbeit der Lehrkraft erschwert oder ob Schüler/-innen mit Migrationshintergrund bessere schulische Leistungen erbringen würden, wenn sie ‚eigene' Schulen besuchen würden.
- die Umsetzung der interkulturellen Erziehung in der Schule [prozentuale Abweichung 3,47 %, a = 0,8335].
- Betrifft die Planung der interkulturellen Erziehung in der Klasse und in der Schule. Es werden Fragen über das Unterrichtsfach Neugriechisch als Fremdsprache integriert, Fragen zur bilingualen Erziehung und zur sprachlichen Orientierung der Schüler/-innen. Es werden anhand des Lehrplans Informationen erhoben, ob die Absolvent/inn/en über die Kompetenzen verfügen, interkulturelle Unterrichtspraktiken in der Schule anzuwenden.

Für die Bearbeitung der Antworten der Studierenden auf die offenen Fragen wurde die Content-Analyse-Methode verwendet, und für die Quantifizierung von Daten als eine Einheit wurde die Eintrittshäufigkeit angenommen.

Die Varianzanalyse

Die Varianzanalyse mit einem Faktor (One-way ANOVA) wurde angewandt, um festzustellen, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachbereichen (jeder pädagogische Fachbereich als unabhängige Variable) bei jedem Faktor (abhängige Variable), der sich aus der Faktorenanalyse ergab, bestehen.

Die Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede wurde mit dem Tukey post hoc Test durchgeführt. Das Signifikanzniveau (p) wurde auf 0,05 festgelegt. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachbereichen bei allen Faktoren, die aus der explorativen Faktorenanalyse entstanden:

- hinsichtlich des Inhalts des angebotenen Ausbildungsprogramms in der Wahrnehmung der Studierenden,
- hinsichtlich der wahrgenommenen interkulturellen Orientierung jedes pädagogischen Fachbereichs durch die Studierenden,
- hinsichtlich der seitens der Studierenden zugeschriebenen positiven Effekte der Migrationsgesellschaft,
- hinsichtlich der erwarteten Gestaltung der interkulturellen Erziehung in der Schule,
- hinsichtlich den unterstellten negativen Effekten der Migrationsgesellschaft sowie
- hinsichtlich der Erwartungen an die eigenen interkulturellen Kompetenzen und deren Umsetzung im schulischen Alltag.

Ergebnisse der Inhaltsanalyse: Quantitative Daten

Thematische Achse: Erfüllung der Bedürfnisse

Bei den Antworten der befragten Studienabsolventen (N= 565) ergaben sich 565 Nennungen im Zusammenhang mit der Erforschung der „Erfüllung der Bedürfnisse im Bereich der interkulturellen Bildung." Sie wurden in acht thematische Kategorien gruppiert. In der Summe alle Kategorien erzielte die thematische Kategorie Regelmäßige interkulturelle Erziehung und Bildung durch die Auswahl von Vorlesungen und Seminaren, Praktika und Teilnahme an wissenschaftlichen Treffen die höchsten Nennungen, nämlich 234 (41,4 %). Mit 108 Nennungen (19,1 %) erwähnten die Befragten, dass ihnen trotz ihres Interesses nicht die Möglichkeit gegeben wurde, ihren Wunsch nach interkulturellem Lernen zu befriedigen, und sie sich nicht mit der Thematik beschäftigen konnten, da kein hinreichendes Angebot verfügbar war. Weitere 89 Nennungen (15,8 %) betrafen den Zugang zum Internet, die weiterführende Fachliteratur und die Bibliotheken. Ein großer Teil der Informationen der neuen Lehrkräfte stammt aus dem Internet, aus Büchern und Bibliotheken, Zei-

tungs- und Zeitschriftenartikeln sowie aus informativen Fernsehsendungen. Die systematische Beschäftigung mit einem relativ jungen Wissenschaftsgebiet setzt die Informationsaufnahme und -bearbeitung aus vielen verschiedenen Quellen voraus.

Mit 56 Nennungen (9,9 %) vertraten Studienabsolvierende die Auffassung, dass es in ihrem Studium kein Angebot zur interkulturellen Bildung gegeben habe. Auf die restlichen Kategorien entfielen sehr geringe Prozentsätze: Erwerb von neuem Wissen, 25 Nennungen (4,4 %), Unwissenheit, mangelndes Interesse, 22 Nennungen (3,9 %), Bekanntschaften mit verschiedenen ethnisch-kulturellen Gegebenheiten, 20 Nennungen (3,6 %) und Einbindung in die Forschung, 11 Nennungen (1,9 %).

Thematische Achse: Verbesserung der Ausbildungsqualität

Zur Frage nach der Ausbildungsqualität konnten die befragten Studienabsolvent/inn/en eigene Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildungsqualität einbringen. Es wurden 660 Nennungen zusammengezogen, aus denen sich neun thematische Kategorien ergaben. Durch deskriptive Analyse wurden die absolute Häufigkeit der Nennungen nach Kategorie und deren prozentuale Darstellung in allen Texteinheiten registriert. Die Anzahl der Nennungen zeigt eine deutliche Dominanz der Kategorie Besuch und Praktikum in sprachlich kulturell heterogenen Schulklassen mit 276 Nennungen (41,7 %). Die nächste thematische Kategorie mit 133 Nennungen (20,2 %) bezieht sich auf Vorschläge zu mehreren Vorlesungen und Seminaren zur interkulturellen Erziehung und ergänzende interkulturelle Materialien. Mit kleinen Abständen zueinander folgen die Kategorien Organisation wissenschaftlicher Treffen, Anreicherung des Programms (Workshops, Seminare etc.) mit 62 Nennungen (9,4 %) und Vorlesungen, Seminare, aber auch Oberseminare mit 65 Nennungen (9,8 %). Mit 56 Nennungen (8,5 %) folgt die Kategorie Theoretische Unterstützung, attraktives Programm, effektive Lehre und die Kategorie Ausbildungsplan, Vorlesungen und Seminare benötigen keine Verbesserung mit 36 Nennungen (5,5 %). 18 Nennungen (2,7 %) der Studierenden wünschen Verbindung der pädagogischen Fachbereiche mit der lokalen Gesellschaft, Kultur und mit anderen Universitäten in Inland und Ausland, während 11 Nennungen (1,7 %) auf die Kategorie Rechtzeitige Sensibilisierung und Ermutigung entfallen. Nur 3 Nennungen (0,5 %) bilden die Kategorie Vorlesungen und Seminare sollen kein Pflichtfach sein.

Ergebnisse der Inhaltsanalyse: qualitative Daten

Thematische Achse: Erfüllung der Bedürfnisse

Die Auswertung der Antworten der Studierenden zu der Frage nach der Erfüllung ihrer Bedürfnisse brachte interessante Ergebnisse, die sich über das gesamte Gebiet der interkulturellen Erziehung an den Universitäten erstrecken. Die qualitative Analyse der Antworten erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Fachbereiche, des Studienprogramms und der Vorlesungen versuchen, ihre eigenen theoretischen und wissenschaftlichen Fragen zu befriedigen. Sie betonen ausdrücklich die Verbindung von Theorie und Praxis; fast alle haben an wissenschaftlichen Treffen teilgenommen und sind sich der Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung bewusst, würden allerdings unter anderen Voraussetzungen effizienter arbeiten können. Internet, Medien, Bibliotheken und Fachzeitschriften sind wichtige Informationsträger für jene Studierenden, die sich nicht auf das universitäre Lehrbuch alleine beschränken. Andere versuchen eine Wechselwirkung mit den ‚fremden' kulturellen Elementen zu erzielen oder bauen auf die wissenschaftliche Forschung. Dennoch sind nicht wenige mit den vorherrschenden Zuständen, dem angebotenen Lehrstoff und der angebotenen Arbeit an ihren Fachbereichen zufrieden.

Thematische Achse: Verbesserung der Ausbildungsqualität

Die Vorschläge von Studierenden bauen in konstruktiver Weise auf Initiativen auf, die in den letzten Jahren auf mehreren Ebenen stattfanden. Besuche und praktischen Übungen in Schulen mit Schüler/inne/n verschiedener Herkunft wurden ausnahmslos von allen Studierenden verlangt, was sich mit ihrem Wunsch nach einer intensiveren didaktischen Ausbildung erklären lässt. Angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die angaben, bereits in ihrer eigenen Schulzeit interkulturelle Vielfalt erlebt gehabt zu haben, vertreten heute die Meinung, dass sich die Forschung zum Thema positiv entwickelte. Für alle Fachbereiche wurde ein flexibles und attraktives Studienprogramm verlangt. Die Durchführung weiterbildender Maßnahmen und die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachbereiche mit der umgebenden Gesellschaft sowie mit anderen Schulen des In- und Auslandes sollten im Vordergrund stehen. Verlangt wurde ebenfalls eine rechtzeitige Sensibilisierung vom ersten bis zum letzten Studienjahr.

Analyse der Ergebnisse

Das Ausbildungsniveau von Lehramtsstudierenden

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie – auch im Vergleich mit anderen empirischen Studien – zeigen, dass die interkulturelle Bildung und Erziehung nicht als integraler Bestandteil der Ausbildungspläne angesehen wird. Die Ergebnisse bestätigen Befunde älterer Studien, indem sie verdeutlichen, dass es Mängel an den Ausbildungsplänen hinsichtlich der interkulturellen Bildung an den pädagogischen Fachbereichen und im Allgemeinen an der Vorbereitung der Studierenden gibt, die ein effizientes Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen verhindern (vgl. Damanakis 2004; Govaris 2009; vgl. auch Garcia/Lopez 2005). Zwischen allen pädagogischen Fachbereichen wurden Unterschiede festgestellt; das Niveau der Ausbildung wird in der Regel auch im Falle der Zufriedenheit als zu niedrig empfunden. Die Funktionalität und die Wirksamkeit der Ausbildungspläne hängen entscheidend von den personellen und organisatorischen Ressourcen der pädagogischen Fachbereiche ab. Die Einrichtung von Instituten für interkulturelle Erziehung wird von den Befragten einiger pädagogischer Fachbereiche trotz Zweifel an ihrer Wirksamkeit als positiv beurteilt. Zudem sehen es die Studienabsolvent/inn/en als förderlich an, wenn die vorhandenen Materialien vielseitig und umfangreich sind und Vorlesungen und Seminare für interkulturelle Pädagogik als Pflichtfach gelten. Dieser Befund steht im Einklang mit der Studie von Chiotakis (2002) und Liakopoulou (2007), in der die Spezialisierung des Lehrerstudiums und dessen Anreicherung mit interkulturellen Inhalten vorgeschlagen wird. Aus den Ergebnissen unserer Studie folgt auch, dass Gestaltung und Organisation der schulpraktischen Ausbildung für sprachlich und kulturell heterogene Schulklassen nicht ausreichend sind. Zahlreiche Studien der griechischen und internationalen Fachliteratur betonten die Notwendigkeit von Praktika (vgl. Nikolaou/Spinthourakis 2004; Dantas 2007). Die angehende Lehrerschaft soll die sprachliche und kulturelle Vielfalt während eines Prakti-

kums erleben, damit sie Sensibilität für Kinder zugewanderter Familien und ihre Lebenssituation entwickeln können.

Die Auswirkungen der sprachlichen und kulturellen Diversität
Die überwiegende Mehrheit der Studienabsolventen sind der Meinung, dass Migrantenschüler/-innen die gleichen Bildungschancen wie ihre griechischen Mitschüler/-innen erhalten sollen, und auch, dass die sprachliche und kulturelle Heterogenität die Integration ihrer neuen Mitglieder erleichtert, die Lernprozesse fördert und die Lernkultur in den Schulklassen bereichert. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stimmen mit denen anderer empirischer Studien überein und bestätigen die positiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Studierenden gegenüber kultureller und sprachlicher Heterogenität (vgl. Moliner/Garcia 2005; Diaz 2007).

Empirische Studien weisen darauf hin, dass das traditionell strukturierte und organisierte Lehrerstudium keinen starken Einfluss auf individuelle Wahrnehmungen und Einstellungen bei Themen hat, die die sprachliche und kulturelle Heterogenität betreffen (vgl. Lenski et al. 2005). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen auch diesen Punkt. Unabhängig von den pädagogischen Fachbereichen und der Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren sind die befragten Studienabsolvent/inn/en mit der sprachlichen und kulturellen Diversität vertraut und zeigen eine positive Einstellung zur Heterogenität. Themenfelder wie Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, soziokulturelle Ausgrenzung und Benachteiligung werden jedoch in den Seminaren kaum bearbeitet. Zudem zeigte die Studie, dass die Studienabsolvent/inn/en mangels Erfahrung und Kontakts mit Migrantenschüler/inne/n während ihres Studiums Unsicherheit und Angst entwickeln. Auch während der Praktika kommt es nicht selten vor, dass Studierende im Umgang mit Migrantenkindern hilflos und distanziert reagieren.

Interkulturelle Erziehung und Förderung der Migrantenschüler und ihrer Familien
Bildung und Erziehung in der durch Migration geprägten Gesellschaft bedürfen der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften. Deshalb müssen die Studierenden in der Lehrerausbildung im Verlaufe ihrer beruflichen Sozialisation dafür sensibilisiert werden, interkulturelle Lernprozesse in den Schulen zu erkennen, anzustoßen und zu begleiten. In Analogie zu Studien in den USA von Graue und Brown (2003) und Graue (2005) wurde in der hier vorliegenden Studie gezeigt, dass die angehende Lehrerschaft über keine ausreichenden Kenntnissen verfügt, um flexibel die Beziehungen zwischen Schule und Familie zu handhaben, und dass ihre Wahrnehmungen meistens auf ganz persönlichen Erfahrungen beruhen. Studien haben weiterhin gezeigt, dass die effektive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern positiv auf die schulischen Leistungen der Schüler/-innen und ihr Verhalten wirkt (vgl. Poulou/Matsangouras 2008).

Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen ist ein gewisses Maß an persönlicher Offenheit und Selbstwahrnehmung. Obgleich die meisten befragten Studierenden sich als offen und weitgehend vorurteilsfrei in der Begegnung mit Zugewanderten einschätzen, ist von einer Diskrepanz zwischen Selbstbild und Handlungspraxis auszugehen. Die befragten Studienabsolvent/inn/en hatten den Eindruck, dass sie nicht die Kompetenz besitzen, um mit den Eltern und der Familie der Migrantenkinder zu kommunizieren, und sind überzeugt, dass sie in Zukunft Hilfe für alltägliche Probleme brauchen, wie z.B. die Zusammenarbeit zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, die Betreuung zu Hause oder Problemverhalten. Die sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen und die Erfahrungswelt von Menschen, mit denen es die angehende Lehrerschaft in ihren Arbeitsfeldern zu tun hat, werden immer vielfältiger. Professionelles Handeln setzt deshalb die Fähigkeit voraus, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können. Die Ergebnisse der Studie haben zudem gezeigt, dass die Studienabsolvent/inn/en nicht über ausreichendes Hintergrundwissen im Hinblick auf Themen wie die vielfältigen Auswanderungsströme, Formen weltweiter Migrationsbewegungen, Auswanderungsmotiven, Folgen von Emigration sowie migrationsspezifischen Lebensverhältnissen verfügen.

Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie wurde eine Erhebung aufgrund der Annahme durchgeführt, dass eine Reform der universitären Ausbildungsprogramme erforderlich sein dürfte. Die wurde bestätigt. Doch sie allein reicht nach den Ergebnissen der Studie aber nicht aus, denn die Umsetzung z.B. interkultureller und antirassistischer Programme ist in entscheidendem Maße abhängig von der Integrität der Lehrkraft, dessen gesellschaftlichen Engagements und Einfühlungsvermögen, seiner Lebenshaltung und Kommunikationsfähigkeit, seinen soziokulturellen und nationalen Prägungen, seinen Einstellungen gegenüber Migrant/inn/en und Asylsuchenden und der Qualität seiner Aus- und Fortbildung. Interkulturelles Lernmaterial erweist sich bei jenen Lehrkräften als wirkungslos, die zu anderen Gruppen negative Einstellungen haben. Interkulturelles Lernen setzt die Entwicklung positiver Einstellungen und demokratischer Gesinnung seitens der Lehrkraft voraus. Es verlangt mehr als eine einfache Aneignung interkulturellen und antirassistischen Wissens. Der angehenden Lehrerschaft muss die Bedeutung des interkulturellen und antirassistischen Lernens bewusst sein.

Anmerkung

1 Die griechische öffentliche Schule ist unterteilt in eine Primarstufe „Dimotiko" oder „Grundschule" mit den Klassen 1 bis 6 und in zwei Sekundarstufen: das „Gymnasion" mit den Klassen 1 bis 3 (Klassenstufen 7 bis 9) und das „Lykeion" mit den Klassen 1 bis 3 (Klassenstufen 10 bis 12).

Literatur

Andressen, S./Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel.

Borg, W./Gall, M. (1983): Educational Research: An Introduction, 4. Auflage. New York and London.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.

Chiotakis, S. (2002): Ausbildung als Geschäftsstrategie: Das Beispiel der Pädagogischen Fachbereichen. In: Erziehungswissenschaften, Jg. 31 H. 2. S. 61–88.

Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hg.) (2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim, München.

Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2008): Methoden der empirischen Bildungsforschung. Athen.

Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: Psychometrika, Jg. 15 H.16, S. 297–334.

Damanakis, M. (2004): Die Erziehung der Remigranten und Ausländischen Schülern in Griechenland – interkulturellen Ansatz, Athen.

Dantas, M. L. (2007): Building teacher competency to work with diverse learners in the context of International Education. In: Teacher Education Quarterly, Jg. 34 H. 1. S. 75–94.

Dewe, B. (1998): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S. u.a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim. S. 220–246.

Díaz, C. (2007): Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education. An exploratory study with Spanish university teacher students. In: Ross, A. (Hg.): Citizenship Education in Society, Proceedings of the 9th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe, p. 683–698.

Garcia, O. M./Lopez, R. G. (2005): Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. In: Intercultural Education. Jg. 16. H. 5. S. 433–442.

Gerl, H. (1983): Evaluation in Lernsituationen. Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H./Pehl, K. (Hg.). Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn.

Gotovos, A. (2007): Erziehung ohne Identität? Das Dilemma der Ausrichtung der Bildung in der modernen Zeit. In: Aspects Today, Jg. 27 H. 15, S. 35–42.

Govaris, C. (2009): Interkulturelle Erziehung und das Dilemma der „kulturellen Differenzen". In: Filologiki, Jg. 38. H. 109, S. 78–82.

Graue, E. (2005): Theorizing and describing preservice teacher's images of families and schooling. In: Teachers College Record, Jg. 29, H.1, S. 157–185.

Graue, E./Brown, C. (2003): Preservice teacher's notions of families and schooling. In: Teacher and teaching education, Jg. 25. H. 19, S. 719–735.

Karageorgos, D. (2008): Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Athen.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster/New York.

Lenski, S. D./Crawford, K./Crumpler, T./Stallworth, C. (2005): Preparing pre-service teachers in a diverse world. In: Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Educators. Jg. 27. H. 3. S. 3–12.

Liakopoulou, M. (2007): Die Vorbereitung von Lehrern der Primarstufe und Sekundarstufe I für die multikulturelle Schule. In: Educational Review, Jg. 28. H. 44, S. 63–82.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1998): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.

Marcou, G. (1996): Ansätze zur Multikulturalität und interkulturelle Bildung – Fortbildung von Lehrern, Athen.

Moliner, O./Garcia R. (2005): Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. In: Intercultural Education. Jg. 16. H. 5. S. 433–442.

Nieke, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

Nikolaou, G./Spinthourakis, J. A. (2004): Citizenship education curriculum, teaching methods, attitudes and newcomers: a need for change? In: Ross, A. (Ed.), The experience of citizenship. London. S. 169–176.

Pantazis, V. (2005): Bildungspolitik in Griechenland für Migrantenkinder. In: Interkulturell und global, Jg. 34 H. 3/4, S. 231–258.

Papanaoum, G. (2004): Der Multikulturalismus der griechischen Schule und die Fortbildung der Lehrer: Möglichkeiten und Grenzen. In: Sakka, D./Psaltis, A. (Hg.): Integration von Remigranten und Ausländische Kinder durch systematische Ausbildung von Lehrern. Tagung, Alexandroupolis, 24. April 2004, S. 1–7.

Poulou, M./Matsangouras, H. (2008): Die Wahrnehmung der Studierenden und tätigen Lehrer für das Verhältnis Schule-Familie. In: Moderne Gesellschaft, Bildung und psychische Gesundheit, Jg. 33. H 1, S. 23–53.

Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen.

Schnell, R./Paul B. H./Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Oldenbourg.

Sleeter, C. E. (1992): Keepers of the American dream. London.

Stein S. (2005): Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule: Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Freiburg, (Online unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Good_Practise/Stein Diss.pdf, [13.02.2012]).

Dr. Vassilios Pantazis,

ist „Assistant Professor" an der Universität von Thessaly, Griechenland. Er studierte in Athen und Heidelberg Pädagogik, Soziologie und Psychologie. Seine Arbeit gründet sowohl im Bereich der Forschung als auch der Sozialpädagogischen Arbeit mit den thematischen Schwerpunkten Friedenskultur und Menschenrechte, Demokratie, Bürgerschaft, interkulturelle Studien und anarchistische Erziehung. Seine derzeitige Forschung fokussiert den Zusammenhang von „public policies" und Bildungsprogrammen zu menschenrechte, Bürgerschaft, Partizipation, Friedenskultur und Demokratie; insbesondere auf lokaler Ebene.

Dr. Vassilios Charitos,

arbeitet an der Universität von Macedonia, Griechenland. Er studierte an der Universität von Athen Erziehungswissenschaft und wurde im Bereich der interkulturellen Bildung an der Universität von Macedonia am Fachbereich für Bildunbs- und Sozialwissenschaften promoviert. Seit 2011 arbeietet er als Direktor der Krankenhausbeschulung in Athen. Er hat in griechischen und internationalen Journalen publiziert und an griechischen und internationelen Konferenzen aktiv teilgenommen.

Der Migrationsbericht zum *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) kontrastiert die Grundkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und im internationalen Vergleich. In Deutschland wie auch in den meisten anderen Ländern verfügen Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Grundkompetenzen als Personen ohne Migrationshintergrund. Diese Kompetenzdisparitäten sind insbesondere durch Unterschiede in strukturellen Hintergrundmerkmalen, wie zum Beispiel dem Bildungshintergrund oder dem sozioökonomischen Status, zu erklären.

Débora B. Maehler,
Natascha Massing,
Beatrice Rammstedt

Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012

2014, 236 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3135-5

WAXMANN

Ulrich Klemm

PIAAC und die Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Was man aus der deutschen PIAAC-Studie als prägnanteste Zusammenfassung herausziehen könnte, wäre: Jeder sechste deutsche Erwachsene liest und rechnet auf dem Kompetenzniveau eines zehnjährigen Schülers und jeder zehnte deutsche Erwachsene kann mit einer „Maus" nicht umgehen. Oder, in Anlehnung an PIAAC: Im deutsche Bildungssystem besteht anscheinend nicht für alle Menschen die Möglichkeit, ein über elementare Grundkompetenzen hinaus gehendes Niveau zu erreichen. Diese Ergebnisse sind zwar statistisch valide und belastbar, verkürzen jedoch ohne weitere Differenzierungen das Gesamtanliegen von PIAAC.

Schlüsselworte: *Erwachsenenbildung, Kompetenzmessung, internationale Vergleichsstudie, Deutschland, PIAAC, PISA, OECD*

Abstract

The concise resume that could be drawn from the German PIAAC study would be: Every sixth German adult reads and calculates at a ten-year-old students competence level and every tenth German adult can not handle a "mouse". Or, according to PIAAC: the german educational system apparently doesn't offer all peolpe the chance to achieve basic competences that exceed over an elementary level. Though these results are statistically valid and reliable, they reduce without further differentiation PIAACs overall intentions.

Keywords: *adult education, skill measurement, comparative international study, Germany, PIAAC, PISA, OECD*

PIAAC – ein Thema nur für den Fachdiskurs?

Im Folgenden geht es um eine erwachsenenpädagogische Reflexion und Diskussion der Ergebnisse des „Programm for the International Assessment of Adult Competencies", kurz PIAAC (Rammstedt 2013), die mit großer Spannung – zumindest in Fachkreisen – im Oktober 2013 erwartet wurden. Diese neueste OECD-Kompetenzstudie löste allerdings keinen ‚Schock' in Deutschland aus, wie ehemals PISA 2000 (Programm for International Student Assessment; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Und auch für die öffentlichen Medien war die Veröffentlichung der OECD-Ergebnisse nur für einige Tage interessant. Die „erschreckenden Ergebnisse", von denen die WELT AM SONNTAG mit der Überschrift „Nichts dazugelernt" am 13. Oktober 2013 (Ausgabe 41, S. 1) über PIAAC berichtete, waren nur von kurzem Interesse. Heute, ein halbes Jahr später, spielt sich die Diskussion vor allem (wieder) in erziehungswissenschaftlichen Fachmedien, auf Fachtagungen und im Kontext der Erwachsenenbildung ab. Die Bildungspolitik schweigt (bislang), die Wissenschaft diskutiert methodische Fragen der empirischen Sozialforschung und entwirft weiterführende Studien (z.B. CiLL - Competencies in Later Life).

PISA und PIAAC

Erinnern wir uns an das Jahr 2000: Nach der PISA-Veröffentlichung ging ein lauter Aufschrei durch die Republik. Man sprach von einer neuen ‚Bildungskatastrophe' und zelebrierte einen, PISA-Schock'. Bildungspolitiker überschlugen sich mit Rechtfertigungen, Betroffenheitsrhetorik und kündigten ‚Bildungsoffensiven' an. Innerhalb kürzester Zeit versprachen Kultusministerien (z.B. Annette Schavan für Baden-Württemberg) Investitionen in den Vorschul- und Grundschulbereich oder finanzierten sogar neue Institut wie beispielsweise das 2004 in Ulm eröffneten Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), das sich unter der Leitung des Gehirnforschers Manfred Spitzer vor allem mit der Schnittstelle von Neurodidaktik und Schule bis heute befasst.

Was erregte zu dieser Zeit, Anfang des 21. Jahrhunderts, die Allgemeinheit und die Fachwelt so stark? Es waren vor allem die unterdurchschnittlichen Kompetenzergebnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen von fünfzehnjährigen deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich.

Erstaunlich war diese Empörung allemal, da diese Ergebnisse sowohl ‚gefühlt' als auch empirisch betrachtet nicht neu waren: Eltern, Lehrer und vor allem auch Schülerinnen und Schüler erleb(t)en dieses Ergebnisse ‚gefühlt' nahezu täglich. Empirische Bildungsforscher kannten – zumindest wenn sie auch einen historischen Blick hatten – die frühen OECD-Ergebnisse aus den 1960er und 1970er Jahren, bei denen (West-) Deutschland bereits mit einem „mangelhaft" im internationalen Vergleich ausgezeichnet wurde (OECD 1973). Und auch engagierte Bildungspolitiker aller Fraktionen hätten im Jahr 2001 die Diskussionen aus den 1960er Jahren um die (erste?) deutsche „Bildungskatastrophe" mit Georg Picht (1964), Ralf

Dahrendorf (1965) und Hildegard Hamm-Brücher (1965) kennen können.

Inwieweit also der so genannte „Bildungsschock" nach der PISA-Veröffentlichung 2001 immer authentisch war oder eher funktionalen bildungs- und schulpolitischen bzw. forschungsstrategischen Interessen der Sozialwissenschaften gehorchte, soll hier zunächst außer Acht gelassen werden. Interessant wird dies nur dann, wenn aktuell die PIAAC-Ergebnisse mit PISA und seinen bildungspolitischen Konsequenzen gekoppelt und in Beziehung gesetzt werden.

PIAAC-Kompetenzprofil für Deutschland

PIAAC ist eine international vergleichende Kompetenzstudie für das Erwachsenenalter (siehe Info-Kasten, S. 34) und keine erwachsenenpädagogische Studie. Das Erkenntnisinteresse entspricht dem Interesse der OECD an validen, objektiven und reliablen Daten an der Schnittstelle von individuellen Kompetenzpotentialen und wirtschaftlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Bedarfen. Es geht um einen internationalen Vergleich von drei Schlüsselkompetenzen/Grundkompetenzen im Erwachsenenalter: Um Lesen (Literacy), Rechnen (Numeracy) und um technologiebasiertes Problemlösen (Problem-Solving in Technology-Rich-Environments) sowie um die Fragen,

- welche Faktoren zum Erwerb und zum Erhalt dieser Schlüsselkompetenzen beitragen?
- Welche Auswirkungen diese Kompetenzen auf die (wirtschaftliche) Teilhabe an der Gesellschaft haben?
- Welche Effekte des Bildungssystems sichtbar werden?
- Und wie die vorhandenen Kompetenzpotentiale genutzt/verwertet werden?

Gemessen werden dabei die Kompetenzen – analog zu PISA – mit einem quantitativ-reduktionistischen Datenauswertungsverfahren: Die Teilnehmerleistungen werden als richtig oder falsch codiert und in „Kompetenzpunkten" dargestellt und skaliert. Aus diesen Punktwertungen werden Ländermittelwerte und Ranglisten gebildet.

Zu den drei Kompetenzbereichen werden jeweils acht Fragen gestellt. Gemessen werden die Kompetenzen in fünf (Lesen und Rechnen) bzw. vier Kompetenzstufen (IT-Kompetenz) in Intervallen von jeweils 50 Kompetenzpunkten. Dazu wurden entlang der Kompetenzdomänen unterschiedliche Aufgaben für die Messung entwickelt und abgefragt. Die richtigen und falschen Antworten werden auf einer Kompetenzpunkte-Skala abgebildet. Danach werden die Kompetenzklassen von 1 bis 5 (4) gebildet. In diesem Sinne misst PIAAC das Verwertungsniveau (=Kompetenzstufe) für Arbeitsmarktbedarfe.

Obgleich der Kompetenzbegriff in der deutschen PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) nicht hergeleitet wird, orientiert er sich offensichtlich an der Kompetenzdefinition der OECD, die sich seit 1997 umfänglich damit auseinandersetzt. In dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) werden Schlüsselkompetenzen begründet und definiert (vgl. Rychen/Salganik 2003; OECD 2005), die erstmals in der PISA-Studie im großen Maßstab zur Anwendung kamen. Eine prägnante OECD-Definition lautet: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden" (OECD 2005, S. 6).

Die drei PIAAC-Kompetenzdomänen werden in diesem Kontext lediglich operativ und pragmatisch beschrieben, jedoch nicht in einem Kompetenzdiskurs begründet.

Lesekompetenz wird dabei „als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigenen Potential zu entfalten" (Rammstedt 2013, S. 33).

„Bei der Alltagsmathematik geht es vielmehr darum, mathematische Informationen zu verarbeiten, Zusammenhänge zu erkennen und Aufgaben zu bewältigen, die in einem realen und alltagsnahen Kontext eingebettet sind" (Rammstedt 2013, S. 47).

Das technologiebasierte Problemlösen umfasst die „Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen" (Rammstedt 2013, S. 61).

Im Zentrum der Studie stehen die Erhebung, die Messung und der Vergleich von Schlüsselkompetenzwerten. Das Erkenntnisinteresse und das (politische) Menschenbild der Studie sind hier fokussiert: „Eine Person, die über einen bestimmten Kompetenzwert verfügt (z.B. 200), kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 67 % eine Aufgabe mit diesem Schwierigkeitsgrad lösen. (…) Sie wird eine schwierigere Aufgabe mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit lösen. Aufgaben mit einem Schwierigkeitsgrad von weniger als 200 werden hingegen von dieser Person mit einer höheren Wahrscheinlichkeit richtig gelöst. Die kontinuierliche Kompetenzskala wird in mehrere Stufen unterteilt. Der Bereich von 176 bis 225 Punkten wird sowohl in der Lesekompetenz als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz als Stufe I bezeichnet. Darüber liegen mit einer Bandbreite von jeweils 50 Punkten die Stufen II, III und IV. (…). Die Stufen lassen sich inhaltlich anhand typischer Aufgabenmerkmale beschreiben und tragen somit dazu bei, die Kompetenzwerte besser interpretieren zu können" (Rammstedt 2013, S. 36).

Dieses quantitativ-reduktionistische Verfahren wurde bereits bei PISA verwendet und soll eine methodische Anschlussfähigkeit ermöglichen. Inwieweit dieses Messverfahren jedoch insgesamt als sinnvoll erscheint, wird ausgeblendet. Es wird gleichsam zum Standard erhoben und durch seine hohe Qualität der empirischen Sozialforschung begründet.

Ergebnisse

(1) Die Lesekompetenz ist für Deutschland insgesamt durch signifikant unterdurchschnittliche Werte zum OECD-Durchschnitt gekennzeichnet. Bedingt ist dies vor allem durch die Werte im unteren Kompetenzbereich. Danach liest jeder sechste deutsche Erwachsene auf dem Niveau eines Zehnjährigen. In PIAAC-Kompetenzwerten ausgedrückt: ca. 18 % aller Deutschen zwischen 16 und 65 Jahren bewegen sich auf der untersten ersten Kompetenzstufe. Im OECD-Durchschnitt sind es 15,5 % aller Erwachsenen. Dabei lesen jüngere Erwachsene in Deutschland im Schnitt jedoch besser als ältere, was für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Beleg für ein verbessertes Schulsystem und eine erfolgreiche Bildungspolitik der letzten Jahre gewertet wird.

(2) Bei der alltagsmathematischen Kompetenz sieht es ähnlich, jedoch leicht besser, aus. Auch in diesem Kompetenzbereich muss man davon ausgehen, dass, so PIAAC, jeder sechste deutsche Erwachsene auf dem Niveau eines Zehnjährigen rechnet. Insgesamt liegt Deutschland beim Rechnen mit 18,5 % auf der untersten Kompetenzstufe jedoch leicht über dem OECD-Mittelwert von 19 % aller 16-bis 65-Jährigen. Betrachtet man nur den oberen Kompetenzbereich alltagsmathematischer Kompetenz, ab Stufe 3, liegt Deutschland dagegen überdurchschnittlich zum OECD-Schnitt.

(3) Bei den Ergebnissen zum technologiebasiertes Problemlösen bewegen sich 30,5 % aller erwachsenen Deutschen auf dem niedrigsten Kompetenzniveau und 14,4 % erreichen zusätzlich nicht diese unterste Stufe. D.h. ca. 45 % aller Erwachsenen liegen auf oder unterhalb der ersten Kompetenzstufe. Eine Besonderheit bei der Messung dieser Schlüsselkompetenz ist das Phänomen der Verweigerung der Teilnahme. So weigerten sich in Deutschland 6,1 % der Stichprobe, d.h. 330 Personen, an diesem Testbereich teilzunehmen (im OECD-Durschnitt sind es 9,9 %). Eine weitere Besonderheit ist, dass 11,6 % aller deutschen PIAAC-Teilnehmer an dieser Kompetenzmessung nicht teilnehmen konnten, da ihnen die Voraussetzungen, d.h. PC-Kenntnisse, fehlten – beispielsweise konnten sie nicht mit der „Maus" umgehen. 36 % aller Erwachsenen in Deutschland schaffen dagegen komplexe Aufgaben wie das Navigieren über Webseiten und eigenständige Problemlösungen. In den Vorzeigeländern im Bereich IT-Kompetenz wie Dänemark, die Niederlande, Finnland und Schweden weisen oft mehr als 40 % der Erwachsenen in diesem Bereich hohe Kompetenzen auf.

(4) Entsprechend dem Initiator der Studie, der OECD, liegt das Erkenntnisinteresse in erster Linie im Bereich des Arbeits- und Beschäftigungsmarktes. Es geht um Kompetenzen und Ressourcen, um Arbeitsmarktanforderungen, um deren Bilanzierung und um einen internationalen Vergleich. Im Fokus stehen ökonomisch verwert- und messbare Fähigkeiten und Fertigkeiten – so genannte Schlüsselkompetenzen. Dabei konnte festgestellt werden, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Grundkompetenzen und Arbeitsmarktsituation bzw. Berufstätigkeit besteht. Kompetenzniveau, Arbeitsplatzanforderungen und Einkommenssituation hängen eng zusammen: Nichterwerbspersonen und Erwerbslose verfügen in der Regel über niedrigere Kompetenzstufen beim Lesen und Rechnen und höhere berufliche Anforderungen gehen mit vorhandenen höheren Grundkompetenzen einher.

Für Deutschland stellt PIAAC fest, das etwa zweidrittel der erwachsenen Bevölkerung für ihren Arbeitsplatz passend qualifiziert ist und über ausreichende Grundkompetenzen verfügt. Anders gesagt: Erwerbstätige Lesen und Rechnen im Durchschnitt besser als nicht erwerbstätige. International ist außerdem ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzstufe und der Einkommenshöhe feststellbar.

PIAAC bestätigt erneut, dass Bildung und soziale Lage in Deutschland eine hohe Korrelation haben. Seit den 1960er Jahren ist dieser Zusammenhang bekannt (Fürstenberg 1967; OECD 1973) und sowohl PISA als auch PIAAC bestätigen die Brisanz des Themas für das 21. Jahrhundert: Nach wie vor ist es in Deutschland nicht gelungen, die soziale Ungleichheit von Bildung zu entkoppeln. Die Themen „Bildungsungleichheit" (z.B. Becker/Lauterbach 2004) und „Bildungsgerechtigkeit" (z.B. Dabrowski/Wolf 2008) sind bis heute hoch aktuelle Themen in der Bildungsdebatte und Bildungspolitik geblieben.

Zahlreiche empirische Studien neben PISA und PIAAC bestätigen die Relevanz und Dramatik des Themas (z.B. Weißhuhn/Rövekamp 2004; Grotlüschen/Riekmann 2012; Bilger u.a. 2013; Frick/Noack/Blinn 2013) und im Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2013 wird festgestellt: „Das deutsche Bildungssystem steht weiterhin vor der Aufgabe, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen und Bildungsaufstiege zu ermöglichen" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. XV).

Bildungspolitik ist also immer auch Gesellschaftspolitik und umgekehrt. Bildungsungleichheit ist ein Problem sozialer Ungleichheit und entsprechend müssen Bildungsreformen eine gesamtgesellschaftliche Dimension bekommen. Die liberale Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher formulierte diesen Umstand bereits 1972 sehr deutlich: „Bildungsreform ist ein Stück Gesellschaftsreform (…) Unfähigkeit zur Bildungsreform ist also gleichbedeutend mit Unfähigkeit zur Gesellschaftsreform" (Hamm-Brücher 1972, S. 38).

Die Ergebnisse korrespondieren auch mit Untersuchungen aus den 1970er Jahren zum Thema berufliche Anforderungen, Weiterbildung und Fachkenntnissen und bestätigen die Bedeutung des Zusammenhangs von überfachlichen Schlüsselqualifikationen und beruflichem Erfolg (Schulenberg u.a. 1979). Gleichzeitig wird in der Schulenberg et al.-Studie der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Weiterbildungsverhalten untersucht. PISA und PIAAC bestätigen in diesem Sinne für Deutschland 30 Jahre später erneut diesen Zusammenhang von sozialer Lage und Bildung bzw. Kompetenzniveau.

Die beiden zentralen und dominanten sozialen Faktoren, die das Weiterbildungsverhalten prägen (ebd., S. 235ff.) sind Schule und Beruf/Arbeitssituation und gelten heute nach wie vor. Weitere Faktoren sind soziale Herkunft (Familie/Eltern/Familienstand), Geschlecht, Berufsausbildung, Alter und Wohnsituation.

Kompetenzentwicklung ist – so lautet ein Ergebnis von PIAAC – gesamtgesellschaftlich zu kontextualisieren. Methodisch-didaktische Maßnahmen sowie Ausstattungs- und Professionalisierungsfragen von Bildungsinstitutionen sind hinreichende Bedingungen, jedoch keine ausreichenden, wenn es darum geht, das Gefüge von sozialer Herkunft, sozialer Lage und Bildung bzw. Kompetenzentwicklung zu verbessern.

(5) Zusammengefasst ergeben sich folgende kompetenzübergreifende Ergebnisse:

1. PIAAC ist eine empirische Studie zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung, jedoch nicht zur Kompetenzentwicklung.
2. Das Niveau in den drei Schlüsselkompetenzen bewegt sich in Deutschland im OECD-Mittelfeld – mit leichten Abweichungen nach oben und unten.
3. Als „besorgniserregend" (Rammstedt 2013, S. 19) werden die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen jener Erwachsenen definiert, die maximal einen Hauptschulabschluss haben.
4. Bei der Betrachtung aller untersuchten OECD-Länder sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen innerhalb der Länder deutlicher und größer als zwischen den 24 Ländern.

5. In den kompetenzstärksten Ländern gibt es einen Vorsprung von über 40 Punkten zu anderen Ländern; das entspricht etwa fünf Jahre Schulbildung.
6. Eine angemessene Teilhabe am öffentlichen Leben ist bei 10–20 % der Bevölkerung, gemessen am OECD-Kompetenzniveau, nur eingeschränkt möglich.
7. Erwachsene ohne Hauptschulabschluss kommen in Deutschland beim Lesen zu 75 % nur bis zur untersten Kompetenzstufe.
8. Ein höherer Bildungsabschluss führt zu höheren Kompetenzen.
9. Signifikante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland und zwischen Männern und Frauen gibt es scheinbar in Deutschland nicht.
10. Zwei Voraussetzungen gelten für den Kompetenzerwerb nach PIAAC als dominant: a) Der Bildungsabschluss. Beispiel Lesekompetenz: Der Unterschied zwischen einem Hauptschulabschluss und einem Hochschulabschluss beträgt 75 Kompetenzpunkte. b) Der Migrationshintergrund: In Einwanderungsländern bestehen geringere Kompetenzunterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aufgrund einer nachhaltigeren Integrationspolitik.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Auch wenn die PIAAC-Studie nicht primär eine andragogische Zielrichtung bzw. ein andragogisches Erkenntnisinteresse hat, können aus den Ergebnissen Ableitungen für die Erwachsenenbildung gezogen werden und sind anschlussfähig an ihren aktuellen Diskurs. Kompetenzen entstehen, so die Interpretation der Ergebnisse, in einem lebenslangen Entwicklungsprozess und sind von lebensweltlichen Faktoren abhängig. Damit bestätigt PIAAC das bildungspolitische Plädoyer für lebenslanges Lernen.

Die OECD stellt dazu fest: „Erfolg hängt zunehmend vom Kompetenzerwerb jenseits der formalen Bildung ab" (OECD 2013, S. 16) und führt als Beleg die Staaten Dänemark, Finnland und die Niederlande auf, in denen über 60 % der Erwachsenen an Weiterbildung regelmäßig teilnehmen. PIAAC kann international den engen Zusammenhang von Weiterbildungsteilnahme und Kompetenzniveau nachweisen und belegt, dass ein Großteil der Kompetenzaneignung im Bereich der Informationsverarbeitung jenseits formaler Bildung – gleichsam außerschulisch – stattfindet (ebd.). Damit gewinnt der non-formale Bildungsbereich eine deutliche Aufwertung gegenüber dem formalen Bildungsbereich und bestätigt Studien aus den 1970er Jahren, als erstmals diese Bedeutung herausgestellt wurde (vgl. Faure 1973). Auch wenn PIAAC natürlich die Bedeutung von gelungener formaler Schulbildung für die Ausbildung von Grundkompetenzen nicht unterschätzt, relativiert die Studie die Effekte formaler Bildung für das Erwachsenenalter und gibt zumindest partiell der These von Ivan Illich zur „Entschulung der Gesellschaft" als Faktor für mehr Wohlstand recht (Illich 1972).

Für eine zukünftige strategische und operative bildungspolitische Ausrichtung verdeutlicht PIAAC die notwendige Verzahnung von zunächst und traditionell getrennten Bildungsbereichen: Die Schnittstellen zwischen Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung werden zu zentralen Scharnieren für die Kompetenzentwicklung der Zukunft. Es wird bei PIAAC auch deutlich, dass die Bildungs- und Lernberatung (= Kompetenzberatung) eine noch größere Bedeutung zukünftig erhalten muss. Arbeitsmarktbedarfe sind einem immer schnelleren Wandel unterworfen und erfordern entsprechende flexible Schlüsselkompetenzen, die kommuniziert werden müssen. Kompetenzen sind das Ergebnis von Bildung – Beratung – Begegnung.

Ein weiterer andragogischer Aspekt der PIAAC-Ergebnisse, der seit den 1960er Jahren (Picht 1964; Dahrendorf 1965; Hamm-Brücher 1965; OECD 1973) zu einem gleichsam politikbegleitenden Dauerproblem in Deutschland wurde, ist das Thema Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Die soziale Frage ist, und das bestätigt PIAAC erneut, eine Schlüsselfrage in der deutschen Bildungspolitik.

Welche bildungspolitischen Konsequenzen lassen sich aus PIAAC ableiten? Zunächst gilt: Der gesellschaftliche Bezug der Erwachsenenbildung muss gestärkt werden! Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ist ein bildungspolitischer Masterplan sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene mit fünf Aspekten empfehlenswert:

- Der Ausbau interministerielle Kooperationen bei allen bildungspolitischen Entscheidungen,
- die Stärkung lebensbegleitender Lernoptionen hinsichtlich formaler, non-formaler und informeller Kompetenzentwicklungsformate,
- die Intensivierung einer operativen und strategischen Verzahnung von Schule, Beruf und Weiterbildung,
- die Professionalisierung der Inklusion von Bildung – Beratung – Begegnung im gesamten Bildungsbereich als kompetenzförderndes Lernsetting,
- die Sensibilisierung für ein inklusives methodisch-didaktisches Handeln (statt einem selektiven) als Vademekum einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung.

Bei allem Optimismus für die Bedeutung der Erwachsenenbildung, muss jedoch auch die Problematik gesehen werden, dass vor allem für geringqualifizierte Erwachsene die Gefahr besteht, „in eine Sackgasse zu geraten, in der sie kaum Möglichkeiten zur Erwachsenenbildung wahrnehmen können und ihre Kompetenzen schwach bleiben oder sich im Zeitverlauf verschlechtern – wodurch es für sie noch schwieriger wird, an Bildungsaktivitäten teilzunehmen" (OECD 2013, S. 17). Hier stellt sich für die Politik der OECD-Staaten eine „gewaltige Herausforderung" (ebd.). Der Blick auf diese „Weiterbildungsverlierer" (Frick/Noack/Blinn 2013) muss in Deutschland in den nächsten Jahren noch wesentlich stärker entwickelt und operationalisiert werden.

Ein kritischer Blick über den Tellerrand von PIAAC hinaus

Trivial ist zunächst die „zentrale Botschaft dieser neuen Erhebung" (OECD 2013, S. 6), wenn gesagt wird, „dass das, was Menschen wissen und mit diesem Wissen anfangen, wesentliche Auswirkungen auf ihre Lebenschancen hat" (ebd.). Diese Erkenntnis als „zentrale Botschaft einer neuen Erhebung" zu reklamieren ist aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht schon fast etwas peinlich. Andererseits ist es vor dem Hintergrund verständlich, wenn man betrachtet, dass die deutsche PIAAC-Studie von Wissenschaftler/inne/n aus den Bereichen Psychologie, Sozialforschung, Soziologie, Volkswirtschaft und Betriebswirtschaft erstellt wurde und der Initiator die

OECD ist. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Kompetenz ist lediglich im Beirat vertreten.

Bei den Bildungsausgaben stellt die OECD seit Jahrzehnten im Vergleich zum OECD Durchschnitt und bezogen auf das BIP eine unterdurchschnittliche Bildungsfinanzierung für Deutschland fest (Kühne 2010): 1969 lagen die Ausgaben der BRD, gemessen am Bruttosozialprodukt, bei ca. 3,1 %; die höchsten OECD-Werte hatten damals die Niederlanden, Finnland, Dänemark und Schweden, die alle zwischen 6–7 % vom Bruttosozialprodukt (OECD 1973, S. 17) hatten. Für 2012 nennt die OECD für Deutschland 5,3 % vom Bruttoinlandsprodukt (BIP). Der OECD-Durschnitt liegt bei 6,2 % vom BIP (vgl. OECD 2012). Ähnliche Zahlen ermittelte auch das statistische Bundesamt: Die öffentlichen Bildungsausgaben betrugen 2009 5,1 % vom BIP. Im Vergleich mit Europa liegt Deutschland damit im unteren Drittel. Die niedrigsten Ausgaben sind in der Slowakei mit 4,1 % vom BIP zu verzeichnen. Die höchsten Ausgaben, gemessen am BIP, haben Schweden (7,3 %), Zypern (8,0 %) und Dänemark (8,7 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

PIAAC misst das Verwertungsniveau für Arbeitsmarktbedarfe. Dies ist zunächst nichts Verwerfliches und in einer globalisierten Marktwirtschaft eine überlebensnotwendige Fragestellung für erfolgreiche Industrienationen und Unternehmen.

In diesem Sinne dürfen die Ergebnisse aber auch nicht überbewertet werden. Entsprechend der Anlage des Forschungsdesigns wird ein spezifischer Ausschnitt aus der Arbeits- und Lebenswirklichkeit erwachsener Menschen in OECD-Staaten dargestellt, der mitunter in vollkommen unterschiedlichen Vergesellschaftungsstrukturen angesiedelt ist – nehmen wir beispielsweise Japan, Norwegen oder Zypern. Dies ist legitim und auch nachvollziehbar. In diesem empirischen Fenster zur Realität kann PIAAC zweifellos eine nachvollziehbare Wirklichkeit abbilden, die allerdings auch realistisch bewertet werden muss. Die OECD stellt selbst fest, dass die in PIAAC gemessenen Kompetenzen „nur einen Teil der Realität wieder(geben)" (OECD 2013, S. 23).

Eine Gefahr besteht darin, dass bestimmte und ausgewählte PIAAC-Ergebnisse zum Maßstab für bildungspolitisches Handeln absolut gesetzt werden, um politische und wirtschaftliche Interesse besser legitimieren zu können.

Die Wahrscheinlichkeit einer politischen Instrumentalisierung hinsichtlich einer Erwachsenenbildungspolitik, die die Allgemeine Weiterbildung – d.h. gesellschaftsrelevante Dimensionen der Erwachsenenbildung – in den Hintergrund rückt und eine berufliche und betriebliche Funktion favorisiert, ist derzeit nicht auszuschließen. Emanzipatorische und zivilgesellschaftliche Komponenten der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahren, förder- und bildungspolitisch, zu Gunsten einer beruflich-kompensatorischen Kompetenzentwicklung und arbeitsmarktpolitischen Orientierung ständig zurückgefahren.

Die Frage stellt sich dabei auch, was die PIAAC-Daten nicht bieten bzw. gar nicht bieten wollen und können. Dabei ist dies den PIAAC-Forscherinnen und Forscher gar nicht anzulasten, da empirische Bildungs- und Kompetenzforschung immer nur Ausschnitte aus der Realität bieten kann und will. Begrenzung, Ausschluss und Eingrenzung sind Qualitätsmerkmale empirischer Forschung und notwendig.

PIAAC vernachlässigt in diesem Sinne sozial- und gesellschaftspolitische Dimensionen der Schüsselqualifikationen (Mertens 1974; Negt 1997) und betont die Dominanz unmittelbar berufsrelevanter informationsverarbeitender Kompetenzen. Nach Heinrich Roth ist der Kompetenzbegriff jedoch auch stark durch die hier ausgeblendete Dimension der Mündigkeit geprägt: „*Mündigkeit*, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können" (Roth 1971, S. 180 H. i. O.).

Nicht berufstätige und prekäre Milieus sowie allgemeine gesellschaftliche Dimensionen des Lebens werden ebenfalls ausgeblendet. In den Mittelpunkt des Lebens wird die berufliche Tätigkeit gestellt. Dabei ist auch erneut zu fragen – wie bereits bei PISA – ob ein Bildungs- und Kompetenzranking als bildungspolitischer Maßstab nicht überbewertet wird und überhaupt Sinn macht? Verliert der Mensch als Mensch – im Sinne Art. 1 Grundgesetz: „Die Würde des Menschen ist unantastbar" – durch ein Ranking nicht „an Wert" und wird er dadurch nur noch in seiner ökonomischen Funktionalität gesehen? Es ist zu fragen, ob das sozialwissenschaftliche Instrument eines Ranking als bildungspolitisches Leitmotiv geeignet und hilfreich für eine emanzipatorische Bildungspolitik ist.

Die Grenzen von PIAAC sind u.a. auch methodologischer Art in der Form, dass eindeutige Ursache-Wirkung-Zusammenhänge und Erklärungen über Kompetenzprofile nicht eindeutig gezeigt werden können. Das Forschungsdesign einer Querschnittsstudie lässt dies nur eingeschränkt zu. So kann die Wirkung des Einflusses von Schulbildung und Teilnahme an Weiterbildung auf die Kompetenzentwicklung nicht abschließend belegt werden. Dies gilt auch für die Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen. Hier kann PIAAC nur Vermutungen, Hypothesen und Prognosen bieten.

Konsequenzen aus PIAAC?

Eine zentrale Erkenntnis ist erneut das Thema der Chancen(un)gleichheit in der Bildung. Bildungspolitisch muss es verstärkt um Entwicklungsangebote für die 20–30 % der Bevölkerung gehen, die in der Kompetenzskala auf den untersten beiden Stufen eingeordnet werden. Die vorhandenen Begabungs- und Kompetenzpotentiale müssen lebensbegleitend gefördert werden, wobei die Förderung basaler Kulturtechniken (Grundbildung/Alphabetisierung) eine neue Priorität erhält.

Der Kompetenzansatz fließt strategisch und operativ in (bildungs-)politische Entscheidungen ein.

Das Verhältnis von schulischem, beruflichem und außerschulischem sowie von formalem, non-formalem und informellem Lernen in Bezug auf Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung muss neu geordnet werden.

Perspektivisch benötigen wir eine Bildungswende von der Selektion zur Inklusion durch ein breites gesellschaftliches Bündnis und pragmatisch ist dazu ein gemeinsamer bildungspolitischer Bund-Länder Masterplan zur Kompetenzentwicklung und Chancengleichheit vorzulegen.

Jedoch: Dies alles ist nicht neu und die bildungspolitische Ungleichzeitigkeit von Bedarf und Bedürfnis ist und bleibt vermutlich enorm!

PIAAC – Basisinformationen

PIAAC:
Programm for the International Assessment of Adult Competencies
Initiator/Auftraggeber:
OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
Beauftragt vom:
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Durchführung BRD:
GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Mannheim)
Leitung:
Prof. Dr. Beatrice Rammstedt[1]
Altersgruppe:
16 bis 65 Jahre
Stichprobe:
ca. 166.000 Interviews in 24 Ländern; BRD ca. 5.400 Befragte
Datenerhebung:
Interviews von 1,5–2 Std. Umfang; 2 Teile: Interview + Kompetenzmessung über Fragebogen in Anwesenheit des Interviewers
Zeitraum:
Die Erhebung der ersten Daten-Welle erfolgte von Sommer 2011 bis Frühjahr 2012; weitere Erhebungswellen folgen im 10-Jahres-Turnus
Ergebnisse/Dokumentation:
Rammstedt, B. (Hg.) (2013) Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Anmerkung

1 Dazu gehören im engeren Kreis Daniela Ackermann, Susanne Helmschrott, Anja Klaukien, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing, Anouk Zabal. Im nationalen wissenschaftlichen Beirat haben mitgewirkt: Heike Solga, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Ursula M. Staudinger, Christof Wolf, Ludger Wößmann. Weitere administrative Mitarbeiter/-innen und wissenschaftliche Unterstützer/-innen vgl. B. Rammstedt 2013, S. 28.

Literatur

Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Bilger, F./Gnahs, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.

Dabrowski, M./Wolf, J. (Hg.) (2008): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2011): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen.

Faure, E. u.a. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek (Paris 1972).

Frick, F./Noack, M./Blinn, M. (2013): Die Weiterbildungsverlierer. Weniger Weiterbildung für immer mehr atypisch Beschäftigte. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Fürstenberg, F. (1967): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo, Level-One Studie. Münster u.a.

Hamm-Brücher, H. (1965): Auf Kosten unserer Kinder? Hamburg.

Hamm-Brücher, H. (1972): Unfähig zur Reform? München.

Illich, I. (1972): Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek (engl. 1970).

Kühne, A. (2010): OECD rügt Deutschland bei Bildung. In: Der Tagesspiegel 07.09.2010. (Online im Internet unter: http://www.tagesspiegel.de/wissen/bildungsausgaben-oecd-ruegt-deutschland-bei-bildung/1927986.html [11.08.2014]).

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H.7. S. 36–43.

Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.

OECD (1973): Bildungswesen. Mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Hrsg. V. K. Hüfner, Vorwort H. Hamm-Brücher. Frankfurt/M., engl. Paris 1972.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris

OECD (2012): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris.

OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2013): Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013. Radebeul.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2013): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart.

Weißhuhn, G./Große Rövekamp, J. (2004): Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertung und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Hrsg. vom BMBF. Berlin.

Dr. Ulrich Klemm

ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg; Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes (Chemnitz); Geschäftsführer der Europäischen Donau-Akademie (Ulm); Vorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung (Leipzig); Lehrbeauftragter an der PH Weingarten (Internationale Bildungsforschung), Universität Ulm (Medizinische Psychologie/Soziologie), Universität Leipzig (Kompetenzentwicklung).

Kommentar

Orientierung im globalen Wandel

Zur erweiterten Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Auftrag und Zeitplan

Im Mai 2011 gab die KMK-Amtschefkonferenz grünes Licht für die Erweiterung und Aktualisierung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung von 2007: „Ziel der Erweiterung … ist es, unter Einbeziehung der zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen weitere Fächer und Fachbereiche aus der Sek. I in den Orientierungsrahmen aufzunehmen."

Die KMK-BMZ Projektgruppe unter Leitung der beiden KMK-Berichterstatter für BNE steuert den Prozess unter Einbeziehung von Zivilgesellschaft, Wissenschaft sowie Vertretern und Vertreterinnen von Kultusministerien, und betreut von Engagement Global. Dabei geht es um neue Beiträge für Geschichte, Mathematik, Neue Fremdsprachen, Musik, Kunst, Sport, Naturwissenschaften und Deutsch sowie eine Aktualisierung der allgemeinen Kapitel und des Beitrags zur Grundschule. Ein neues Kapitel „Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule" soll neben der Kernaufgabe des Unterrichts Bereiche wie Schulmanagement, Kooperationen, Schulleben sowie bauliche Gestaltung und Ausstattung stärker in den Blick rücken.

Um die Aktualisierung und Erweiterung unter Einbeziehung der zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen vornehmen zu können, wurde eine Auswertung bisheriger Erfahrungen in Auftrag gegeben und dem Schulausschuss vorgelegt.

Der durch den Schulausschuss am 6. Juni 2014 zur Anhörung freigegebene Entwurf steht online für Kommentare zur Verfügung (http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.htm) und wird auf einer Fachtagung am 3. und 4. September 2014 in Bad Honnef Gegenstand der Beratungen sein.

Die abschließende Überarbeitung wird dem Schulausschuss – vermutlich im Dezember 2014 –vorgelegt. Das anschließende Verfahren bis zur Veröffentlichung sieht zunächst die Beschlussfassung in der Amtschefkonferenz und dann die Verabschiedung im Plenum der KMK unter Teilnahme von Bundesminister Dr. Müller vor.

Sieben Jahre nach der Verabschiedung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" durch die Kultusministerkonferenz der Länder steht eine erweiterte und aktualisierte Ausgabe dieses für die Schulen und ihre Kooperationspartner wichtigen Bezugsrahmens vor der Fertigstellung.

Wie sehr sich die Welt in diesen Jahren verändert hat und Globalisierung zum allgegenwärtigen Lebensphänomen geworden ist, lässt sich am Vergleich der beiden Ausgaben ablesen. Ablesen lässt sich ebenfalls wie sich Schule in ihren Rahmenbedingungen gewandelt und für die Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung geöffnet hat.

Den Kontext der Neugestaltung einer globalen Entwicklungsagenda nutzen

Der Zeitpunkt für eine 2. Auflage ist günstig, da in der engagierten Fachwelt nach Rio+20 – in bisher nicht dagewesener breiter Beteiligung – um die Neugestaltung einer Post-2015 Agenda gerungen wird. Am Ende des Prozesses soll im September 2015 die Verabschiedung einer Nachhaltigkeitsagenda durch die Vollversammlung der UN stehen, die verbindliche Nachhaltigkeitsziele für alle Länder, nicht nur für Entwicklungsländer, festschreibt.

Das Auslaufen der Millennium Entwicklungsziele und des UNESCO-Programms Bildung für Alle sowie der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet die Chance, Ziele und Strategien zu überdenken und zusammenzuführen, was in unterschiedlichen Programmen bisher weitgehend getrennt entwickelt wurde. Bildung kommt dabei nicht nur als Rechtsanspruch zum Erwerb von lebenswichtigen Grundkompetenzen und in der Bereitstellung von Fachwissen für zukünftige Herausforderungen eine ständig wachsende Bedeutung zu. Besonders hinsichtlich der Kompetenz, komplexe Ziele der Nachhaltigkeit zu erschließen und eigenes Handeln daran zu orientieren, wird Bildung zunehmend wichtiger. Lernprozesse im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gewinnen über die formale Bildung hinaus existenzielle Bedeutung und können eine Grundlage für die Große Transformation sein, deren Notwendigkeit vom WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) eindringlich dargestellt wurde.[1]

Bisher laufen die verschiedenen Beteiligungsprozesse zur Erstellung der Nachhaltigkeitsagenda parallel, informieren sich zwar gegenseitig, sind aber im Ergebnis noch nicht aufeinander abgestimmt. Für die Zukunft des Globalen Lernens

bzw. der BNE ist dabei von besonderer Bedeutung wie am Ende das Bildungsziel innerhalb der Nachhaltigkeitsagenda ausgestaltet wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint eine Übereinkunft möglich, nach der das Bildungsziel in einem Unterziel die Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung spezifiziert. Dies entspricht auch der Position der deutschen Regierung und vieler zivilgesellschaftlicher Akteure in der Open Working Group zu den SDGs.[2]

Parallel zur Arbeit der Open Working Group on SDGs steuert die UNESCO als Träger des „Education for All"-Prozesses[3] die Arbeit an der Überleitung der Bildungsziele der Millenniumsagenda in die Nachhaltigkeitsziele. Im sogenannten „Muscat Agreement" wurde im Mai 2014 ein Bildungsziel formuliert, das neben BNE auch die Ausrichtung auf „Global Citizenship" enthält. Das Ziel dort lautet: „By 2030, all learners acquire knowledge, skills, values and attitudes to establish sustainable and peaceful societies, including through global citizenship education and education for sustainable development."[4] Auf der 69. Generalversammlung der UN im September 2014 sollen u.a. diese beiden Beteiligungsstränge zusammengeführt und einheitliche Bildungsziele verabschiedet werden.

Das Muscat Agreement zeigt, dass seit 2013 die Orientierung an „Global Citizenship" auf die internationale Agenda gekommen ist.[5] In welcher Beziehung die Ausrichtung von Bildung auf Global Citizenship (GCE) und die Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung zueinander stehen, ist konzeptionell noch recht offen. Verschiedene Akteure wie z.B. die Open Working Group on SDGs, die UNESCO oder Akteure aus der Zivilgesellschaft versuchen zur Zeit, das Konzept der GCE zu operationalisieren.

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Bezugsrahmen

Der Orientierungsrahmen versteht sich dabei als wesentlicher Beitrag im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und verfolgt das Konzept, einerseits Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen und andererseits von den Fächern auszugehen und über einen Lernbereich Globale Entwicklung für fachliche Lehrplanvorgaben, Kompetenzmodelle und Standards anschlussfähig zu sein. Dieses Konzept entspricht dem in der Sekundarstufe der allgemein bildenden Schulen vorherrschen disziplinären Ansatz, der auf ein Lernen in Domänen ausgerichtet ist. Die Kennzeichnung als Lernbereich Globale Entwicklung ergibt sich daraus, dass Globalisierung und globaler Wandel die treibenden Kräfte darstellen, die eine Ausrichtung auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordern. Die Nähe zum Globalen Lernen sowie zu einer Education for Global Citzenship (GCE) ist unverkennbar, selbst wenn diese mit ihrer konsequenten Ausrichtung auf einen Weltzusammenhang und das Bewusstsein und Handeln als Bürger/-innen Einer Welt eigene Akzente setzen. Globales Lernen bzw. Entwicklungspolitische Bildung haben zur pädagogischen Erschließung dieses Lernbereichs über mehrere Jahrzehnte wichtige Beiträge geleistet.

Der Vorschlag der UNESCO für ein „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung als Folgeaktivität der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung nach 2014" stellt in erfreulicher Offenheit und Klarheit fest:[6] „BNE, der für das Weltaktionsprogramm verwendete Ausdruck, soll sämtliche Aktivitäten umfassen, welche den oben genannten Prinzipien entsprechen, unabhängig davon, ob diese selbst den Ausdruck BNE verwenden oder – abhängig von ihren jeweiligen historischen und kulturellen Kontexten beziehungsweise ihren Handlungsfeldern – Begriffe wie ..." (UNESCO 2013, S. 8). Mit den im UNESCO Dokument benannten Prinzipien sind v.a. ein Bezug zu einer umfassenden Agenda, wie sie im Abschlussdokument von Rio+20 enthalten ist, und ein Verständnis als transformative Bildung gemeint, die sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert.

Der „Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" spiegelt dieses Verständnis, verweist damit auf vielfältige zivilgesellschaftliche Anschlussmöglichkeiten und greift mit seinem Konzept die Grundempfehlung des Nationalkomitees der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in seiner „Zukunftsstrategie 2015+" für die kommenden Jahre auf: „Vom Projekt zur Struktur".[7]

Die Auswertung des Orientierungsrahmens als Impulsgeber der Neufassung

In die Neufassung ist die Auswertung des Orientierungsrahmens, durchgeführt im Auftrag der KMK und des BMZ, eingegangen (vgl. Schoof-Wetzig 2014, S. 6). Diese zeigt in wesentlichen Bereichen ermutigende Ergebnisse. So wird als Fazit festgehalten: „Seit Veröffentlichung und Druck in 2007/2008 hat der Orientierungsrahmen einen beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklung und Praxis des Globalen Lernens und damit auch auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgeübt." (Schoof-Wetzig 2014, S. 4).

Zu Beginn der Auswertung wurde die Entscheidung getroffen, sich auf die Untersuchung der Nutzung des Orientierungsrahmens bei den potentiellen Anwender/inne/n zu beziehen. Damit wurde auch entschieden, keine tiefergehende Wirkungsanalyse, wie z.B. die Messung von Lernerfolgen von Schüler/inne/n, anzugehen. Der kompetenzorientierte Ansatz des Orientierungsrahmens würde zwar nahelegen, Wirkungen auf dieser Ebene zu beschreiben, die Formulierung des Auftrags sowie die beschränkten Ressourcen ließen aber weitergehende Wirkungsanalysen nicht zu. Darüber hinaus stellen sich bei Lernerfolgsmessungen übergreifender Kompetenzen Probleme, die im Rahmen des vorliegenden Auftrags nicht lösbar gewesen wären.[8]

In folgenden Bereichen wurden Informationen erhoben:

1. Verbreitung des Orientierungsrahmens (Druck und Verteilung von ca. 38.000 Exemplaren auf Anfrage, plus eine beträchtliche Anzahl von Downloads von mehr als 20 verschiedenen Webseiten)
2. Nutzung des Orientierungsrahmens in den Ministerien und Landesinstituten der Länder (vollständige Befragung schriftlich und in Einzelinterviews)
3. Nutzung des Orientierungsrahmens durch Nichtregierungsorganisationen (Befragung schriftlich in Auswahl)
4. Der Orientierungsrahmen in der Lehrerbildung der ersten, zweiten und dritten Phase und in der Forschung der Hochschulen (Befragung schriftlich und in Einzelinterviews in Auswahl)

5. Bundesweit geförderte Projekte zum Orientierungsrahmen (im wesentlichen Umsetzungsprojekte, die vom BMZ in Zusammenarbeit mit den Ländern gefördert werden)

In der Arbeit der Nichtregierungsorganisationen hat sich der Orientierungsrahmen deutlich niedergeschlagen. Hier sind z.B. die rückgemeldeten Teilnahmerzahlen an Fortbildungsveranstaltungen mit ca. 18.000 am höchsten (vgl. Schoof-Wetzig 2014, S. 32ff.).

In den Ländern erfolgte die Umsetzung unterschiedlich. Sie reichte von der Übernahme in Lehrpläne über einzelne Umsetzungsvorhaben und Fortbildungsmaßnahmen bis zur Bekanntmachung über die Webseite des Ministeriums (vgl. Schoof-Wetzig 2014, S. 20ff.). Strukturbildende Wirkungen hat der Orientierungsrahmen insbesondere in den Bereichen erzielt, in denen z.B. Länder Lehrpläne am Orientierungsrahmen ausgerichtet haben oder der Lernbereich Globale Entwicklung Eingang in Ausbildungscurricula gefunden hat (vgl. Schoof-Wetzig 2014, S. 49ff.).

Der methodische Zugang der Auswertung, überwiegend die Befragung wesentlicher Akteure in den oben genannten Untersuchungsbereichen, ließ in den Bereichen Zivilgesellschaft und Lehrerbildung keine Vollerhebung oder repräsentative Stichproben zu. Es ist daher davon auszugehen, dass die Reichweite der Nutzung des Orientierungsrahmens die Angaben des Auswertungsberichts übersteigt. Dies dürfte teilweise auch für die Bundesländer zutreffend sein, wo zwar zentrale Aktivitäten wie Fortbildungen etc. erfasst wurden, aber dezentrale Aktivitäten wie z.B. die von Schulämtern nicht systematisch ermittelt werden konnten.

Ein lernfähiger Orientierungsrahmen

Die Aktualisierung und Erweiterung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung stellt die Verantwortlichen vor die Herausforderung, die Trends der Globalisierung und die Veränderungen im Globalen Wandel zu erkennen und Empfehlungen für eine didaktische Strukturierung zu geben. Globaler Wandel schlägt sich in entsprechenden internationalen und nationalen Beschlüssen und Diskursen nieder, durchzieht jedoch in seiner Komplexität schwer erfassbar das tägliche Leben. In Ermangelung einer umfassenden und konsistenten gesellschaftstheoretischen Grundlegung und einer entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung erfolgt die Strukturierung des Gegenstands an international anerkannten Prinzipen einer zukunftsfähigen Entwicklung, das heißt am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Letzteres wird in seiner normativen Dimension ein Stück weit zurückgedrängt und vor allem zur Orientierung in kohärenten Entwicklungsdimensionen herangezogen, um den Lernenden die Möglichkeit der selbstverantwortlichen Analyse und Bewertung sowie Impulse für ein entsprechendes Handeln zu geben.

Um die didaktische Strukturierung des Lernbereichs deutlicher als bisher erkennbar zu machen, wurden fünf Leitideen herausgestellt, die sich auch in den elf grundlegenden Kompetenzen abbilden:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen
- Wahrnehmung von Vielfalt
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung

Die strategische Grundausrichtung, Fachunterricht als auch die damit verbundene Kompetenzorientierung in ihrer jeweiligen fachdidaktischen Ausprägung zum Ausgangspunkt der Konstruktion des Lernbereichs zu machen, hat sich offensichtlich bewährt. Dieser Erkenntnis wird durch die Ausweitung auf weitere acht Schulfächer Rechnung getragen.

Die fachliche Diskussion sowie die vielfältigen Bemühungen einer Umsetzung der Anregungen des Orientierungsrahmens sowie eine umfangreiche Auswertung bisheriger Erfahrungen gaben wichtige Impulse für Verbesserungen. So wurden die schulischen Akteure sehr viel stärker als Zielgruppe in den Blick genommen, ohne die Bedeutung des Orientierungsrahmens für die Lehrplanentwicklung abzuwerten. Auch in den Empfehlungen für die Lehrerbildung bemühen sich die Autoren mit Hilfe von Beispielen konkretere Anregungen zu geben.

Wichtiger als die Messbarkeit erworbener Kompetenzen wird in der Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens die Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht eingeschätzt. So wurden die Arbeitsgruppen für die neu hinzukommenden Fächer aufgefordert, in einer kompetenzorientierten Unterrichtsskizze eine beispielhafte Umsetzung der von ihnen vorgeschlagenen Inhalte und Kompetenzen darzustellen.

Der Hinweis auf Defizite des im Orientierungsrahmen zur Anwendung kommenden Kompetenzmodells, v.a. das Fehlen definierter Kompetenzverläufe und der Ausdifferenzierung mehrerer Kompetenzniveaus, wurde aufgegriffen. Da angesichts der Existenz mehrerer ausdifferenzierter Kompetenzmodelle für verschiedene Schulfächer eine weitere Gliederung des sonst gut anschlussfähigen Modells nicht sinnvoll erschien, wird durch Kompetenzraster für die klassenstufenbezogenen Unterrichtsbeispiele dargestellt, wie diese Herausforderung in der Unterrichtspraxis gelöst werden kann.

Der Versuch von de Haan (2014), die verschiedenen Kompetenzkonzepte zur BNE in einer Übersicht systematisch darzustellen, zeigt, dass sich die Kompetenzen der BNE auch durch eine konventionelle Gliederung in Fach- und Methodenkompetenzen, soziale und personelle Kompetenzen sowie durch eine Einteilung nach den DESECO-Schlüsselkompetenzen der OECD erschließen lassen und international anschlussfähig sind. Während die zwölf Gestaltungskompetenzen, die im Rahmen der BLK-Programme entwickelt wurden, von allgemeiner und grundlegender Bedeutung für die schulische Bildung sind, zeichnen sich die elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens durch ihre Anschlussfähigkeit für den kompetenzorientierten Fachunterricht aus. Hier besteht kein Konflikt, wie gelegentlich befürchtet, da in der Unterrichtspraxis ohnehin sehr viel konkretere inhaltsbezogene Kompetenzen für das jeweilige Vorhaben formuliert werden müssen, die sich an den übergeordneten Kernkompetenzen orientieren.

Perspektiven und Hoffnung

Die Herausgeber versprechen sich von der Ausweitung des Orientierungsrahmens auf nahezu alle Schulfächer sowie von der Einbeziehung eines darüber hinausgehenden „whole school

approach“ einen erheblichen Bedeutungsgewinn und hoffen auf einen konstruktiven Diskurs zum Nutzen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Anmerkungen

1 S. das Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertag für eine Große Transformation“ zur Rio+20 Konferenz (2012): http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf [28.07.2014].

2 In Pkt. 4.7 des „Outcome Document – Open Working Group on Sustainable Development Goals“ heißt es: „By 2030 ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development“. Die Bundesregierung trägt diesen Entwurf mit.http://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html [29.07.2014].

3 http://www.unesco.de/bildung_fuer_alle.html [28.07.2014].

4 http://efareport.wordpress.com/2014/06/04/the-muscat-agreement-new-proposed-post-2015-global-education-goal-and-targets-announced-today/ [28.07.2014].

5 Ban Ki Moon, „Education 1st Initiative“ (http://www.globaleducationfirst.org/) [28.07.2014].

6 http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/2013_Arbeitsuebersetzung_Vorschlag_WAP.2.pdf [28.07.2014].

7 http://www.bne-portal.de/un-dekade/folgeaktivitaeten/positionspapier-zukunftsstrategie-2015/ [13.08.2014].

8 Zur Frage der Messung übergreifender (transversaler) Kompetenzen vergl. u.a.: Deseco, Definition and Selection of Competencies, http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf [28.07.2014].

Literatur

de Haan, G. (2014): Ein integratives Kompetenzkonzept für BNE; Diskussionspapier (unveröffentlicht).

Schoof-Wetzig, D. (2014): Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ort: Verlag.

UNESCO (2013): Vorschlag für ein Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als Folgeaktivität der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nach 2014 (Online im Internet unter: http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/2013_Arbeitsuebersetzung_Vorschlag_WAP.2.pdf [29.07.2014]).

Jörg-Robert Schreiber

Mitautor des Orientierungsrahmens und Repräsentant des VENRO im Nationalkomitee der UN-Dekade BNE; davor in der Schulleitung eines Gymnasiums, als Referent für Globales Lernen und BNE in der Hamburger Schulbehörde sowie im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und als Geschäftsführer des Bildungszentrums Tor zur Welt tätig.

Hannes Siege

Mitautor des Orientierungsrahmens und Berichterstatter der KMK für BNE. Arbeitete als Lehrer, dann in Lehrerfortbildung und Bildungsplanung in Hessen, sowie von 1989 bis 1998 für die GTZ in Malawi. Seit 2003 Tätigkeit an der Schnittstelle von Entwicklungshilfe und Bildung in Deutschland, zur Zeit bei Engagement Global in der Bildung für nachhaltige Entwicklung und im Globalem Lernen.

Die Untersuchung stützt sich auf Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte über eine Zeitspanne von 15 Jahren. Dabei geht es um die Evaluation der Entwicklungspolitik führender Geberstaaten (Vereinigte Staaten, Japan, Großbritannien, Frankreich, Niederlande und Deutschland) und Antworten auf die Frage: Ist die Entwicklungshilfe der Bevölkerung in den Entwicklungsländern tatsächlich zugutegekommen? Der Bericht zeigt auf, wie tragfähig die Ziele der Entwicklungspolitik sind, wie stimmig diese Politik ist und wie weit sie die Armut in den Partnerländern erfolgreich bekämpft.

Paul Kevenhörster

Entwicklungshilfe auf dem Prüfstand

Entwicklungspolitische Bilanzen führender Geberstaaten

2014, 346 Seiten, br., 39,90 €
ISBN 978-3-8309-3004-4
E-Book: € 35,99, ISBN 978-3-8309-8004-9

WAXMANN

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Governing Educational Spaces' – The World in Europe – Europe in the World' Bericht zur Konferenz Comparative Education Society in Europe – CESE 2014 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Die Konferenz der Comparative Education Society in Europe (CESE) 2014 fand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg von 10. bis 13. Juni 2014 statt. Die Konferenz – mit dem Titel ‚Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition. The World in Europe – Europe in the World' – brachte ca. 230 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus über 40 Ländern und aus allen Bereichen der Erziehungswissenschaft zusammen. Das Thema der Konferenz – Governance im Bildungsbereich – wurde in zahlreichen Haupt- und Fachvorträgen diskutiert. Diese waren in insg. sechs thematischen Arbeitsgruppen organisiert, in denen im Rahmen der CESE-Konferenz die wissenschaftliche Arbeit organisiert ist. Dies ermöglichte eine angeregte und über den Zeitraum der gesamten Konferenz stabile Kommunikations- und Diskussionskultur. Zahlreich waren auch die Beiträge des wissenschaftlichen Nachwuchses. Letztere erhielten die Möglichkeit, eigene Qualifikationsvorhaben zur Diskussion zu stellen und von erfahrenen Kolleg/inn/en beraten zu werden. Zahlreich waren auch die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der DGfE.

Die CESE-Konferenz zielte auf insbesondere zwei Beiträgen für das deutschsprachige Feld der interkulturell und international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Zum einen ging es um einen konkreten Beitrag zur Internationalisierung eines in Deutschland in den vergangenen Jahren entstandenen und sich rasch etablierenden Forschungszweigs – den der Educational Governance. Die Konferenz, unter anderem von der DFG finanziell unterstützt wurde – zielte hier auf einen Dialog zwischen der deutschsprachigen und der internationalen Forschung zur Governance im Bildungswesen. Jenseits nationaler und disziplinärer Differenzen und Präferenzen wurde sichtbar, dass eine erziehungswissenschaftlich relevante Educational Governance-Forschung von einem thematischen, theoretischen und methodologischen Pluralismus sehr profitieren kann. Zum anderen ging es in der CESE Konferenz um einen Dialog zwischen drei von ihrem Gegenstand her zwar eng verwandten jedoch in der Forschungspraxis oft separat arbeitenden Forschungsstränge – interkulturelle, internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft. Auch hier machte die Konferenz deutlich, dass ein noch lange nicht erschöpftes Potential der Zusammenführung der jeweils spezifischen thematischen Foki, theoretischen Zugriffe und Fundierungen und methodologische Herangehensweisen für die deutschsprachige Forschungsgemeinschaft gibt. Durch ein inter- und transdisziplinäres Symposium leistete die CESE-Konferenz einen Beitrag zur gegenseitigen Befruchtung dieser Forschungsstränge.

Die von den Organisatoren der Konferenz gesetzten Ziele konnten meines Erachtens voll erreicht werden. Sie haben beigetragen zur thematischen und theoretisch-methodologischen Innovation; zur internationalen Sichtbarkeit der deutschsprachigen akademischen Community; zum Aufbau und Stärkung bereits bestehende Netzwerke; sowie zur weiteren Internationalisierung der wissenschaftlichen Produktion im Feld der deutschsprachigen interkulturell und international vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Die nächste CESE Konferenz findet im schottischen Glasgow im Jahr 2016 statt. Weitere Infos unter: http://www.cese-europe.org/

Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Münster
parreira@uni-muenster.de

Deutscher Launch des UNESCO-Weltbildungsberichts 2013/2014

Ausbau der frühkindlichen Förderung und Erziehung, Grundschulbildung für alle Kinder weltweit, Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen, Halbierung der Analphabetenrate unter Erwachsenen, Gleichberechtigung der Geschlechter und Verbesserung der Bildungsqualität – Das sind die fundamentalen Bildungsziele, auf die sich die Weltgemeinschaft im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum in Dakar verständigt hat. Seitdem läuft das globale Aktionsprogramm „Bildung für alle" dessen Ziele bis 2015 erreicht werden sollen. Mit ihrem „Education for all – Global Monitoring Report" evaluiert die UNESCO jährlich die Fortschritte des Aktionsprogramms.

Der diesjährige Weltbildungsbericht ist im Januar 2014 unter dem Titel „Teaching and Learning: Achieving quality for all" erschienen und legt einen besonderen Schwerpunkt auf das Thema Lehren und Lernen. Am 13. Februar 2014 stellten die Deutsche UNESCO-Kommission und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung den Bericht in Bonn dem deutschen und internationalen Fachpublikum vor. Rund 90 Experten aus Politik und Forschung, aus der Entwicklungszusammenarbeit und dem Lehrerberuf diskutierten gemeinsam die Schlussfolgerungen aus dem Report.

Manos Antoninis, Mitglied des Redaktionsteams der UNESCO, stellte die wichtigsten Ergebnisse des Berichts vor. Dabei wurde deutlich, dass die EFA-Bildungsziele bis 2015 global nicht erreicht werden, trotz signifikanter Fortschritte in einigen Bereichen. Die Zahl der Kinder, die nicht in die Grundschule gehen wurde zwar seit dem Jahr 2000 halbiert, dennoch besuchen immer noch 57 Millionen Kinder keine Grundschule. Zudem können weltweit 250 Millionen Kinder kaum lesen, schreiben und rechnen, obwohl die Hälfte von ihnen für vier Jahre eine Schule besucht hat. Diese Defizite kosten die Weltgemeinschaft rund 129 Milliarden US-Dollar pro Jahr. Eine Ursache für diese mangelnde Bildungsqualität seien Lehrer/-innen, die schlecht ausgebildet sind, oder unter schlechten Bedingungen arbeiten müssen. Um allen Kindern eine abgeschlossene Grundschulbildung zu ermöglichen, müssen von 2011 bis 2015 weltweit insgesamt 5,2 Millionen Lehrer/-innen eingestellt werden. Der Bericht macht die zentrale Bedeutung von Bildung für individuelle und soziale Entwicklung deutlich. Er belegt den engen Zusammenhang zwischen Bildung und Armutsbekämpfung, Gesundheit und auch Demokratie. Es sei daher von zentraler Bedeutung, dass Bildung eine wichtige Rolle in der zurzeit diskutierten neuen Entwicklungsagenda für die Zeit nach 2015 spielt. Neue Bildungsziele ab 2015 sollten neben dem Aspekt des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung die Bildungsqualität in den Fokus nehmen.

Im Anschluss an die Präsentation wurde der Bericht durch Frau Prof. Annette Scheunpflug, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg sowie durch Frau Marlis Tepe, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, kommentiert. Beide Kommentatorinnen hoben die hohe Qualität und Relevanz des Bildungsberichtes hervor. In der folgenden Plenardiskussion wurden unter anderem die internationale Bildungsfinanzierung, die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern, die Verantwortung der nationalen Bildungspolitik und die Notwendigkeit einer Perspektive lebenslangen Lernens angesprochen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat gemeinsam mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im März 2014 eine deutsche Kurzfassung des Berichts herausgegeben.

Nadja Bonarius, Deutsche UNESCO-Kommission
bonarius@unesco.de

Fachtagung Globales Lernen: Ökonomische Krisen und zukunftsfähige Bildung

Lebenswelten sind heute von einer durchgehenden Ökonomisierung geprägt, ökonomische Parameter bestimmen politische Prozesse und Entscheidungen. Zukunftsfähige Entwicklung setzt jedoch voraus, Ökonomie mit Politik und Gesellschaft in Einklang zu bringen und ökonomisches Handeln nicht isoliert zu betrachten. Die anhaltende weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise sowie die Zunahme sozialer Ungleichheiten und daraus resultierender Spannungen machen ebenso wie ökologische Gefährdungen deutlich, dass ein Paradigmenwechsel notwendig ist.

Um heute globale Entwicklungen aber auch Erfordernisse nationaler Politik verstehen und als politisch mündige Bürger/-innen agieren zu können, braucht es einerseits den kosmopolitischen Blick und anderseits ökonomisches „Strukturwissen" und politisch-ökonomische Urteilskompetenz. Zum Nachdenken über die Vormachtstellung des Ökonomischen anzuregen und zur Diskussion über politisch-ökonomische Bildung als Querschnittsaufgabe von Bildung beizutragen, das war Ziel der Fachtagung zu Globalem Lernen, die am 14. November 2013 in Wien stattfand. 170 Teilnehmer/-innen widmeten sich mit

hohem Engagement den inhaltlichen Diskussionen. Veranstaltet wurde die Tagung vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKK), der Pädagogischen Hochschule Wien, der Austrian Development Agency (ADA) sowie der Strategiegruppe Globales Lernen.

Prof. Gerd Steffens analysierte im Hauptvortrag die „Krise als Lerngelegenheit" und fragte vor allem nach den Aufgaben und der Ausrichtung politischer Bildung. Er plädierte für eine „an der Welt interessierte" politische Bildung, die sich mit Globalisierungsprozessen kritisch auseinandersetzt und auch die Denkansätze der Ökonomie kritisch beleuchtet.

Am Nachmittag boten sechs Arbeitsgruppen die Möglichkeit zu inhaltlicher Vertiefung. Zentrale Themen waren etwa die vorherrschenden Denkansätze der Ökonomie und deren Wirkungen auf Bildungstheorie und Didaktik oder die Frage, wie ein mehrperspektivischer und differenzierter Zugang zu Ökonomie in Bildungsinhalten gewährleistet und wie ausgeblendete Bereiche, wie z. B. die Rolle von Frauen als ökonomische Akteurinnen berücksichtigt werden können. Viele Themenfelder Globalen Lernens tangieren zentrale ökonomische Zusammenhänge, z. B. in den Lernbereichen Konsum und Lebensstil, Nachhaltige Entwicklung, Arbeitswelt(en) sowie Weltwirtschaft und Welthandel. Schüler/-innen sollte es dabei möglich sein, ökonomische Fragen in ihren politischen, sozialen und ökologischen Dimensionen beurteilen zu können. Die Arbeitsgruppe zu „Dilemmata Diskutieren – Werturteile bilden" präsentierte ein praktisches Modell für den Unterricht, das solche Lernprozesse mit Werturteilskompetenz kombiniert. „Philosophieren mit Kindern" wurde als Ansatz präsentiert, der es möglich macht, schon in der Grundschule Fragen von Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit aufzugreifen. Kindern und Jugendlichen die Erfahrung von Anerkennung und Empowerment zu ermöglichen und Schule und Jugendarbeit als Lernfelder für sozialen Zusammenhalt zu nutzen, war Thema in weiteren Arbeitsgruppen.

Die ausführliche Dokumentation zur Tagung mit Vortragstexten und Berichten aus den Arbeitsgruppen ist unter www.globaleslernen.at verfügbar oder kann bei KommEnt angefordert werden (office@komment.at).

Heidi Grobbauer
heidi.grobbauer@komment.at

Internationales Symposium: Erziehung zu Weltbürger/-innen (Education for Global Citizens)

Von 5.–7. Mai 2014 lud der Finnish National Board of Education zu einer internationalen Tagung nach Espoo nahe Helsinki, um vor dem Hintergrund aktueller theoretischer Diskurse und gängiger guter pädagogischer Praxis im Bereich Globales Lernen auszuloten, wie Global Education als Kernprogramm in den neu zu erstellenden finnischen Lehrplan ausgenommen werden kann. Den finnischen Vorstellungen zufolge sollen dabei prononcierte ethische Imperative die Basis bilden, von der aus Kernkompetenzen der Solidarität, Interkulturalität und ökologischen Nachhaltigkeit durch Schüler und Schülerinnen erworben werden.

Liam Wegimont (Schuldirektor in Dublin/Irland) machte auf die nötige Einbettung von Global Education in zahlreiche andere wissenschaftliche Zugänge über die Pädagogik hinaus aufmerksam, um Globales Lernen zu einem selbstverständlichen Teil jedweder qualitätsvollen Bildungspolitik und Bildungspraxis zu machen. Karen Pashby (von der Universität Oulu in Finnland) und Werner Wintersteiner (von der Universität Klagenfurt in Österreich) befassten sich in ihren Hauptbeiträgen mit dem Paradigmenwechsel, der mit dem Verständnis von Global Citizenship Education einherzugehen hätte. Karen Pashby verwies im Besonderen auf die Arbeiten von Vanessa Andreotti zu Ethnozentrismus und auf ihr Modell einer „critical global citizenship education". Für Werner Wintersteiner eröffnet das Konzept von Global Citizenship Education die Möglichkeit, das Denken von 500 Jahre Kolonialismus zu verändern und neue strukturelle Rahmenbedingungen für ein entsprechend politisches Verhalten zu schaffen.

Die Tagung endete mit der Verabschiedung der ESPOO Conclusions 2014 zur Education of Global Citizens. Es wird darin die unveränderte Gültigkeit der Maastrichter Erklärung aus 2002 betont, welche die globale Dimension in allen pädagogischen Konzepten als Grundbedingung postuliert, wenn sie eine zeitgemäße Politische Bildung (Civic Education) sein möchten. In insgesamt 12 Punkten werden Ansprüche an qualitätsvolle Bildung formuliert, welche die eingangs erwähnte ethische Basis ebenso umfassen wie die Kernkompetenzen, die über eine weltbürgerliche Erziehung erworben werden sollen. Auch die Schulkultur hätte sich entsprechend inhaltlich und strukturell zu verändern.

Das Symposium wurde in enger Kooperation mit dem finnischen Unterrichts- und Außenministerium sowie mit GENE (Global Education Network Europe, www.gene.eu) geplant und durchgeführt. Über GENE werden die Ergebnisse unter den rund 40 europäischen Ministerien und Agenturen, die dem Netzwerk angehören, verbreitet.

Helmuth Hartmeyer (Vorsitzender von GENE)
helmuth@hartmeyer.at

Rezensionen

Mawdsley, Emma (2012): From Recipients to Donors. Emerging Powers and the Changing Development Landscape, ZED, London. 270 S., 18,99£
Fee, Derek (2012): How to manage an Aid Exit Strategy. The Future of Development Aid, ZED, London. 256 S., 18,99 £

Die an der Universität Cambridge lehrende Geografin Emma Mawdsley untersucht die veränderte Landschaft der Entwicklungshilfe. Neue Global Player im internationalen Geschäft der Entwicklungshilfe sind die aufstrebenden Staaten wie BRICS (Brasilien, Russland, Indien, VR China und Südafrika) und andere G20 Länder, darunter Civets (Kolumbien, Indonesien, Vietnam, Ägypten und die Türkei), Saudi Arabien und die Golfstaaten die von Nehmer- zu Geberländern avancieren. Dies verändert die globale Struktur der Hilfe. Die bisherigen Geberländer sowie die von denen dominierten multilateralen Organisationen wie OECD, DAC, EU, die Weltbank, IWF können nicht alleine die Hilfsbedingungen diktieren und müssen zunehmend auf die neuen Geberstaaten und deren veränderte Hilfsbedingungen achten. Diese haben zwar einige Erleichterungen für die Empfängerländer gebracht – z.B. Kredite mit niedrigen Zinsen – könnten aber erforderliche Reformen verzögern, meint Mawdsley. Neue Geberländer sind bereit mit den alten Geberländern zu kooperieren, stellen aber für trilaterale Geberorganisationen Bedingungen. VR China z.B. verlangt, dass die Wünsche der Nehmerländer zuerst berücksichtigt werden. Ob dadurch die Hilfen wirksamer werden, bleibt abzuwarten, meint die Autorin. Für die Wirksamkeit der Hilfe sind drei Aspekte maßgeblich: Glaubwürdigkeit, Rechtmäßigkeit und der Anreiz für eine wirkliche Entwicklung.

Derek Fee, der fast ein viertel Jahrhundert für die Entwicklungshilfe mit der europäischen Kommission gearbeitet hat, sucht in diesem Buch einen Ausweg aus der festgefahrenen Situation (Exit Strategie). Alle Wissenschaftler/-innen, Praktiker/-innen und Kommentator/inn/en, die sich mit dem Thema beschäftigt haben, sind sich in der Beurteilung über die Wirksamkeit der Hilfe einig: Die Hilfe funktioniert nicht. Folgerichtig entwirft Derek Fee eine Strategie, wie man sich von der bisherigen Form der Hilfe verabschieden kann. Drei Ursachen nennt Derek Fee für das Versagen: 1. „Big Push"-Befürworter ignorieren die Realität, sie verweigern die Erkenntnis, dass ihre Armutsbekämpfung eher dazu verholfen hat, Menschen arm zu halten als sie von der Armut zu befreien. 2. Bislang gibt es keine Exit-Strategie und 3. Es besteht eine symbiotische Beziehung zwischen den Gebern und Empfängern, wobei die Geber bestimmt haben, wofür die Hilfe geleistet wird. Dies hat Millionen von Menschen – von Regierungsbeamten und Expert/inn/en bis hin zu NGO-Mitarbeiter/inne/n – vollkommen abhängig gemacht. Eine unabdingbare Voraussetzung für eine Exit-Strategie ist die Sicherstellung nationaler Institutionen für good governance. Fee nennt sechs Kriterien, nach denen good governance gemessen werden soll: a) Rechenschaftspflicht der Regierung, b) politische Stabilität (Abwesenheit von Krieg, Bürgerkrieg und Terrorismus), c) Qualität der öffentlichen Dienste und die der Beamt/inn/en, d) Qualität der Steuerungsfähigkeit der Regierung, e) Rechtsstaatlichkeit und f) Kontrolle über Korruption.

Für alle, die sich mit der Entwicklungshilfe beschäftigen – Politiker/-innen, Praktiker/-innen, NGOs, Wissenschaftler/-innen und professionelle Kritiker/-innen – sind die zwei Bücher sehr zu empfehlen.

Asit Datta

Klaus Moegling/Bernd Overwien/Wolfgang Sachs (Hg.) (2010): Globales Lernen im Politikunterricht. Prolog-Verlag. S. 239 26,80€.
Horst Peter/Klaus Moegling/Bernd Overwien (Hg.) (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Prolog-Verlag. 28,80€.

In der Schriftenreihe Erfahrungsorientierter Politikunterricht, herausgegeben von Herrn Prof. Dr. Overwien und Prof. Dr. Moegling werden vorwiegend best-practice Unterrichtserfahrungen und -projekte vorgestellt. Die hier dargestellten Bände (1 und 4) beziehen sich auf Unterrichtsprojekte im Bereich Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Hinter dem Buchtitel „Globales Lernen im Politikunterricht" versteckt sich, die Verschriftlichung einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Entwicklung und Nachhaltigkeit – Die Volksrepublik China und Brasilien als Beispiele?". Daher widmet sich der Teil drei des Buches „Nationale Besonderheiten im Kontext der Globalisierung" den genannten Ländern.

Im ersten Kapitel des Bandes wird kurz, knapp und inhaltsreich, ausgehend von den globalen Herausforderungen, die Notwendigkeit des Globalen Lernens abgeleitet. Es folgt ein Artikel, der auf Basis des Orientierungsrahmen Globale Entwicklung von der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Globales Lernen als einen integrativen Ansatz darstellt. Gleichzeitig kann man den Artikel für ein Plädoyer für eine Verbindung der ökonomischen und politischen Bildung nach Engartner verstehen. Praktiker/-innen werden sich hier vor allem über die Zusammenstellung von Materialien erfreuen. Die „Fachwissenschaftlichen Grundlagen" bestreitet Sachs zahlenreich, mit anschaulichen Beispielen. Leidenschaftlich wird Kritik an Industrieländern und Konsumgesellschaft geübt.

Während die Darstellung Chinas die üblichen Stereotypen zur Volksrepublik aufbricht und eine andere Perspektive – ganz im Sinne des Globalen Lernens – ermöglicht, erinnert der im Anschluss folgende Artikel zu Brasilien aufgrund der Aneinanderreihung von Indikatoren an ein Erdkundereferat aus der eigenen Schulzeit. Der zweite Artikel zu Brasilien wid-

met sich dem Thema der indigenen Bevölkerungsgruppen und den traditionellen Gemeinschaften. Wobei immer wieder positive Entwicklungen und Bestrebungen für Hoffnung, mit Blick auf die Zukunft, sorgen.

Die letzten beiden Kapitel sind verstärkt der Praxis gewidmet. Es werden zwei didaktische Zugangsweisen zum Globalen Lernen aufgezeigt: Moegling stellt einen deduktiven und Otto einen induktiven Ansatz für einen Leistungskurs bzw. Grundkurs, „Politik und Wirtschaft" für die 13. Jahrgangsstufe (Hessen) vor. Das letzte Kapitel präsentiert drei Praxisbeispiele: Ein Planspiel, eine Projektwoche mit einer 6. Klasse und ein konsumkritischen Stadtrundgang. Die prinzipielle theoretische und praktische Begründung der Methode Planspiel ist gut erklärt, jedoch stellt sich der/die Leser/-in im Kontext des Globalen Lernens schnell die Frage, warum für ein Planspiel ausgerechnet die Bundeswehr mit uniformierten Jungoffizieren in die Schule muss. Auch die Länge der Simulation von mindestens drei Tagen ist schwer im Schulalltag realisierbar. Die Projektwoche mit einer 6. Klasse zum Thema Fairer Handel wird detailliert und reflektiert beschrieben. Wie auch die Autorin korrekterweise bemerkt sind die Erkenntnisse jedoch „im schulischen Alltag so nicht per se übertragbar" (S. 210). Was vor allem daran liegt, dass Tropengewächshäuser nicht überall zu haben sind. Eine weitere Interessante Anregung bietet die Darstellung des Konsumkritischen Stadtrundgangs, auch wenn man sich hin und wieder detailliertere Informationen der Umsetzung wünscht.

Wie häufig bei einem Sammelband, schwankt auch hier die Qualität der Artikel und kürzen von kleinen Wiederholungen hätte dem Band gut getan. An einigen Stellen scheint das Buch sich nicht ganz entscheiden zu können an wen es sich genau richtet. Beispielsweise ist für Sinologen der Beitrag zu China keine Neuigkeit, für jemand anderen scheinen jedoch die chinesischen Schriftzeichen etwas zu viel Information. Insgesamt ist es für den Personenkreis, der sich mit Globalem Lernen, ob in der Theorie oder in der Praxis beschäftigt hat, wenig neue Inhalte. Jedoch bestechen viele Artikel durch Ihre kurze und prägnante Form, so dass sie sich m.E. gut für Seminare einsetzen lassen und für Praktiker die eine oder andere Anregung bereithält.

Der Band (4) der Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht versucht einen Spagat zwischen einer theoretischen Aufarbeitung und Analyse von Bildung für nachhaltige Entwicklung und der damit verbundenen Begrifflichkeiten und Spannungsfelder und Beispielen aus und für Politikunterricht. Damit umfasst das Buch zwei große Bereiche, was bei Lektüre des Inhaltsverzeichnisses deutlich wird. So widmen sich Punkt 2 bis 5 nach der Einleitung (1), der historischen Herleitung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2), verschiedenen Handlungsfeldern von Bildung für nachhaltige Entwicklung (3), dem Verhältnis von Nachhaltigkeit und Bildung (4) und dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (5), wobei unter anderem Kompetenzen, Inhalte und Methoden thematisiert werden. Im „Praxisteil" (6 und 7), der in etwa ein Viertel des Buches umfasst, werden Unterrichtsmodelle im Sinne von bereits erfolgreich durchgeführten Projekten und Werkstätten zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen in den Bereichen Ökologie und Ökonomie vorgestellt, die ggf. Anregungen für eigene Projekte geben können. Die vorgestellten Projekte umfassen kontextunabhängige Darstellungen wie z.B. die Politikwerkstatt (S. 145–162) oder eine Projektwoche zum Thema „Ökologisch denken – ökologische Handeln" (S. 163–180) sowie an regionalen Themen orientierte Unterrichtsbeispiele wie beispielsweise „Kali und Salz: Auseinandersetzungen um die Versalzung der Werra" (S. 181–210). Dem schließt sich ein Teil mit Vorschlägen für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung und im Referendariat an. Bemerkenswert ist der große Anhang von fast 60 Seiten, der viele relevante Dokumente zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit beinhaltet sowie eine Sammlung interessanter Links zum Thema.

Das seit langem in nachhaltigkeitsrelevanten Themen aktive Autorenteam schafft es in einem Buch ein breites Themenfeld auf unterschiedlichen Ebenen abzubilden. Es leistet sowohl differenziertes Wissen zu vermitteln, das stets mit Beispielen aus Politik, Ökologie und Ökonomie angereichert wird, als auch vielfältige Möglichkeiten der praktischen Umsetzung in der Bildungsinstitution Schule plastisch darzustellen. Gleichwohl können die vorgestellten Projekte auch im außerschulischen Bildungsbereich fruchtbar sein. Für ein „Best-Practice-Buch" fällt dieser Teil wohl etwas knapp aus. Dennoch können hiervon vielfältige Idee und ggf. das „Mutmachen" zu einer schüler/-innenaktivierenden Unterrichtsgestaltung entnommen werden.

Somit bietet sich das Buch für eine breite Adressat/-in/engruppe sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Bildung an. Es ist ohne weiteres möglich einzelnen Kapiteln zu folgen ohne die vorherigen oder nachfolgenden gelesen zu haben, das ist vielleicht sowohl das Manko als auch der Charme des Buches.

Samuel Drempetic und Sabine Lang

Asit Datta (2013): Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren. Deutscher Taschenbuchverlag. München. 218 S., 14,90€.

„Die Unmöglichkeit zu schweigen ist in vielen Fällen zu beobachten, wenn uns eine offenkundige Ungerechtigkeit so aufbringt, dass wir unseren Zorn kaum in Worte fassen können. Und doch verlangt jede Analyse der Ungerechtigkeit auch eine klare Sprache und eine genau durchdachte Überprüfung." Dieses Zitat von Amartya Sen aus Die Idee der Gerechtigkeit (2010) charakterisiert die Qualität des hier zu besprechenden Buches trefflich.

Asit Datta beschäftigt sich seit mehr als 30 Jahren mit Fragen und Herausforderungen der Globalisierung. Die nun erschienene Publikation „Armutszeugnis" schließt auf der Basis akribischer Recherchen und Analysen des aktuellen internationalen Diskurses und gegenwärtiger Entwicklungen an die Perspektiven und Paradigmen seines Buches „Welthandel und Welthunger" an, welches 1984 erstmals erschien.

Der Autor konstatiert, dass, wenngleich der Prozentsatz der hungernden Menschen zwischen 1960 und 2011 von 37 Prozent auf 14,6 Prozent gesunken ist, heute mehr Menschen hungern als 1990, dem Basisjahr der Millenniumsziele. Viele

dieser Ziele, unter anderem die Halbierung von Hunger und Armut bis zum Jahr 2015, werden offensichtlich nicht erreicht werden können: Eine Milliarde Menschen leben gegenwärtig in einer Situation, die es ihnen nicht erlaubt, sich unabhängig und ausreichend zu ernähren. Täglich, so Asit Datta, sterben 25.000 Menschen, davon 11.000 Kinder unter fünf Jahren, an Hunger oder dessen Folgekrankheiten – „täglich stirbt eine Kleinstadt". Zur Analyse der Ursachen auf dieses globale bzw. humanitäre Armutszeugnis verfolgt Asit Datta drei Fragen: 1) „Warum hungern so viele Menschen, wenn wir Nahrungsmittel im Überfluss haben?" 2) „Warum wächst die Arm-Reich-Schere überall auf der Welt, wenn die Menschen in egalitären Gesellschaften zufriedener sind?" und 3) „Wenn das Wirtschaften wie bisher – business as usual – zu einer Umweltkatastrophe führt, was hindert uns daran, diese Art des Wirtschaftens zu ändern?" (S. 14).

Die verschiedenen Ursachen für Armut und Hunger der „untersten Milliarde" (S. 10) setzt Asit Datta in zwölf Kapiteln wie ein Mosaik zusammen. Von Analysen der (historischen) Entwicklung von globalen Handelsbeziehungen und Investmentgeschäften, der Vergabe- und Funktionsprinzipien der „heimlichen Herrscher", der Weltbank, des Internationalen Währungsfonds und der Welthandelsorganisation, des breiten Versagens der Entwicklungshilfe über Gründe der ungleichen Verteilung von (über-)lebenswichtigen Ressourcen und internationalen, nationalen und lokalen Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung, auch zwischen den Geschlechtern, bis zu aktuellen Perspektiven auf fahrlässiges Unterlassen in Bezug auf die Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung entsteht ein Bild, welches nicht nur provoziert, wie auf dem Klappentext des Buches zu lesen ist, sondern beschämt und bestürzt.

Über die Identifikation von zahlreichen symptomatischen Paradoxa und konträren Entwicklungstendenzen legt Asit Datta den Finger in die Wunde des globalen Hungers, etwa wenn er die Zahl der weltweit hungernden Menschen den 1,6 Milliarden übergewichtigen oder fettleibigen Menschen gegenüberstellt (wobei die meisten unterernährten wie fettleibigen Menschen in Indien und China leben), wenn er darlegt, dass 53 Prozent des weltweit produzierten Getreides der Fleisch- und Energieproduktion dienen, wenn Deutschland fast gleichzeitig 104.000 Tonnen Alttextilien in verschiedene Länder Afrikas exportierte und die Bundesregierung das mehrjährige Projekt „Cotton made in Africa" finanziert, wenn für einen für ‚Entwicklungszusammenarbeit' ausgegebenen Euro Deutschlands 1,80 Euro an die deutsche Exportwirtschaft zurückfließen …

Mit dem „Armutszeugnis" gelingt die quellenreich-fundierte und differenzierte Beantwortung der aufgeworfenen Fragen. Deren Komplexität wird Asit Datta durchaus gerecht, vermag es jedoch gleichermaßen, sie zu reduzieren ohne zu generalisieren oder zu verkürzen. Für zahlreiche Themen des Globalen Lernens wie Reichtum und Armut, Ernährung, Entwicklung, die ungleichen Zugänge zu lebenswichtigen Ressourcen und die Exklusion über ungleiche Handelsbedingungen liefert das „Armutszeugnis" nicht nur eine seriöse Aufbereitung und Diskussion aktueller Daten und Entwicklungstendenzen, sondern lädt auch zur Auseinandersetzung mit Aus- und Lösungswegen und Handlungsspielräumen des Einzelnen ein. Durchweg verständlich und argumentativ nachvollziehbar empfiehlt sich die Lektüre des Buches damit nicht nur für Kenner des Themas, sondern auch für eine interessierte und zu interessierende Öffentlichkeit sowie für den Einsatz in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in schulischen Kontexten und der Erwachsenenbildung.

Constanze Berndt

Hornberg, Sabine/Richter, Claudia/Rotter, Carolin (Hg.) (2013): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick. Münster: Waxmann. 286 S., 39,90€.

Drei Herausgeberinnen und 18 Autorinnen und Autoren bringen gemeinsam ein Spektrum wissenschaftlicher Arbeit zur Darstellung, das in seiner thematischen, theoretischen und konzeptionellen Ausdifferenzierung in dem weitgefassten Titel „Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft" einen gemeinsamen Nenner findet. Disziplinäre Rückschau auf Entwicklungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wenigstens der vergangenen 40 Jahre, aktuelle Forschungsansätze wie -befunde und schließlich grundlegende Herausforderungen an Forschungsperspektiven und -felder – notwendigerweise ist der zu besprechende Band breit aufgefächert, denn nur so wird in der Festschrift für Christel Adick lesbar, in welchem Umfang und in welchen Verzweigungen Anregungen von ihr ausgehen.

In einem ersten Beitrag führt Gregor Lang-Wojtasik in seinem grundlagentheoretischen Beitrag zwei Theorieperspektiven parallel. Systemtheoretisch beschreibt er Spannungsverhältnisse von Weltgesellschaft und Person, philosophisch-anthropologisch die der exzentrischen Positionalität des Körper-Leibs. Mit den unterschiedlichen Akzentuierungen eröffnen sich zwei Perspektiven, die der Selbstreferentialität von Gesellschaft und Person sowie die der Selbstreflexität von Menschen für ihr Gestaltungsvermögen, und die zugleich einen Rahmen für die pädagogische und didaktische Annäherung an aktuelle Querschnittsaufgaben konturieren.

Zwei Beiträge erheben die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu ihrem Gegenstand. Marianne Krüger-Potratz geht den unterschiedlichen Fassungen des Gemeinsamen in der Geschichte der Disziplin bis in die Gegenwart nach. Als bleibendes Charakteristikum arbeitet sie die Reflexion der eigenen Differenzsetzungen heraus. Angesichts der jüngsten fundamentalen Veränderungen durch Migration und Globalisierung resultiert in ihren Augen daraus, dass es für die Disziplin weniger um eine Erweiterung des Gegenstandsbereiches gehe, sondern dass das Verständnis des Gemeinsamen paradigmatisch von der formulieren Maßgabe, im Wohlergehen der Anderen eine Voraussetzung des eigenen Wohlergehens zu sehen, herausgefordert sei. Gita Steiner-Khamsi analysiert, wie und mit welchen Bedeutungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die Dritte Welt auf der Folie weltweiter Ost-West-Konkurrenzen konstruiert wurde. In einem zweiten Fokus beleuchtet sie kritisch die Frage, ob South-South-Cooperation nicht auch als indirekte Durchsetzungsstrategien für nördliche bzw. westliche Modelle gelesen werden könne.

In zwei weiteren Beiträgen werden pädagogische Ideen und ihre Transformationen in der Grenzüberschreitung untersucht. Volker Lenhart und Helmut Wehr breiten die unterschiedlichen Varianten der Reformpädagogik in ihren historischen Konjunkturen letztlich weltweit aus, und zeichnen die inhaltlichen wie personellen Verflechtungen, Reaktionsformen und Abwandlungen der Reformpädagogikdiskurse nach. Im Sinne einer world polity werden Tendenzen der Konvergenz, aber eben auch der regionalen Profilbildung erkennbar. Bernd Overwien zeigt auf, mit welchen Ursprüngen, Einträgen, auf welchen Wegen und aus welchen Anlässen der Begriff des Informellen Lernens Verbreitung fand und schließlich auch in den deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs diffundierte. Zu sehen ist dabei, dass sich mit dem semantischen Anschluss einer lokalen Forschungstradition an überregionale Diskurse auch ihre Gegenstände verändern: Mit dem Begriff des Informellen Lernens kommen Phänomene in den Blick, die zumeist außerhalb des Spektrums erziehungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit lagen.

Der Gegenstandsbereich der Internationalen Pädagogik ist mit unterschiedlichen Fokussierungen in den nachfolgend genannten Beiträgen vertreten. Claudia Richter untersucht Schulleistungsvergleiche in Ländern des Südens am Beispiel Lateinamerikas, sowohl Horizont von PISA wie auf der regionalen Ebene. Sonja Steier widmet sich der Internationalisierung der Hochschulbildung und systematisiert durchaus divergente innere und äußere Dynamiken, die aus Prozessen der Europäisierung und der Globalisierung resultieren. Sabine Hornberg und Wilfried Bos legen neben einer Systematisierung vielfältiger außer- und schulischer Formate der internationalen Begegnung eine detaillierte Darstellung von Wirkungen internationalen Schulpartnerschaften vor. Esther Hahm, Gülsen Sevdiren und Anne Weiler nähern sich dem Begriffsfeld der Alterität auf einer empirisch-interpretativen Ebene und analysieren die Selbstdarstellungen divergenter organisationaler Zusammenhänge, nämlich des Goethe-Instituts, der Deutschen Auslandsschulen und schließlich der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend.

Auf hiesige Zusammenhänge ist Carolin Rotter mit ihrem Beitrag zu Entwicklungen, Konzeptionen und diskursive Implikationen interkultureller Schulentwicklung orientiert, ebenso Renate Nestvogel, die Auszüge aus ihrer Studie zu Rassismuserfahrungen von Afrikanerinnen in Nordrhein-Westfalen präsentiert. Ludger Pries verweist am Beispiel des Ruhrgebiets auf Wissensressourcen und Innovationspotentiale, die mit Menschen in unterschiedlichen Migrationsphasen und -formen verbunden sind.

Zwei Beiträge markieren das breite Spektrum möglicher Afrikabezüge: Ina Gankam Tambo und Manfred Liebel analysieren die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY) in ihrer Entstehungsgeschichte, ihrem Selbstverständnis und ihren Strukturen. Sena Yawo Akakpo-Numado beschreibt in seinem Beitrag die institutionelle Strukturierung der Lehrerausbildung in Togo in den letzten vierzig Jahren und stellt die berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften als dringliche Aufgabe zur Qualitätssteigerung von Unterricht heraus.

Die nur angedeutete Bandbreite theoretischer, empirischer, historischer und diskursanalytischer Arbeiten, die letztlich exemplarisch den programmatischen Titel ausleuchten, verweist auf zweierlei: Herausforderungen zur theoretischen und methodologischen Aktualisierung der Forschungslandschaft werfen in ihrer Bearbeitung kontinuierlich neue Fragen auf. Zum anderen wird sichtbar, dass erst die Pluralität der Analyseebenen die erreichte Komplexität und Ausdifferenziertheit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft abzubilden vermag, nicht in der Summe der Einzelbeiträge, sondern in ihren Verflechtungen, Divergenzen und Anschlüssen. Die einzelnen Themenschwerpunkte und Herangehensweisen mögen durch andere Bände umfangreicher präsentiert sein, aber gerade die inneren Bezüge zwischen den Forschungsbereichen lassen erkennen, dass die wechselseitige Wahrnehmung und Horizontweitstellung für den je spezifischen Fokus eine facettenreiche Tiefeneinstellungen erst ermöglicht. Bedauerlich ist nur, dass diese Verbindungslinien von den Herausgeberinnen im Vorwort nicht noch stärker herausgearbeitet worden sind.

Susanne Timm

Harber, C. und Mncube, V. (2012): Education, Democracy and Development – does education contribute to democratization in developing countries? Symposium Books
Griffin, R. (2012): Teacher Education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives. Symposium Books.

Die Autoren beider Publikationen beschäftigen sich mit dem Themenfeld der Bildung im Kontext von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. Der thematisch weitere Zugang ist bei Harber & Mncube zu finden, die sich mit der Frage beschäftigen, welchen Beitrag Bildungsprozesse zur Demokratisierung von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit leisten können. Ausgangspunkt ist die normative Annahme, dass demokratische Werte und Verhaltensweisen gelernt werden müssen (vgl. Harber/Ncumbe 2012, S. 7).

Die Publikation ist in sechs Kapitel strukturiert, in denen die Verbindung zwischen Bildung und Demokratie aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird. Nach der theoretischen Verortung des Demokratieverständnisses der Autoren im politischen Diskurs der Entwicklungszusammenarbeit und der Konzepte Demokratie, Politik und Bildung, werden im dritten Kapitel anhand von Best-Practice-Beispielen Merkmale beschrieben, die formale Bildungseinrichtungen aufweisen sollten, um demokratische Lernprozesse zu ermöglichen. Im vierten Kapitel werden mit Blick auf die historische Entwicklung von Schulen insbesondere strukturelle Hindernisse für die Demokratieentwicklung dargestellt. Folgend werden diese Zusammenhänge im fünften Kapitel an den demokratischen Entwicklungen in Südafrika beispielhaft diskutiert. Im sechsten Kapitel wird ein Fazit gezogen, das folgende Aspekte enthält: Die Autoren betonen, dass es für den Demokratieausbau weniger hierarchische und autoritäre Schulstrukturen bedarf und konstatieren: „there will be no quick fix for education systems as a whole to transformt hem in a democratic direction" (S. 163). Für die Autoren gibt es jedoch Grund für ‚eingeschränkten Optimismus'.

Die Publikation besticht durch die diskursive Darstellung, die ausgehend von der klar markierten normativen Grund-

haltung einen differenzierten Blick auf dieses wichtige Thema ermöglichen.

Griffins Sammelwerk widmet sich in drei Hauptteilen dem Thema der Lehrerbildung in Subsahara Afrika (SSA). Der erste Teil beschreibt in sechs Kapiteln internationale und nationale Diskurse der Lehrerbildung. In diesem Teil befasst sich bspw. der Beitrag von Moon und Wolfenden mit der Frage, wie mit dem hohen Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften in SSA umgegangen werden kann. Cremin, Nakabugo und Barret widmen sich in Ihrem Beitrag der Bedeutung von internationalen Hochschulkooperationen für Universitäten in Mozambique, Tanzania und Uganda. Im zweiten Teil der Publikation stehen verstärkt Länderfallstudien im Blick, die verschiedene Teilaspekte der Lehrerbildung ausführen. Unter den vier Beiträgen findet sich ein Artikel von Corcoran und Dolan, die in einer Feldstudie in Lesotho das mathematische Fachwissen von Lehrkräften in der Primarstufe untersuchten. Im dritten Teil werden ergänzende Perspektiven ausgeführt.

Der Fokus auf das Thema der Lehrerbildung in SSA ist stringent durchgehalten und fächert dieses weite Thema facettenreich auf. Die Kombination und die Auswahl der dargestellten Facetten ist für den Lesenden nicht transparent; dies mindert jedoch nicht die Relevanz der einzelnen ‚Blumen' sowie das Gesamtkunstwerk dieses bunten Blumenstraußes.

Sarah Lange

Bergmüller, Claudia (Hg.) (2013): Capacity Development und Schulqualität. Konzepte und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit. Waxmann, Münster. 196 S. 19,90 €

Ausgehend von der international stark propagierten Bedeutung von Lehrerprofessionalität für eine qualitativ gute Schulbildung wird in dem von Claudia Bergmüller im Waxmann Verlag herausausgegebenen Sammelband „Capacity Development und Schulqualität. Konzepte und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit" die Suche nach geeigneten Professionalisierungskonzepten in den Kontext der spezifischen Schulsituation in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit gestellt. Angesiedelt an der Schnittstelle von Theorie bzw. Empirie und Praxis wird mit diesem Sammelband darauf abgezielt, in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wie Malawi, Guinea, Jemen, Indien, Mosambik oder Haiti durchgeführte Lehreraus- und -fortbildungskonzepte in einen empirischen und theoretischen Reflexionsrahmen zu stellen und somit „Einblick in die unterschiedlichen Wissensbestände und Erfahrungsbereiche von Praxis und Forschung" zu geben bzw. diese Wissensbestände „miteinander in Beziehung" zu setzen (vgl. Klappentext, U 4).

Hierzu stellen im ersten Teil des Sammelbandes verschiedene zentrale Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit wie die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ), die Deutsche Welthungerhilfe (dwhh) oder die Don Bosco Mission ausgewählte, im eigenen Arbeitskontext durchgeführte Maßnahmen im Bereich Lehreraus- und -fortbildung vor. Diese Praxisberichte werden im zweiten Teil des Sammelbandes von Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung aus deren empirischer oder theoretischer Perspektive reflektiert. Empirisch wird dabei sowohl an Studien zu Schulqualität und Lehrerprofessionalisierung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit angeschlossen, als auch an Studien aus dem europäischen Kontext. Als theoretische Zugänge stehen vor allem Professionstheorien und Educational Governance im Vordergrund.

Claudia Bergmüller legt mit diesem Sammelband einen Überblick zu Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit vor, den es in dieser Form im deutschsprachigen Raum bisher nicht gibt. Dies allein ist schon erwähnenswert. Darüber hinaus gewinnt der Sammelband vor allem durch seine Multiperspektivität, indem Projekte aus unterschiedlichen Länderkontexten und Kontinenten, sowie unterschiedliche empirische Studien und theoretische Ansätze systematisiert dargestellt werden. Besonders bereichernd sind die Beiträge von Lipowski/Seidel (S. 149–159), Paseka (S. 161–172) und Heinrich (S. 173–192), die die im ersten Teil des Sammelbandes beschriebenen Praxisbeispiele aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven (mal stärker mal schwächer) reflektieren. Dadurch wird der Sammelband nicht nur zu einer Bereicherung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in dem die Perspektive auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit nur marginal diskutiert wird. Er ist auch eine Bereicherung für all diejenigen, die sich im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit mit Bildung allgemein und Lehrerprofessionalisierung und Schulqualität im Speziellen beschäftigen. Gerade die Praxisbeispiele, die als Best practice-Modelle verstanden werden können, geben nicht nur einen Einblick in die jeweiligen Projekte, sondern können auch als Inspiration für zukünftige Projekte dienen. Durch die Verbindung der Praxis mit den theoretischen Perspektiven des zweiten Teils kann dieser Sammelband einen Beitrag zur Professionalisierung aller in diesem Bereich Tätigen leisten. Von daher wäre es wünschenswert, diesen Sammelband auch in Englisch herauszugeben, so dass er nicht nur der Öffentlichkeit im deutschsprachigen Raum zugänglich ist, sondern gerade auch jenen, die vor Ort im Bereich Capacity Development und Schulqualität tätig sind.

Susanne Krogull

Medien

(Carola Hoffmann) Studie: Kürzlich ist die „Studie Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania" erschienen, die sich mit den Gegebenheiten von Globalem Lernen in drei europäischen Ländern im Vergleich befasst. Sie ist im Kontext des u.a. von der EU geförderten Projektes Facilitating Global Learning entstanden, das DEAB, EPiZ und finep gemeinsam mit Partnern in Portugal und Rumänien durchführen. Eines der Ziele der Studie war den Fortbildungsbedarf im Bereich Globales Lernen zu ermitteln. Weitere Infos, sowie die Studie und eine deutsche Beilage als pdf-Dokumente unter: www.tinyurl.com/oeakmmc.

(red.) Lehrmaterial Brasilien: Brot für die Welt hat anlässlich der aktuellen Großereignisse in Brasilien mit Fokus auf den Fußball Lehrmaterial über das Südamerikanische Land und die sozialen Probleme veröffentlicht. Weitere Infos und das Material finden sich unter www.brot-fuer-die-welt.de und www.brot-fuer-die-welt.de/shop/schule. Der Verein Kickfair e.V. hat ebenfalls Schulmaterial zum Thema Brasilien, Fußball und Gesellschaft herausgebracht. Weitere Infos hierzu gibt es unter www.fussball-lernen-global.org/?cat=8.

Veranstaltungen

(red.) Tagung: Theorie und Praxis GL und BNE: die am 27. und 28.09.2014 an der Leuphana Universität in Lüneburg stattfindende Tagung bei der Positionen, Potentiale und Perspektiven von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung für Wissenschaft und Praxis diskutiert werden richtet sich an alle Personen, die in formellen und informellen Bildungssettings zu diesen Themen arbeiten. Weitere Informationen unter: http://www.leuphana.de/institute/infu/veranstaltungen/tagung-theorie-und-praxis-globales-lernen-und-bne-2012.html

(red.) Training für Entwicklungszusammenarbeit/Internationale Zusammenarbeit: Im Zeitraum vom 04.08. bis 26.09.2014 bietet SLE Training – Berlin Training for International Development Cooperation an der Humboldt-Universität in Berlin wieder mehrere praxisorientierte Trainingskurse zu Themen wie Climate Change and Sustainable Resource Management oder Conflict Management and Conflict Transformation an. Teilnahmevoraussetzung sind mindestens ein Bachelor-Abschluss sowie gute englische Sprachkenntnisse. Weiteres siehe: https://www.sle-berlin.de/index.php/de/training

(red.) Nord-Süd-Schulprojekt: in einer internationalen Gruppe wird vom 03.09. bis zum 03.10.2014 dem Thema „Wie viel Erde braucht der Mensch? Wie viel Mensch verträgt die Erde?" nachgegangen. Dabei sind die ersten zehn Tage der Erarbeitung des Themas gewidmet und die folgenden zwei Wochen Schulbesuchen, bei denen mit Schüler/-innen darüber diskutiert und reflektiert wird. Für deutsche Teilnehmende gibt es noch freie Plätze. Infos unter: http://www.sci-d.de/cms/index.php?nord-sued-schulprojekt-2014

(red.) Fachtagung Nachhaltig Bilden: die vom Netzwerk Entwicklungspolitik im Saarland (NES e.V.), der Europäische Akademie Otzenhausen (EAO), dem Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung des LPM (ZBNE) und dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes organisierte Tagung findet am 22. und 23.09.2014 in Saarbrücken statt. Die Fachtagung bietet Lehrer/innen, Bildungsreferent/innen, Schulträgern und außerschulische Bildungsträgern ein Lern- und Austauschforum. Weitere Informationen siehe: http://www.nes-web.de/aktuelles/aktuelles

Sonstiges

(red.) Offener Brief: Um die Millenniumsziele der Vereinten Nationen bis 2015 zu erfüllen wird der Generalsekretär der UN Ban Ki-moon von der sogenannten MDG (Millennium Development Goals) Advocacy Group bei seiner Arbeit unterstützt. Hier sind namhafte Persönlichkeiten wie die Ministerpräsidentin von Norwegen Erna Solberg, der Präsident von Ruanda Paul Kagame, aber auch der politisch aktive Sänger Bob Geldof vertreten, die nun einen offenen Brief an die G7 geschrieben haben, in dem sie um deren tatkräftige Unterstützung für das Millenniumziel Bildung bitten. Weitere Infos und den Offenen Brief gibt es unter: www.un.org/millenniumgoals/advocates.

(red.) Schulaktion: Die Kampagne Gemeinsam für Afrika hat mit ihrer diesjährigen Schulaktion „Schluss mit schmutzig" den Schwerpunkt auf Nachhaltigkeit gesetzt. Die Aktion zu verantwortungsvollem Konsum und Müllvermeidung möchte SchülerInnen dazu bewegen sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen und eigene Projekte zu starten. Hierzu stellt sie auch ausführliches Lehrmaterial zu Verfügung. Weitere Infos und kostenlose Downloads des Materials finden Sie unter www.gemeinsam-fuer-afrika.de/schulkampagne/schulaktion-2014-schluss-mit-schmutzig.